

370.7
E68h
91

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000132

30

94

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN "POLÍTICA, GÉNERO Y FAMILIA"

70/20/50

595 000

***Hacia una Comunidad Educativa Justa: una propuesta
de Formación en Valores con perspectiva de género***

Informe Final

Elaborado por:

Ana Rico de Alonso
Juan Carlos Alonso
Angélica Rodríguez
Alvaro 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

Bogotá, agosto del 2001

Inv. IDEP
105

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

*La manera de darle significación a la vida es
Dedicarnos a amar a los demás,
Dedicarnos a la comunidad que nos rodea, y
Dedicarnos a crear algo que nos dé
un propósito y una razón de ser¹.*

Morris Schwartz

¹ Mitch Abon. *Encuentros con Morrie. La Lección más grande de la vida*. Bogotá: Norma, 1998:50

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	3
A MANERA DE PRÓLOGO	5
1. CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL.....	13
1.1. CONTEXTO SOCIAL:.....	13
1.1.1. LA CRISIS ÉTICA EN COLOMBIA.....	13
1.1.2. DESIGUALDADES SOCIALES. VALORACIONES DESIGUALES.....	14
1.2. NUEVAS EXIGENCIAS SOCIALES Y SU RELACIÓN CON EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN VALORES.....	14
1.3. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	16
1.3.1. ESCUELA Y FORMACIÓN EN VALORES. LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA.....	16
1.3.2. LA UNIVERSIDAD JAVERIANA Y EL EQUIPO INNOVADOR.....	17
1.3.3. EL IDEP.....	18
1.3.4. EL COLEGIO AGUSTÍN NIETO CABALLERO.....	18
1.3.5. LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	19
2. OBJETIVOS.....	20
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	21
3.1. LA SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA.....	21
3.1.1. LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN A SU FUNCIÓN SOCIAL.....	23
3.1.2. LAS INTERACCIONES EN LA ESCUELA COMO FUENTES DE SOCIALIZACIÓN.....	25
3.2. COORDENADAS ÉTICO FILOSÓFICAS: UNA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN EN VALORES.....	27
3.3. PRINCIPALES ENFOQUES DE FORMACIÓN EN VALORES.....	30
3.3.1. INCULCACIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES ABSOLUTOS.....	30
3.3.2. MODELOS RELATIVISTAS.....	30
3.3.3. FORMACIÓN AUTÓNOMA	31
3.3.4. CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN EN VALORES: LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA PERSONALIDAD MORAL.....	31
3.4. LA PROPUESTA DE COMUNIDAD JUSTA.....	34
3.4.1. UNA COMUNIDAD JUSTA COMO CONDICIÓN PARA LA FORMACIÓN EN VALORES.....	37
3.4.2. COMUNIDAD JUSTA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN EN VALORES.....	38
3.4.3. DESARROLLO MORAL Y COMUNIDAD JUSTA.....	39
3.4.4. COMUNIDAD JUSTA Y GÉNERO.....	39
3.5. EL CONCEPTO DE GÉNERO: USOS, APROPIACIONES, DESAFÍOS.....	40
3.5.1. EL GÉNERO COMO CATEGORÍA TEÓRICA-CONCEPTUAL.....	40
3.5.2. LAS NOCIONES DE IGUALDAD, EQUIDAD Y JUSTICIA.....	41
3.5.3. GÉNERO, JUSTICIA Y EDUCACIÓN.....	42
3.5.3.1. MASCULINIZACIÓN DE LA SOCIEDAD.....	44
3.5.3.2. LA MASCULINIZACIÓN DE LA ESCUELA Y LA PROPUESTA COEDUCATIVA	46
3.5.3.3. LA COEDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS.....	48
3.5.3.4. PROYECCIÓN, CONTRASEXUALIDAD E INDIVIDUACIÓN.....	50
3.5.4. ESCUELA, GÉNERO Y CONVIVENCIA.....	53

3.5.5.	GÉNERO Y FORMACIÓN EN VALORES.....	55
3.6.	CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE PROPUESTO.....	56
3.6.1.	EL ENFOQUE PROPUESTO: CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA PERSONALIDAD MORAL Y PEDAGOGÍA DE LA SUBJETIVACIÓN	57
3.6.2.	LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN: UN ENFOQUE INTEGRAL.....	59
4.	FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA.....	64
4.1.	CONSTRUCCION DEL EQUIPO INNOVADOR Y PAPEL DEL FORMADOR.....	64
4.2.	FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LO PEDAGOGICO.....	64
4.2.1.	PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA.....	64
4.2.2.	LA FORMACIÓN EN VALORES COMO TEMA TRANSVERSAL DEL <i>CURRICULUM</i>	65
4.2.3.	SUPUESTOS DEL ENFOQUE PROPUESTO.....	68
4.2.4.	DIMENSIONES MORALES.....	70
4.3.	JUSTIFICACION PARA LOS CAMINOS PEDAGOGICOS.....	71
4.3.1.	CAMINOS PEDAGÓGICOS GENERALES.....	71
4.3.1.1.	EL JUEGO.....	72
4.3.1.2.	LA LITERATURA.....	73
4.3.1.3.	VIDA COTIDIANA.....	74
4.3.1.4.	PARTICIPACIÓN.....	76
4.3.2.	CAMINOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS.....	77
4.3.2.1.	LA DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES.....	77
4.3.2.2.	EL JUEGO DE ROLES.....	79
5.	INTERVENCION.....	80
5.1.	NIVELES DE LA INTERVENCIÓN.....	80
5.2.	SISTEMATIZACIÓN.....	82
5.3.	NIVEL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	83
5.3.1.	PROYECTO CON DOCENTES.....	83
5.3.1.1.	PRIMERA ETAPA: FORMACIÓN BÁSICA.....	84
5.3.1.2.	SEGUNDA ETAPA: FORMACIÓN DE FORMADORES.....	91
5.3.1.3.	ANÁLISIS DEL PROYECTO CON DOCENTES.....	98
5.3.2.	PROYECTO CON ESTUDIANTES.....	101
5.3.2.1	PRIMERA ETAPA: TERCER CICLO.....	102
5.3.2.2	SEGUNDA ETAPA: SEGUNDO CICLO.....	113
5.3.2.3	ANÁLISIS DEL PROYECTO CON ESTUDIANTES.....	120
5.4.	NIVEL INSTITUCIONAL CURRICULAR.....	129
5.4.1.	INCORPORACIÓN EN EL MANUAL DE CONVIVENCIA.....	129
5.4.1.1.	CONSIDERACIONES GENERALES PROPUESTAS.....	130
5.4.1.2.	REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO.....	135
5.4.2.	INCORPORACIÓN EN EL PEI.....	139
5.4.3.	REUNIONES CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA.....	142
6.	SÍNTESIS GENERAL.....	143
6.1.	LECTURA ANALÍTICA DEL PROCESO.....	143
6.2.	CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS.....	146
7.	PROPUESTA GENERAL DE FORMACIÓN EN VALORES: COMPONENTES.....	148
	BIBLIOGRAFIA.....	153

ANEXOS:

1. Guía de observación de talleres
2. Sistematización (talleres) segundo semestre (docentes)
3. Un alumno nuevo en el colegio (discusión de valores y antivalores)
4. El dilema de Zulma
5. El conejo y el mapurite
6. El mapurite en la encrucijada
7. Un ramo de rosas y una paloma

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques, concepciones de valor e intervenciones pedagógicas.....	58
Tabla 2. Dimensiones de desarrollo moral y caminos pedagógicos.....	71
Tabla 3. Estrategias de sistematización según actividad.....	82
Tabla 4. Diferencias, ventajas y desventajas, asignadas a varones y mujeres.....	109
Tabla 5. Actividades que diferencian a los hombres y a las mujeres.....	119
Tabla 6. Tensiones y equilibrio en la formación de valores.....	123
Tabla 7. Logros y desafíos de los objetivos iniciales.....	147

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Caracterización del Enfoque.....	60
Gráfico 2. Niveles de Intervención.....	81

PRESENTACIÓN

Se consignan en este informe los resultados del trabajo de innovación en Formación en Valores con perspectiva de género, que el Grupo “Política, Género y Familia” de la Universidad Javeriana diseñó y puso en práctica conjuntamente con la comunidad educativa del Colegio Agustín Nieto Caballero.

Si bien es imposible registrar TODA la experiencia en un informe 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 documento 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 de las instituciones y espacios privilegiados 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 patria, 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 innovación desarrollada pretendía, de una parte, implementar junto con la comunidad educativa del Colegio Agustín Nieto Caballero, estrategias para fortalecer mecanismos de integración de los valores que ya había priorizado el colegio; de otra, propiciar la exposición a la reflexión sobre la diferencia a partir de las valoraciones que los distintos actores han construido en relación con el género. Las representaciones que la cultura construye y reproduce alrededor de lo femenino y lo masculino, continúan siendo inequitativas y excluyentes para ambos sexos. Bajo la consideración que la sociedad la debemos reconstruir y sostener las mujeres y los hombres de Colombia, 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. Los resultados de esta travesía, los ofrecemos a la comunidad a través de este informe.

El informe se ha organizado en seis grandes capítulos y un Prólogo. El prólogo fue escrito por el Dr. Harold Pahde, rector del Colegio Agustín Nieto Caballero, y recoge, desde su mirada personal e institucional, la aplicación de la innovación en el colegio. El primer capítulo presenta el contexto social e institucional en el que se inscribe el proyecto; el segundo presenta los objetivos; el tercero contiene la fundamentación teórica de las principales categorías que orientaron el proyecto: comunidad justa, desarrollo moral y género. En el capítulo cuarto se presenta la fundamentación pedagógica del enfoque seleccionado para hacer la formación en valores. El desarrollo de la innovación, en el nivel de práctica pedagógica (docentes y estudiantes) y en el nivel institucional-curricular (Manual de Convivencia, PEI y Padres/Madres de familia) se describe y analiza en el capítulo quinto. En el capítulo sexto se hace la síntesis del proceso, para terminar

finalmente con un modelo que recoge los principales componentes y procesos de la innovación, en el capítulo séptimo.

Queremos hacer un reconocimiento explícito a personas y entidades que con su apoyo y su aporte, permitieron que este deseo se corporeizara:

Agradecemos a Javier Sáenz Obregón, miembro fundador del Colegio Agustín Nieto Caballero- CANC-, amigo y cómplice de múltiples sueños, quien leyó la propuesta, 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 II 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/as demás docentes que participaron en la I etapa del proyecto.

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

Al IDEP, entidad que otorgó la financiación. A Eduardo Galeano, interventor académico por sus aportes teórico y su acompañamiento y a Alexander Ruiz, Coordinador de la Unidad de Innovación e Investigación.

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, no 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 del 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 del informe que presenta hoy nuestro equipo investigador. 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!”

“Hacia una comunidad educativa justa: una 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 Santafé de Bogotá. Ha dejado de ser una experiencia que se desarrolle 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:

Espacios que se validan

Desde hace algunos años la asamblea estudiantil hace parte de la cotidianidad escolar. Una vez por semana, a veces por ciclos, a veces con todos los grados, profesores y alumnos se reúnen en asamblea con el propósito de debatir asuntos particularmente interesantes para la comunidad educativa, para buscar la solución a los conflictos, para evaluar resultados académicos, para acordar el programa de la semana cultural, para atender a las quejas que los alumnos y las alumnas menores puedan tener del trato que les dan los mayores y las mayores, para proponer cosas, para debatir, para informarse, en general, para participar. Es un espacio en el que el ejercicio de la democracia no sólo se aprende, sino que se vive. Una oportunidad que no sólo facilita el consenso, sino que también permite disentir, no estar de acuerdo, hacer parte de una minoría que no por serlo, tiene que asumir la forma de pensar y de actuar de las mayorías. 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 hacen más rica la convivencia.

¡De qué manera se ha visto fortalecida la asamblea estudiantil con la experiencia! La perspectiva de género – al principio de la experiencia para nosotros sólo un “enigmático” elemento de la propuesta - enseñó a nuestros alumnos a valorar el derecho a la diferencia, tanto como a rebelarse contra cualquier forma de discriminación. Las reflexiones que en los talleres se habían llevado a cabo en relación con las formas de discriminación entre niños y niñas, entre alumnos y alumnas, cobran ahora significado frente a cualquier forma de discriminación o de no respeto a la diferencia, bien sea entre quienes juegan fútbol y quienes no lo hacen, o entre quienes se interesan por el taller de escritores y quienes no. La experiencia, sin duda, no sólo nos mostró que teníamos y que tenemos en la asamblea un

excelente recurso para la formación en valores y en democracia, sino que además la fortaleció y la hizo mucho más importante para la vida escolar.

De manera similar, momentos como los de participación de la comunidad en la elección de representantes al Consejo Estudiantil, de Presidente(a) y Vicepresidente(a) del mismo, de mediadores y del Personero(a) de los alumnos y de las alumnas, se validaron y son ahora más claramente reconocidos como oportunidades de participación, como espacios de expresión, pero también como oportunidades para el compromiso, para la responsabilidad, para la solidaridad.

Nuestro equipo de mediadores y mediadoras, vagamente entrenado por profesores y profesoras para aportar a la solución de conflictos y al enriquecimiento del espacio amable que debe ser nuestro colegio, se vio enormemente enriquecido con el entrenamiento que hizo parte de la experiencia con expertos de la talla de la profesora Margarita Canal y del profesor Manuel Salamanca, llevados al colegio por el equipo investigador. De verdad, qué emocionante resultó, no sólo ver cómo este grupo de alumnos y de alumnas aprendía y disfrutaba de los talleres, sino también ver el entusiasmo y la seriedad con la que participaron en profundas reflexiones en relación con la solución de conflictos a nivel nacional, con el análisis geopolítico del conflicto colombiano, ver cómo iban descubriendo que los conflictos son experiencias complejas que requieren de la especial habilidad para identificar las muchas variables que en él pueden intervenir y las muchas y complejas relaciones que entre ellas se dan. O poder admirar cómo iban descubriendo la diferencia entre defender posiciones y negociar para que las partes todas salgan con ganancias del conflicto. Definitivamente, aprendimos de esta experiencia que la vivencia de la democracia dentro del colegio, y todas las reflexiones que en torno a ella puedan darse, resulta incompleta si alumnos y alumnas no tienen la oportunidad de involucrarse con el contexto macro, si no se les hace parte de la discusión en torno a la problemática de sus comunidades, de su ciudad, de su país, del mundo. De los talleres centrados en la reflexión sobre la discriminación desde la perspectiva de género, los alumnos y las alumnas participantes pasaron con facilidad a la reflexión en relación con otras lamentables formas de discriminación: el desplazamiento forzoso, la intolerancia, el maltrato, el abuso.

¿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 mencionado si 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?

Si, probablemente, los resultados de las consideraciones hechas en torno a la necesidad o no necesidad 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 de 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 que 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.

Las magníficas experiencias de los talleres nos enseñaron que para que la formación en valores tenga éxito, ésta tiene que ser un propósito institucional. Un propósito construido y acordado colectivamente, pero que respeta profundamente un planteamiento previamente establecido y planteado en el Proyecto Educativo del colegio. Ver a la institución como una organización abierta hacia fuera, flexible, con niveles altos y bajos, pero con una estructura clara, le permite a cada docente acercarse a ella y hacer parte de ella para enriquecerla, para aportarle, no para desbaratar, no para descalificar lo existente, no para asumir dentro de la organización posiciones sacrificadas. Sólo un maestro que así entiende su rol dentro de la institución educativa puede hacer parte efectivamente de un programa institucional de formación en valores exitoso.

¿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.

De las experiencias realizadas cabe destacar, por ejemplo, el ensayo de hacer una asamblea, como las que semanalmente se realizan con alumnos y alumnas adolescentes, pero esta vez con la participación de los padres. El tema: ¿exigencia académica o responsabilidad académica? Fue interesante ver cómo los padres de familia tendían en su mayoría más a la exigencia académica, a que fuera el colegio el que “exigiera” a sus hijos e hijas excelencia en sus resultados académicos, mientras que ellos, alumnos y alumnas, abogaban por poder responder académicamente no en función de la exigencia externa sino por el compromiso y la responsabilidad que ellos mismos estaban dispuestos a asumir. En últimas, una muy interesante discusión y reflexión en torno a valores que, en gran medida, determinan éxito académico.

En otra jornada con padres de familia se inició haciendo un listado sobre los valores que ellos esperaban que el colegio “aportara” a sus hijos e hijas. La lista fue larga: felicidad,

armonía, responsabilidad, esfuerzo, compromiso, confianza, etc. Aproveché mi experiencia como asesor del Consejo Educativo de los Territorios Indígenas del Cauca y mostré a los padres de familia el listado que maestros indígenas habían elaborado frente a la misma pregunta: solidaridad, tradición, territorio, lengua, sentido de comunidad, sentido de pertenencia. No entramos, obviamente a examinar cada uno de los valores propuestos y, mucho menos, a la discusión sobre cuáles efectivamente lo eran y cuáles no. La reflexión nos permitió, más bien, ver cómo diferentes grupos humanos, diferentes comunidades se apropiaban de diferentes valores. Mientras que la lista de los padres de familia de nuestro colegio apuntaba más bien a la construcción del sujeto, a la construcción de la individualidad y del individuo, a la singularidad y al respeto a la diferencia, la lista de los maestros y maestras de las comunidades indígenas apuntaba, en cambio, a la construcción de lo comunitario, de lo colectivo, de lo que los une y los identifica. Una comparación que enriqueció enormemente nuestra reflexión en torno a la formación en valores. Para muchos padres, sin duda, a partir de esta reunión el tema de los valores comenzó a estar mucho más relacionado con un proyecto de vida, con una manera particular de ver la vida y de entender el mundo y no solamente con una manera de alcanzar objetivos más de orden disciplinario. No fueron pocos los padres que reconocieron que hasta ahora, para ellos, la formación en valores estaba más ligada, como lo sigue estando en muchas instituciones y experiencias similares, al tema de la disciplina.

El tema del tercer taller con padres de familia fue el de la invalidación, la discriminación, la descalificación. De nuevo partimos de la perspectiva de género. La discusión se inició a partir de reflexiones sobre los conceptos que tenían los padres sobre las diferencias que deberían existir en el colegio en relación con la formación de niñas y de muchachos. El resultado esperado no se hizo esperar: niñas "tiernas", "femeninas", "cariñosas",... Muchachos, en cambio, "valientes", "rudos", "inteligentes"... Padres de familia con perspectivas diferentes nos permitieron llevar la discusión a las otras formas de discriminación: al muchacho que descalifica a su compañero por no ser "hincha" del mismo equipo de fútbol, a la de la niña que agrede a su compañera por no usar una blusa "ombliquera" como ella, etc. De la reflexión nacen propuestas interesantes como la de la participación de los padres de familia para trabajar a la par y al tiempo con sus hijos en proyectos como el de Hagamos del Colegio un Territorio de Paz, el del Servicio Social, el de nuestro Colegio Hermano en La Vega, etc. O la propuesta de la creación de redes de protección a los alumnos y alumnas adolescentes para que los padres de familia puedan organizarse mejor en el propósito de facilitar a sus hijos e hijas oportunidades y espacios de diversión sana y segura (fiestas, reuniones, salidas) en medio de una ciudad agresiva e insegura y acordar un cierto "lenguaje" común en torno a los valores del respeto, de la responsabilidad, del cuidado de sí mismos.

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 de este 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. Estos 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 entretajan 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.

Pero también hemos reconocido que el desempeño académico hace parte de la convivencia. Hemos querido que nuestro Manual no nos garantice solamente una armónica y sana convivencia, un espacio amable y propicio para el crecimiento personal. Hemos decidido que el Manual también tiene que permear el aspecto académico, debe contener igualmente acuerdos, construidos también con la participación de todos, que garanticen y consoliden las mejores posibilidades de excelencia académica para todos los miembros de la Comunidad Escolar. Estamos haciendo un esfuerzo enorme por acabar con la tradicional división entre lo “académico” y lo “formativo”.

*Nuestro Manual de Convivencia tiene ahora un nuevo nombre, si es que nos permiten apropiárnoslo: *Hacia la construcción de una Comunidad Justa.**

Los valores y el PEI, urdir para ir tejiendo

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.

Hemos trabajado duro durante los últimos años en la búsqueda de los referentes que nos garanticen la cohesión interna del proyecto. Separados, como los teníamos también nosotros, habíamos encontrado unos referentes de cohesión para el aspecto académico y otros referentes de cohesión para el aspecto de la convivencia. En el primer caso, nuestro lenguaje se enriqueció con términos del diseño curricular como: competencias, estándares (o niveles de logro esperado), indicadores de logro, etc. Una a una las asignaturas están siendo revisadas en su planteamiento curricular en términos de una estructura uniforme y coherente. El decálogo de los derechos y deberes ha sido, a su vez, el referente de cohesión de nuestro Manual de Convivencia. Hasta este año, todas las normas y reglas consagradas en él se desprendían, de alguna manera, del decálogo.

El gran aporte del trabajo conjunto con este grupo de investigadores de la 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 determinan 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 quien 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. Cualquier 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.

Bogotá, julio del 2001

1. CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL.

1.1. CONTEXTO SOCIAL

1.1.1. LA CRISIS ÉTICA EN COLOMBIA.

En la sociedad colombiana, la formación en valores adquiere gran relevancia por las condiciones históricas y 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 de valores de solidaridad y comunalidad, y de una moral esquizofrénica en la que conviven simultáneamente los valores más antagónicos. Estos fenómenos evidencian una débil o nula regulación interna, a micro y macro nivel, que ubicaría la sociedad y el conjunto de sujetos sociales, en estadios preconventionales en términos de desarrollo moral². Este hecho implica que los códigos reguladores se aplican en razón de las particularidades del escenario y del actor, con un predominio de valores individualistas sin noción del beneficio o perjuicio del Otro, y para los cuales la regulación no se ubica en la conciencia moral 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/a en un escenario/situación o deshonesto/a en otro; no existe aceptación de la culpa sino negación, disculpa e incluso agresión al otro.

El estado de cosas referido en el plano individual se agudiza en lo colectivo en la medida en que, quienes constituyen modelos de identificación general, delinquen usufructuando el poder sin aceptar su responsabilidad, lo que no permite la configuración de referentes ético-morales para orientar a la ciudadanía. La ética se reduce a retóricas sin incorporación psíquica, a profundas incoherencias entre discurso y acción, y a una mínima presencia de instituciones efectivas de veeduría en lo comunitario y lo público³.

En muchas instituciones educativas el texto del PEI, al igual que el de la Constitución de 1991 y el de la ley General de Educación, se estructura alrededor de términos como convivencia, participación, tolerancia y pluralismo, sin garantizar su traslado efectivo a las relaciones entre los distintos actores de la comunidad⁴.

² De acuerdo con los aportes iniciales de Lawrence Kohlberg y posteriores de Jürgen Habermas, en relación con la Evolución Social y el Desarrollo moral (ver bibliografía general).

³ 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)

⁴ Esta situación la ilustra el estudio realizado por el IEPRI de la Universidad Nacional sobre el gobierno escolar en distintos planteles de Bogotá, cuyos resultados se publicaron en *El Tiempo* en diciembre de 1999.

1.1.2. DESIGUALDADES SOCIALES. LAS VALORACIONES DESIGUALES.

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 étnicos, 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, etnia⁵, 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 Hoyos⁶, 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 los escolares de tan significativa experiencia. Por ello, la mayor innovación que podría aplicarse a la educación en Colombia, sería la integración socioeconómica de los planteles, a la manera que se hizo la integración racial en muchos distritos de los Estados Unidos, opción inexistente dentro de la gestión del Estado colombiano actual. Por ello, sin desechar la utopía pero reconociendo la imposibilidad, y ubicándonos dentro de una óptica más realista, hemos diseñado la innovación que aquí se consigna.

1.2. NUEVAS EXIGENCIAS SOCIALES Y SU RELACIÓN CON EDUCACIÓN Y VALORES.

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 problemas que enfrentan los individuos no poseen ya la seguridad de una solución clara

⁵ Si bien 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.

⁶ Guillermo Hoyos, “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.

y única sino como señala Castells⁷, los horizontes son de incertidumbre, lo que 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.

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

Las sociedades actuales han logrado incorporar, -unas en su práctica, otras en su retórica-, la búsqueda de la equidad, a la vez que nuevas conceptualizaciones de desarrollo humano se apoyan de diversas maneras en la noción de Justicia⁸.

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 por cuáles deben ser las funciones de la escuela y de las/os docentes y cuál es la mejor estrategia para abordar el trabajo de formar ciudadanos/as con la capacidad de convivir en paz y de construir una sociedad más justa y democrática.

Nos encontramos en una época en la que 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 y acatadores de sus deberes. Sin embargo, esta formación no ha sido equilibrada con la formación para el conocimiento racional, y por ello, es necesario que la acción pedagógica incida de forma decidida sobre las dimensiones de la persona moral.

⁷ Manuel Castells. “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Castells et al, Barcelona: Paidós, 1997:13-54

⁸ Hacemos referencia a los aportes de autores como John Rawls, Amartya Sen y Nancy Fraser.

1.3.CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.3.1. ESCUELA Y FORMACIÓN EN VALORES. LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA.

La educación en tanto institución social encargada de la formación organizada y presencial de las nuevas generaciones, recibe a lo largo de su historia⁹ 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 neutral y fría transferencia racional, el escenario escolar se constituye en uno de los aparatos ideológicos de la sociedad en general. Además, como subproducto de la reflexión sobre el fenómeno llamado por muchos “la crisis de valores”, y la necesidad de re-humanizar la sociedad, comienza a adicionarse a la tradicional función cognitiva de la escuela, la función explícita de formar en valores¹⁰.

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 e excluidas, discriminadas o subvaloradas¹¹. Las luchas de estos grupos han logrado mucha visibilidad, un relativo reconocimiento y muy poca redistribución de los poderes económico y político; no obstante, han inspirado las nuevas formulaciones de democracia, participación, pluralismo. Dada la importancia creciente de la Escuela en la formación de las nuevas generaciones, y el reconocimiento de su función socializadora además de trasmisora, 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 implementar, de una forma

⁹ La institución educativa con las características de universalidad, presencialidad y secuencia de niveles, se estructura y generaliza en los dos últimos siglos.

¹⁰ La “crisis de valores” se aplica tanto a los análisis de la sociedad moderna como a la familia. La modernidad, la fragmentación del tiempo y del sujeto, la multiplicidad de mensajes, la monetarización de las relaciones, entre muchos otros factores, se argumentan en la demostración de dicha crisis. Muchos de estos argumentos parten de posturas idealizadas de una sociedad y una familia de antaño, en donde prevalecían los valores de justicia, solidaridad y buena fe.

¹¹ 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.

u otra¹², 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 género¹³.

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, de muchas instituciones, como se ha mencionado, 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. Con base en esta idea, y en 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 Proyecto Educativo Institucional de los planteles.

1.3.2.LA UNIVERSIDAD JAVERIANA Y EL EQUIPO INNOVADOR.

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 postgrado, tiene como parte de sus líneas de investigación e interés, la formación de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia.

¹² 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.

¹³ Al respecto, ver la investigación financiada por el IDEP *Equidad de género y calidad de la educación*, realizada por Ana Rico de Alonso *et al*, de la Universidad Javeriana, 1999.

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, en educación, así como en derechos humanos y formación de ciudadanía.

1.3.3.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 en julio del 2000 como uno de los proyectos ganadores de la convocatoria 02 de 2000, y se ha desarrollado con base en la financiación otorgada por esta entidad.

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

1.3.4.EL COLEGIO AGUSTÍN NIETO CABALLERO.

El Colegio Agustín Nieto Caballero fue fundado en 1994, e inició labores con los tres grados de preescolar y con primer grado. En el momento de desarrollar la innovación se contaba ya con 7º grado. Fue fundado por Javier Sáenz, Francisco Pérez y Javier Bonilla, 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”*¹⁴.

En el Colegio Agustín Nieto Caballero, el proyecto educativo institucional se encuentra en plena construcción, y al contrario de muchos de los planteles de la ciudad, se espera plasmar por escrito prácticas y formas de interacción entre los miembros de la comunidad educativa que ya se están dando de hecho, y no a la inversa. En el plantel existía al comienzo de la intervención de la innovación, una intención explícita en la formación de valores. En un proceso colegiado se seleccionó un grupo de valores pero no existía una incorporación explícita de la dimensión del género.

¹⁴ Colegio Agustín Nieto Caballero. Características institucionales. Documento de Archivo del colegio, s.f.

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.

1.3.5.LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.

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 presente experiencia pedagógica que se presenta en estas páginas, partió del trabajo con un grupo de teorías potencialmente generadoras de cambio escolar (Kohlberg, Jung, Sáenz, entre otros), que combinadas creativamente fueron aplicadas en un plantel pequeño con la intención de producir una innovación institucional que llevara 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 de todos los miembros de la comunidad educativa, 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 ha comprendido que la innovación comprende el proyecto desde sus primeros inicios hasta su momento actual; no se puede decir que su culminación porque como se verá un proceso de esta naturaleza se inicia pero no termina. Así que consideramos que la innovación comprende la definición teórica, la planeación de la intervención, la 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 sacar lecciones para la aplicación en otros escenarios.

Es posible reafirmar hoy lo anotado en la propuesta inicial acerca de los criterios novedosos del proyecto. Se dijo que se trataba de una innovación, con las siguientes características, como se anotó en la propuesta inicial:

- a) En la fundamentación: Se trata de una combinación de teorías que buscan construir una estrategia institucional de formación en valores para lograr incidir efectivamente sobre valoraciones y comportamientos.
- b) En la perspectiva: la formación en valores tiene como escenario la relación entre los géneros, como uno de las principales dimensiones de que propician la reflexión del encuentro con las diferencias.
- c) En los protagonistas del cambio: se busca que la intervención afecte al mayor número de actores que intervienen en la formación en valores, los y las estudiantes, los/as docentes y directivos y las familias.
- c) En los alcances: se trata de una innovación institucional, que busca un cambio integral, no sólo a través de la participación de toda la comunidad educativa en el hoy, sino alentando mecanismos que permitan la creación progresiva de una cultura institucional. La intervención pretende trascender el *currículum* de la institución, de manera que la

formación de valores atravesase las distintas áreas y afecte también las relaciones extra-aula, hasta llegar al ámbito familiar.

- d) En las dimensiones: se propone educar en valores no sólo desde las dimensiones humanas de la racionalidad sino también desde el sentimiento y la intuición.

Teniendo en consideración las condiciones del contexto, se diseñó e implementó la propuesta de innovación, cuyos resultados finales se consignan en este informe. La propuesta se orientaba a implementar junto con la comunidad educativa, estrategias que fortalecieran la integración de los valores priorizados por el colectivo: *la transparencia, el respeto, el buen corazón, el compromiso y la responsabilidad*; también buscaba, propiciar el debate sobre la diferencia, a partir de las valoraciones que los distintos actores han construido en relación con el género¹⁵. La propuesta en su dimensión general y en su contenido explícito de género, fue aceptada por toda comunidad educativa.

Conscientes de la importancia de pensar la formación en valores desde una óptica que integrara tanto los actores de la comunidad como distintos espacios de la transmisión cognitiva e ideológica dentro del aula, se elaboró la propuesta, intentando responder a los siguientes interrogantes:

¿Cómo fortalecer valores de pluralismo a partir de la identificación de atribuciones inequitativas frente al Otro o a la Otra, de someterlas a argumentación consciente, y de resignificarlas en los planos individual y colectivo? ¿Cuánto puede esta resignificación contribuir a la convivencia comunitaria?

¿Cómo crear las bases para que los valores de reconocimiento de género puedan extenderse como principio de justicia hacia otras colectividades tradicionalmente excluidas?

¿Cómo puede integrarse dentro del *currículum* académico, la formación en valores?

¿De qué manera puede concebirse el PEI como el proyecto activo que rige, moldea y transforma las conductas individuales y colectivas de los sujetos de una comunidad educativa? ¿Cómo lograr que estos principios se incorporen en el Manual de Convivencia y se conviertan en cultura institucional?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar un proyecto de intervención integral de formación en valores, aplicado a las relaciones de género, que afecte distintos procesos y actores de la vida institucional y se oriente a consolidar en el plantel la construcción de una comunidad justa.

¹⁵ Las representaciones que la cultura construye y reproduce alrededor de lo femenino y lo masculino, continúan siendo inequitativas, excluyentes de oportunidades a unos y a otros en razón de su condición biológica de hombre o de mujer, constituyendo así la primera y más permanente construcción de desigualdad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas a través de la promoción y reflexión de valores desde una perspectiva de género, que propicien cambios de actitud que fomenten en la escuela una comunidad más justa, democrática y tolerante.
- Diseñar y poner en práctica un sistema de formación¹⁶ en valores que atraviese los espacios académicos, comprometa a los diferentes actores de la comunidad educativa y los sensibilice al género (directivas, docentes, alumnos y alumnas).
- Formar a los docentes en una pedagogía de formación en valores que incorpore la dimensión del género en sus prácticas cotidianas y les haga conscientes del *currículum* oculto.
- 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 puedan ser adecuados en otros escenarios escolares.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. LA SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA.

Entre las múltiples dimensiones que asume la relación entre escuela y sociedad, una de las más importantes la constituye el proceso de la socialización que se presenta en la escuela, 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 como núcleo de reproducción biológica y social, en cualquiera de sus formas de organización, ha cumplido a través de la historia con la función de transmitir la ideología y la cultura, y cumplir con las funciones de cuidado, afecto y apoyo de sus integrantes. Sus funciones de formación para el trabajo se han ido desplazando cada vez más, en las sociedades urbanas, hacia la Escuela, y en la medida en que la organización de la vida se torna más compleja, especializada y exigente, es cada vez mayor el número de escenarios en que los individuos se desenvuelven,

¹⁶ 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.

encuentran experiencias resocializadoras, que complementan -y muchas veces enfrentan- la socialización primaria de la familia¹⁷.

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) cambios radicales en la organización familiar, y específicamente en los roles y funciones de hombres y mujeres, que modifican las relaciones de convivencia, sexualidad, progenitura 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 de los niños a las instituciones escolares, relaciones más prolongadas con el personal de la escuela hasta un mayor acercamiento a otros miembros de la familia: *“En la sociedad contemporánea, podría afirmarse que existe una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria”*¹⁸.

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 tiene 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. Puede reafirmar lo que viene de la familia, al reproducir la forma como se han dispuesto tradicionalmente las conductas dependiendo del sexo al que se pertenece.

¹⁷ Esta socialización primaria se define como el proceso en que “el niño aprende a identificarse con sus roles sociales a través de la imitación y asimila modos de pensar y sentir impuestos por la sociedad” (García de León, 1993: 34).

¹⁸ Juan Carlos Tedesco. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya, 1995: 99.

“El ser mujer se asocia con el cuidado de los niños, la preparación de los alimentos, la ternura... el ser hombre se relaciona con la violencia, el deporte, la mecánica, la defensa de la familia y eventualmente de la misma sociedad en caso de guerra”

(Puga et al, 1999: 117).

Pero también la modifica al ser consciente de la necesidad de generar en la actualidad un cambio asociado a lo que se conoce como escuela coeducativa.

3.1.1. LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN A SU FUNCIÓN SOCIAL.

A lo largo de la historia la sociedad ha otorgado diferentes funciones a la escuela, funciones que a su vez 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), 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 llevó 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 generó fue una masificación, entendida como un acceso igualitario a la educación de los diferentes sectores de clase, sin que se garantizará una igualdad de oportunidades en la ascendencia en el sistema educativo.

Mas adelante la concepción que se tenía sobre la función de la escuela como instancia democratizadora se transforma y 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”* (Touraine, 1997: 278).

La política del sujeto exige de la escuela un papel en el que se le de 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”* (Touraine, 1997: 281).

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 fomentar los ámbitos de discusión, así como contribuir a formar a través de su ejemplo. En este sentido, es fundamental incorporar en el debate la transmisión de valores que se hace generalmente de manera no consciente, a través del quehacer pedagógico cotidiano, esto es, el llamado *currículum* oculto, en el que se transmiten las representaciones, las valoraciones y desvalorizaciones de los distintos sujetos y caminos que ofrece la sociedad. En el trabajo con docentes se requiere develar dichas representaciones, a través del auto-conocimiento, la reflexión sobre su propia formación moral y la búsqueda de coherencia entre su discurso y su acción. Por ello, este proyecto concibe un componente de conscientización del *currículum* oculto a través del autoconocimiento y de la reflexión sobre su propia formación moral.

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. Nuestro interés por conocer la escuela está en detenernos en aquellas acciones que suceden como diarias y que se dan por hecho, que se conocen. Así, el alumno y el maestro pierden su rol tradicional -“el que aprende” y “el que enseña”- convirtiéndose en individuos particulares que se producen en la vida cotidiana y que su realidad no se agota en un solo rol. La institución, por su parte, se convierte en el eje de construcción colectiva, recíproca y permanente de sujetos que interactúan. Su labor, en este sentido, es la de contribuir a la formación de sujetos autónomos y críticos. “Entender la educación moral [exclusivamente] como socialización significa, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no percibe que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y en definitiva, construirse creativamente” (Puig, 2000: 1).

3.1.2. LAS INTERACCIONES EN LA ESCUELA COMO FUENTES DE SOCIALIZACIÓN

"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).

Es en la cotidianidad donde el papel socializador de la escuela empieza a asumirse como un proceso integrador, en el que deben irse articulando los contenidos objetivos con la conformación de la realidad subjetiva, que a la vez se convertirá en nueva realidad objetiva en la medida que la agregación de las conciencias individuales recoja, apropie y dinamice los cambios sociales.

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 *curriculum* 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 tanto¹⁹.

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), 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 la situación normativa y por ello idea formas de evasión, o "ajustes secundarios" como los denomina Goffman (1970). 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 profesor como a los alumnos. Al profesor porque lo llevan a mirar el momento en que debe aplicar una sanción y a los alumnos 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.

¹⁹ Los términos "socialización invisible", "interacciones verticales" e "interacciones horizontales" que aquí se utilizan son formulados por Ana Vásquez e Isabel Martínez, *Op.Cit.*, pp. 52 y 80.

“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).

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 estas 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 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 de 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 estamos socializando y donde estamos 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 ponemos en práctica los conocimientos adquiridos y nuestro legado cultural y social.

Por otra parte, debemos entender que este proceso puede ser tan fácil o difícil como queramos que sea, en la medida en que nosotros/as mismos/as como formadores/as no construyamos un espacio amable, original y sensible, en el que el pensamiento fluya libremente, dando la posibilidad de formar seres autónomos y críticos de su propia formación.

3.2. COORDENADAS ÉTICO FILOSÓFICAS: UNA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN EN VALORES

La orientación propuesta en el proyecto de formación en valores del que queremos dar aquí cuenta, 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 nos permitirán luego dirigirnos hacia una caracterización del enfoque de intervención de la innovación.

*D
10 años
genera*

Valga decir que después del camino recorrido, en la cosecha de las experiencias, ha emergido una conciencia clara que todo proyecto de formación en valores implica y precisa de una explicitación de sus fundamentos valorativos. En la clarificación de éstos, se ha delineado la necesidad de establecer un diálogo fructífero entre filosofía, psicología y pedagogía. Se hace necesario pensar el fundamento de las finalidades éticas, pero también 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 por qué optamos por unos valores y no por otros. Para ello queremos partir de una breve aproximación al concepto "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. Bajo la influencia de las ciencias sociales y la psicología, los valores adquieren la connotación de realidades sociales y/o psicológicas. La problemática de la concepción de los valores podría definirse en términos de su ubicación en un espectro cuyos extremos son dos concepciones opuestas. Un extremo asumiría la objetividad, la realidad, la racionalidad, la universalidad y la colectividad de los valores, mientras que el otro consideraría a los valores como subjetivos, irreales, emotivos, relativos e individuales (Bria, 1998).

e Teóricos

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 este sentido 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

C.T.

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, socio históricas, 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.

Esta 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 socio-convencionales 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 posibilidad 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 socio culturales 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 derechos; 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 monológica o dialógicamente) o el establecimiento consensuado del orden político-social. Las posiciones modernas más destacadas asociadas a esta corriente son la ética comunicativa (Apel, Habermas, Cortina) y el neocontractualismo de John Rawls. 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 atomización. 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 la cuales la civilidad, la vida moral y la vida intelectual puedan sostenerse a través de las edades oscuras que caen ya sobre nosotros”*.

Frente a esta 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, ensayemos 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 vías de construcción en el campo de la filosofía moral y política entre el comunitarismo y las éticas consensual-discursivas. Desarrollaremos brevemente el planteamiento de este autor como apoyo a la explicación de los principales elementos del nuestro enfoque. Para G. 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.

La posibilidad de hacer converger estas posiciones la plantea por 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, la cultura, como perteneciente a grupos humanos, como encarnado en una particular historia personal y 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.

3.3. PRINCIPALES ENFOQUES DE FORMACIÓN EN VALORES

El panorama de la problemática de formación en valores está íntimamente ligada 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 los valores se conciben como absolutos y preestablecidos, como relativos, o como no absolutos pero necesitados 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

3.3.1. INCULCACIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES ABSOLUTOS

Dentro de un enfoque de inculcación de valores el problema es simplemente escoger, muchas veces dentro de una opción culturalmente predeterminada, cuáles son los valores que deben ser transmitidos. Se plantea que existen unas normas y valores incuestionables que deben ser transmitidos. Los valores encarnan en normas que regulan muchas veces minuciosamente la vida individual y grupal. Estos modelos implican la existencia de una autoridad moral que dictamine acerca de la corrección y validez de valores y normas. La intervención educativa de estos modelos tienden 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 de acuerdo a un canon establecido.

3.3.2. MODELOS RELATIVISTAS

En estos modelos 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 Rath.²⁰

²⁰ Ver: L.E. Rath, M. Harmin y S.B. Simon. *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha, 1967 (Citado por Puig, 2000).

3.3.3. FORMACIÓN AUTÓNOMA

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 aquí de promover el desarrollo de la persona moral para que construya reflexiva y críticamente sus propias opciones de valor y sea coherente con ellas. Podríamos señalar cómo en relación a la personalidad moral, los valores pueden ser entendidos en tres sentidos (Puig y Martín, 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 anteriormente con énfasis en la dimensión cognitiva, 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 el modelo de construcción dialógica de la personalidad propuesto por Puig, pero a su vez pretende ampliar la forma en que ésta se aproxima al sujeto moral en particular atendiendo a lo que hemos llamado la pedagogía de la subjetivación de la que se hablará más adelante.

3.3.4. CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN EN VALORES: LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA PERSONALIDAD MORAL

Como señala Berkowitz (1998), 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. Según Berkowitz 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?

Las personas están constituidas por una red compleja de capacidades y dimensiones. La idea de persona moral intenta dar una visión integral de este complejo sistema desde la perspectiva del fenómeno moral. Frente a la necesidad de una educación integral en valores Berkowitz (1995) plantea la necesidad de establecer una "anatomía del agente moral" la cual estaría compuesta por cinco elementos fundamentales: la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento y las emociones. A partir de esta concepción Puig (1998) desarrolla la noción de persona moral como un conjunto de capacidades o dimensiones:

"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)

Berkowitz propone los cinco componentes mencionados como una taxonomía aproximativa. Puig (1998) ofrecen una taxonomía más detallada, pero contemplando ya no los componentes de la persona moral, sino sus capacidades o dimensiones²¹. La personalidad moral debe ser entendida 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. Para

²¹ El tema de la personalidad moral, en especial el de sus dimensiones y la forma de desarrollarlas será tratado con amplitud más adelante.

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 siempre imprescindible el juego simultáneo de dos principios: el cultivo de la autonomía personal acompañado por el cultivo 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.

Para conseguir los cambios en los estudiantes, inicialmente en 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.

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; 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 personajes. 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 orientada 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 diálogo²².

Así 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)²³, en situaciones contextuales (comprensión) y un diálogo consigo mismo (reflexividad, autoregulación).

3.4. LA PROPUESTA DE COMUNIDAD JUSTA.

¿Qué tantas oportunidades ofrece la sociedad en general y en particular el proceso educativo, de articular esta doble dimensión del ejercicio de la reflexividad y la autonomía, con la participación comunitaria? Es precisamente el espacio escolar donde los individuos pasan una porción significativa de sus primeros años, y por ende este espacio es 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 Comunidad Justa es entendida aquí, parte de la exploración pedagógica de Kohlberg, pero no debemos entender su concepción y realización como meramente kohlbergiana; sus potencialidades y afinidades nos 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 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 éstas elementos 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

²² 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.

²³ La Comunidad Justa ofrece precisamente estas condiciones.

Habermas, Apel, 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 espacio formativo de la Escuela debe ofrecer de manera amplia espacios de reflexión y diálogo en los que pueda decidirse 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 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 democracia que alimente el desarrollo moral brindando oportunidades 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).

El enfoque 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. Lo ideal hace referencia a los requisitos generales del modelo para hacerlo deseable. Esto 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 percatarse 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 de los cuales 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 humanos 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, al menos en los primeros pasos, a la decisión colectiva. 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.

Desde 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, ..-, planteando 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 a continuación 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, dependerá en gran medida del proceso

democrático mismo en el que nos constituimos precisamente como ciudadanos (citado por Thiebaut, 1998).

3.4.1. UNA COMUNIDAD JUSTA COMO CONDICIÓN PARA LA FORMACIÓN EN VALORES.

Oser señala en sus mandamientos sobre la educación moral (1998) 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).

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 están suscitando entre profesores, alumnado y padres, al malestar que suscitan 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. Dentro del esquema de Piaget y de Kohlberg, esto puede ser definido en base a los ejes de heteronomía y autonomía; particularmente en el modelo Kohlbergiano, la capacidad de consideración de los otros y de colocarse en el lugar de los otros es el indicador decisivo del desarrollo moral.

El *Cuidado*, 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. Esta preocupación y cuidado es el factor aglutinador de la comunidad, uniendo a todos los miembros. 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, excluyendo 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 carencia en relación a ello, es un deber de quienes la promueven el mantener una elevada exigencia de cuidado y respeto hacia los demás. El cuidado debería ser tanto una característica tanto de los individuos como del grupo en su conjunto.

3.4.2. COMUNIDAD JUSTA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN EN VALORES

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/ las 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.

3.4.3. DESARROLLO MORAL Y COMUNIDAD JUSTA.

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. El supuesto que guía esta elección se apoya en el hecho de que en la adolescencia aparece la posibilidad de adquirir habilidades cognitivas que permitan 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 propio de la fase 1 de Kohlberg, no podría servir de base para instaurar una comunidad justa plena. 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 y Sharp, 1992). Al respecto es importante destacar el carácter performativo que tiene el uso de procedimientos deliberativos y decisivos comunitarios, el realizarlos conlleva el desarrollo de habilidades comunicativas, de juicio moral, 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.

3.4.4. COMUNIDAD JUSTA Y GÉNERO

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, etc. El proyecto de comunidad justa pretende llevar por consiguiente la integración de las diferencias reconocidas. Es aquí 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, dentro de las consideraciones que se exponen a continuación.

3.5. EL CONCEPTO DE GÉNERO: USOS, APROPIACIONES Y DESAFÍOS.

3.5.1. EL GÉNERO COMO CATEGORÍA TEÓRICA-CONCEPTUAL

El concepto *género* es un concepto de corta trayectoria en el lenguaje de las ciencias sociales; aunque ha requerido de elaboraciones y apropiaciones desde las teorías que fundamentan los estudios de mujer y género, su asimilación en las culturas anglosajonas la ha facilitado la existencia de significación semántica previa. 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 acepciones²⁴ 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 de mujer.

Por su condición de neologismo (semánticamente) como por que toca con el campo emocional de representaciones que atraviesan la sexualidad, la identidad, las ideologías de pudor y de poder, el tema del género provoca resistencias en muchas audiencias. 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 ó de ser mujer, se constituye en uno de los estratificadores sociales universales, junto con 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 atravesada por los demás estratificadores, y la combinación de dichas valoraciones define en gran medida las posibilidades de bien-estar de individuos y colectividades.

Pese a las limitaciones señaladas en nuestro idioma (y 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 filogenesis de la especie. El *género* a su vez, remite a las construcciones que cada cultura hace de esa condición de ser hombre o mujer, demarcando roles, funciones, posibilidades, a cada quien 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

²⁴ **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: 500.

transforma y da contenido a lo biológico²⁵. 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 trasmite en la socialización, que rige los comportamientos y determina las posibilidades en la organización social. Posteriormente, Joan Scott²⁶ retoma el concepto de género y lo desagrega en dos componentes: Uno, que sigue la línea de la argumentación de Rubin en tanto construcción de la cultura, y que lo define como un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias que distinguen los sexos; otro, que apunta a su dimensión relacional, como una forma de relaciones de poder.

“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)

3.5.2. LAS NOCIONES DE IGUALDAD, EQUIDAD Y JUSTICIA.

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, con base 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 reproducción, con base en valoraciones tanto económicas como éticas. Aceptando que las sociedades con democracia liberal se encuentran en el nivel postconvencional, según los aportes de Habermas sobre la teoría ontogenética de Kohlberg, 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).

²⁵ Gayle Rubin. “El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo”. M. Lamas (Compiladora) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG-Porrúa, 1996.

²⁶ Joan Scott. “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista”. *Debate Feminista*, Año 3, Vol 5, marzo 99: 85-104. Ver también su artículo “El género una categoría útil para el análisis histórico” en el libro citado de M. Lamas.

Una propuesta justa, anota Cortina, que contempla 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 no sólo 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 a la vez que incrementar la *empleabilidad doméstica* de los hombres). Las funciones de reproducción que la mujer desempeña son esenciales para el funcionamiento de toda sociedad, y se requiere revalorizarlas, crear cultura, 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).

3.5.3. GÉNERO, JUSTICIA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.

Siguiendo los lineamientos planteados en el apartado 3.1. de este informe 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.

El tema de género y escuela, o género y educación, ha recibido bastante atención en la última década. No obstante, 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 mujer²⁷. Hay una afirmación de amplio uso sobre qué reproduce la escuela; para muchas/os, la escuela “reproduce y trasmite el androcentrismo”²⁸. No obstante, hay que diferenciar el androcentrismo en sus componentes de contenido y de valoración, en el *currículum formal* y en el *oculto*. En términos de contenido, en efecto, pese a algunos avances, los programas, las imágenes, los protagonistas de la historia, la política, 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 a lo femenino y a lo masculino que se construyen y se refuerzan en el escenario escolar.

²⁷ 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, pp. 118-162.

²⁸ 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.

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 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 en la identidad, así como en el desarrollo de competencias racionales, afectivas y sociales. Los perfiles de los hombres “superespecializados” no se ajustan a escenarios tan cambiantes y tan inciertos como los que se insinúan en la actualidad en la llamada “polivalencia” femenina, la cual comienza a abrir a ellas oportunidades, a veces, en detrimento de sus compañeros²⁹.

El desafío del género en la institución escolar actual es muy grande. La preocupación tradicional de la escuela se ha centrado en dos áreas del desarrollo de los sujetos sociales: el rendimiento académico y el comportamiento disciplinar. Las contribuciones de las teorías de género, de justicia, de desarrollo humano, así como el reconocimiento del *currículum oculto*, o de la escuela como un dispositivo ideológico y no un terreno racional y objetivo, junto con la necesidad de construir sociedades más justas, han planteado al escenario escolar retos sustanciales. En el caso de la sociedad colombiana, si bien la normatividad de la Ley 115 y sus desarrollos ulteriores, le asignan a la escuela un rol protagónico en la formación de niños/as y jóvenes, hay dos imperativos que más allá de la normatividad debe asumir la escuela: aportar en la solución de los conflictos de convivencia, pero también, sentar las bases para la construcción de una sociedad verdadera y durablemente democrática.

Bajo la aceptación de que la escuela no sólo trasmite conocimiento y capacita instrumentalmente para el mercado laboral, 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 cumple 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 familia y la conciencia creciente de los varones de su dimensión y sus responsabilidades 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.

²⁹ 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, en especial en Estados Unidos, como estudios recientes del cerebro, que encuentran esta polivalencia en la evolución del cerebro femenino.

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 contrapone una debilidad de las competencias afectivas, tanto de hombres como de mujeres.

3.5.3.1.MASCULINIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

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, desde la familia, la escuela, la política. En este intenso proceso de cambio, las revoluciones tecnológicas han hecho una contribución significativa en los ejes de la organización de la vida en sociedad, desde las comunicaciones, la robotización, y la informática.

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 hombres³⁰. Lo anterior no implica que los procesos se hayan dado de manera coherente, articulada y armónica, sino 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 convertido sin mayor análisis en un indicador de desarrollo *per se*, o bien se ha banalizado o condenado su impacto sobre el tejido social. 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 funciones de producción y representación pública a cargo de los hombres y de reproducción en el ámbito privado, 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 y desfase entre los procesos y los sectores, 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/os, desarrollo equitativo de potencialidades, redistribución del capital global, acceso a la comunicación, a la representación, a la decisión.

³⁰ Ver: Ana Rico de Alonso. "La revolución de los géneros". *Memorias del Seminario Encuentro de Mujeres para el Siglo XXI*. Manizales, 1992.

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, pero a la vez interrelacionadas entre sí.

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, en su inmenso 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. Así, la selección de una ocupación no sólo define las posibles trayectorias laborales y económicas de un individuo, sino que determina en gran medida, las características de su proyecto de vida. La formación que se imparte en la escuela, por ende, desarrolla muchas de las potencialidades de las/os alumnas/os: estimula o inhibe la creatividad, favorece la selección de campos disciplinares, que a su vez se van a relacionar con su opción ocupacional, fija bases para el relacionamiento entre las distintas personas y forma competencias diferentes según las atribuciones de género, etnia, sector de clase, de los/as niños y jóvenes que pasan una parte sustancial de sus primeros ciclos vitales allí.

La orientación hacia la selección de ocupaciones (laborales y/o domésticas) se relaciona estrechamente con la oferta curricular disponible en cada momento histórico. Así, 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” (Cremades, p. 21); y una tercera donde se busca la igualdad desde la diferencia, denominada Coeducación por la escuela española.

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 minoría. Podríamos decir que predomina la educación mixta, en la que se ha logrado un proceso de masculinización de las mujeres, al imponer un *curriculum* donde predominan los contenidos cognitivos, racionales y androcéntricos, como referente valorizado, con la contraparte de una valoración diferencial y desigual, de los espacios tradicionalmente femeninos.

Como ilustración de este fenómeno, puede analizarse la selección de carreras que hacen unas y otros. En las primeras etapas de ingreso de las mujeres a la universidad, la opción estaba mayoritariamente segmentada, y estimulada por la familia, la escuela y la cultura. 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 los programas con mayor demanda en los dos sexos son medicina, administración de empresas, contaduría y derecho, consideradas carreras

tradicionalmente masculinas. Igualmente, Keeves (1988, en Pérez: 260) indica que las mujeres colombianas participan más de las carreras típicamente masculinas, aunque no sucede lo mismo con los hombres en las carreras femeninas. No obstante, prevalecen- aunque se reducen- las brechas salariales por sexo. Las ocupaciones relacionadas con el servicio a otros, como la educación, la enfermería, el servicio doméstico, reciben las remuneraciones más bajas, y se continúa ubicando en el nirvana del desarrollo, un indicador de "científicos" construido sobre la formación en distintas ramas de la ingeniería, la tecnología y la matemática³¹. Esto parece indicar que los cambios sociales experimentados por la sociedad colombiana en las últimas décadas han fortalecido una masculinización colombiana en todos los niveles: en lo laboral, en lo familiar y en lo educativo.

En efecto, tanto hombres como mujeres expresan preferencia por carreras y actividades laborales tradicionalmente masculinas, mientras que profesiones "femeninas", especialmente aquellas asociadas con la "orientación al cuidado de los demás" continúan devaluándose³². Pero igual parecería estar sucediendo en los ámbitos dentro del hogar, en donde los roles domésticos no son atractivos para los hombres, y aunque ejercidos por las mujeres, son también una opción devaluada. Estos procesos de masculinización en múltiples esferas, se captan en los programas y contenidos curriculares de las instituciones educativas.

Robert Johnson, un notable analista junguiano, expresa las consecuencias psicológicas de la devaluación de lo femenino en nuestra cultura (Johnson, 1998: 9-10):

"...no son apenas los hombres quienes aceptaron la versión patriarcal de la realidad. A la mujer también 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".

3.5.3.2. LA MASCULINIZACIÓN DE LA ESCUELA Y LA PROPUESTA COEDUCATIVA

Los avances que se han hecho en las sociedades que han asumido el reto de la equidad de género en educación, han apuntado a generar igualdad de oportunidades para las niñas, pero como ya se ha anotado, han sido hechos dentro de referentes masculinos: fortalecer

³¹ Ver el diagnóstico de la Misión de Ciencia y Tecnología, en el que el bajo índice de ingenieros *per cápita* es un indicador del subdesarrollo del país, y el mayor desafío de su sistema educativo! *Colombia al filo de la oportunidad*, IDEP, Bogotá: 1995.

³² Según los datos del estudio citado de Pérez, se capta un fenómeno de devaluación de la medicina causado en gran medida por los efectos de la Ley 100 (y el desempleo calificado), lo cual se traduce en una reducción sustancial de la matrícula masculina y un incremento de la femenina.

capacidades e intereses en el área de las matemáticas, en las ciencias "exactas", en la escuela básica, y facilitar su inserción en "carreras masculinas", como las ingenierías. 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 pènsium.

"En este sentido, la unificación de currículums 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 es que se puede decir que la escuela también se ha "masculinizado".

Para contrarrestar este desequilibrio, es necesario que desde la educación de los niños, se fomente por igual la valoración de quehaceres tradicionalmente asignados a unos u a otras, pero que puedan constituirse en parte 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. 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).

La término *Escuela Coeducativa*³³, en el contexto que lo utiliza Subirats, busca establecer una diferenciación con la coeducación desarrollada como escuela mixta. Se considera que ésta 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 androcéntrico. 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 masculino, 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. Es una educación conjunta que esté dirigida a los dos sexos pero que presente

³³ 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 mujeres u hombres.

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 escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, especialmente aquellos con connotación femenina y que por eso mismo han estado devaluadas hasta ahora, y que van a permitir el desarrollo de competencias de empatía social: puericultura, culinaria, primeros auxilios. Así mismo, buscar una mayor valoración de las actitudes y capacidades relacionadas con tales ocupaciones y 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 mismas actividades, tengan las mismas oportunidades y en donde los valores tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres sean considerados igualmente importantes y transmitidos tanto a chicos como a chicas.

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 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 valoración³⁴ a tareas anteriormente asignadas diferencialmente a mujeres u hombres.

3.5.3.3.LA COEDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS.

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 con los aportes de la teoría junguiana, en especial, los aportes sobre las funciones psicológicas y los procesos de individuación. 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 socio-cultural 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 útiles para respaldar la propuesta de la coeducación: los tipos psicológicos, la proyección, la contrasexualidad y la

³⁴ 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.

individuación. En este primer aparte hablaremos sólo del primer aspecto y dejaremos los otros tres para describirlos más adelante.

En el desarrollo de las funciones psicológicas, tienen un papel preponderante las dimensiones de lo masculino y lo femenino como valores psíquicos complementarios, como lo señala Javier Sáenz, psicólogo experto en educación (Sáenz, 1996). Se busca ante todo integrar las representaciones entre los géneros mediante la aceptación psicológica de lo femenino y lo masculino, requisito indispensable para lograr relaciones en las que intervengan tanto las funciones de razón y sensación como las de intuición y sentimiento. Según la teoría de los tipos psicológicos enunciada por Carl G. Jung, las personas tienen diferentes tipos psicológicos, lo que quiere decir que procesan la realidad de una manera diferente y tienen una actitud psíquica diferente.

Eso nos lleva a hablar de dos componentes distintos 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*³⁵. Pero en cada persona estas funciones de la conciencia no están desarrolladas por igual, sino que predomina una de esas funciones, la 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 hacer la precisión de que no se trata de afirmar que unas funciones sean mejores que otras, sino que todas son complementarias y la madurez, como desarrollo humano, se entiende como el esfuerzo por desarrollar aquellas 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. También en este aspecto las personas tienen dominante una de las dos y la otra poco desarrollada. Los/as *introvertidos/as* orientan su energía psíquica hacia el interior y por eso se interesan bastante más por el mundo interno. Las/os *extravertidas/os*, por el contrario, orientan su energía psíquica hacia fuera, por ello disfrutan moviéndose en el mundo externo y por el contrario les incomodan bastante las incursiones en su interior.

Así como hay personas con diferencias de tipología, así también existen algunas sociedades con diferencias de tipología, es decir, que promueven unas tipologías más que otras y se desarrollan unos modelos colectivos que valoran más a unas tipologías. 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. Es decir, la cultura occidental promueve y refuerza las funciones del pensamiento y la sensación, así como la actitud

³⁵ 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 donde provino y a dónde va una situación dada*" (Jung, citado por Sharp, 1994). Vemos cómo hay una correspondencia entre las funciones y las atribuciones de género: los hombres son pensamiento y sensación, las mujeres intuición y sentimiento.

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 desarrollo 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.

3.5.3.4. PROYECCIÓN, CONTRASEXUALIDAD E INDIVIDUACIÓN

La división en la historia de los seres humanos, en dos sexos a los que se atribuyen características específicas de cada uno y excluyentes del otro, tiene consecuencias importantes en el funcionamiento psicológico de las personas. Desde que se nace, las atribuciones sociales de género abren posibilidades a determinadas conductas e identidades pero igualmente cierran otro tipo de alternativas³⁶.

Pero existe otro efecto de la división sexual y es que 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).

Desde 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.

³⁶ 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; que el arte con el sentimiento, 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 todo este trabajo en el imperativo de fundamentar un nuevo orden social sobre el desarrollo conjunto del intelecto, la razón y la orientación al cuidado de otros, para TODOS/AS.

El primer concepto, el de la proyección es un componente importante en la 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 perciben exclusivamente como propias de las mujeres. Y así sucesivamente, con lo cual ambos sexos pierden aspectos de sí mismos para siempre. Además, la proyección 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).

Sin embargo, la teoría de la contrasexualidad es un aporte 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 genéticos del otro sexo. Tal concepto significa una contribución teórica importante 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?* (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. 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 autodevaloradoras o devaloradoras del 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.

Existe un riesgo teórico que puede desvirtuar los beneficios mencionados del concepto de contrasexualidad en el campo de género que consiste en considerar que los roles atribuidos al *ánima* y al *ánimus* se consideren 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.

Parte del debate 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. Sin embargo, 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), se trata reconocer las inequidades y esforzarse cada uno por modificarlas, de comprender que cuando las personas insisten en sostener una marcada división entre los sexos, asumiendo que las mujeres son naturalmente más relacionales y los hombres más naturalmente autónomos, se arriesgan unos y otros a perder para siempre partes vitales de ellos mismos.

Un tercer concepto importante de la teoría junguiana y que complementa el de contrasexualidad es el de individuación, descrito por Jung como el proceso de reconocimiento e integración de conflictos internos y de complejos conscientes e inconscientes, incluida la contrasexualidad. 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.

Son estos conceptos junguianos los que consideramos de una gran riqueza teórica, por su utilidad pedagógica para promover el cambio tanto en las y los docentes como en los y las estudiantes de las instituciones educativas. Consideramos que crea 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 contemple tanto lo masculino como lo femenino, tanto la autonomía como también la orientación al cuidado.

En el trabajo desarrollado -y por desarrollar- en el Colegio Agustín Nieto Caballero, se ha buscado relacionar género y los opuestos valorativos de la autonomía y la orientación al cuidado. En nuestra sociedad se espera que los hombres sean más autónomos que orientados al cuidado de los demás; esto último es más esperado de las mujeres. El modo en que una cultura resuelve la oposición entre autonomía y dependencia se refleja a menudo en los papeles que se esperan de ambos sexos. Cuando el terreno de lo relacional y lo nutricional no posee gran valor, tiende a ser asignado a las mujeres.

Como se ve, la teoría junguiana permite entender las relaciones entre lo femenino y lo masculino, aportando un enriquecimiento de la subjetividad y de las capacidades de interacción. 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 socio-culturales. De otra parte, permite develar imágenes arraigadas acerca del Otro, generalmente estereotipadas, degradadas o idealizadas (Sáenz, 1995). 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.

Concretamente en referencia a la escuela Coeducativa, 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). Se trata de complementar la cultura patriarcal con la *matrística*, 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".

Y en relación con una formación efectiva en valores, los planteamientos junguianos llevan a contemplar el reconocimiento genuino de una amplia gama de valores, asociados tanto con lo masculino como con lo femenino. La integración de este par de opuestos en el interior de las personas contribuiría a hacer a las personas más individuadas y más plenamente humanas. En la medida en que partan de tener dentro de sí, aspectos de su propio sexo y del sexo complementario, y 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 sociales³⁷. De esta manera se estarán fortaleciendo las funciones de intuición y sentimiento, de la misma manera que las de pensamiento y percepción.

3.5.4. ESCUELA, GÉNERO Y CONVIVENCIA.

El género es tan sólo una de las características que diferencian a los seres humanos. Cada sociedad establece códigos de valoración jerarquizados que se asignan a los atributos visibles de sus habitantes, como son el color de la piel, el ciclo vital, la estatura, la configuración física, las posesiones materiales. También jerarquiza otras características menos visibles, como rasgos de personalidad, creencias e ideologías. Las jerarquizaciones de género, establecidas como desigualdades, son UNA de las múltiples formas de desigualdad que se construyen socialmente.

La aproximación a las desigualdades tiene que pasar por un proceso de convivencia junto con una observación muy afinada, que requiere el registro sensible muchas veces de lo

³⁷ Ver la propuesta que fundamentó esta innovación, presentada al IDEP en julio del año 2000.

evidente. La discriminación y el rechazo social se construyen alrededor de muchos otros ejes, bastante invisibilizados, que pueden afectar personas de las minorías, pero no necesariamente. Este es otro desafío sustancial en el campo de formación en valores desde la escuela:

“Se trata, en definitiva, de crear desde la escuela una dinámica correctora de las discriminaciones, favoreciendo la expresión y la autoestima de cada persona, valorando la diversidad, corrigiendo prejuicios en el lenguaje o en los juegos, analizando críticamente la realidad, fomentando la participación y cooperación en todo tipo de tareas” (Moreno y Sastre, 1993: 126).

Los diferentes, múltiples, y muchas veces contradictorios, contenidos, emociones y conocimientos, transmitidos a través de los procesos de socialización, habilitan -adecuada o inadecuadamente- a los niños/as y jóvenes, para asumir roles y construir relaciones a través de una prolongada vida como adultos³⁸. Circunscribiéndonos a la escuela, podemos afirmar que en ella se forman los sujetos afectivos, productivos, decisores y seguidores. La experiencia escolar aporta una cuota sustancial en esta tarea que ocupa entre 5 y 20 años de las primeras etapas de la vida. Transmite y reproduce conocimiento, forma o inhibe destreza y capacidades, establece fundamentos valorativos para las relaciones entre estudiantes, docentes, directivas, prepara para “la vida”: esto es, para trabajar, amar, cuidar, ser cuidado, tomar decisiones, recibir órdenes.

En esta línea de reflexión, los conceptos de democracia y ciudadanía, si bien han tenido un uso circunscrito al ámbito político, en especial a elegir y ser elegido -que son los derechos ciudadanos que pueden ejercerse en Colombia-, en nuestro contexto tienen una imbricación mucho más profunda en la capacidad o no de establecer relaciones de convivencia, en las que están implicadas funciones de delegación, representación, valoración del Otro/a, respeto, cuidado, afecto, responsabilidad. El cabal cumplimiento de estas funciones en los escenarios centrales de la vida social (la familia, el trabajo, la administración colegiada de la sociedad), permitiría tener sociedades humanas.

El desarrollo de esta propuesta se apoya en develar las relaciones entre género, la socialización en la escuela, los valores y el ejercicio democrático, en la consideración de cómo las atribuciones de género tienen implicaciones sobre el desarrollo autónomo (personalidad moral) y sobre las relaciones con otros/as, en especial en los siguientes aspectos:

1. En las dimensiones: autonomía - solidaridad (servicio a otros) que serían las categorías polares. No obstante, en el continuo entre estos dos ejes, está presente un conjunto de relaciones que implican la valoración del otro/a, el respeto a la diferencia;
2. En las atribuciones segmentadas por sexo: cada valoración (aceptación ó negación) implica la inhibición de una dimensión / potencial / interés, en los sujetos que reciben la aprobación o el rechazo. Si bien estas valoraciones afectan al conjunto de estudiantes,

³⁸ Delimitando el ciclo de vida adulta urbana entre 25 y 65 años, según patrones de escolaridad, inserción y retiro laboral, con las actuales tendencias en las esperanzas de vida de colombianas y colombianos urbanos, podemos afirmar que el ejercicio de la adultez ocupa alrededor de 40 años de la vida de nuestras/os conciudadanos/as.

las subvaloraciones generales al género femenino, y las negaciones de las dimensiones afectivas de los niños, inhiben su desarrollo.

3. En el desarrollo de competencias de solidaridad en los varones y de autonomía en las mujeres.
4. En la representación y en la toma de decisiones. Este aspecto guarda estrecha relación entre apropiación del espacio físico, el “marcar territorio” y el ejercicio de autonomía (autoestima) y liderazgo. En estas posiciones predominan no sólo los hombres sino los valores de “masculinidad”, en el concepto de Género Dominante – Dominado.

3.5.5. GÉNERO Y FORMACIÓN EN VALORES.

Es importante aquí hacer una consideración sobre la relación entre los componentes de género y de formación en valores, reconociendo a la vez que los avances en el campo de educación en valores son mucho mayores que los existentes en Género y Formación en Valores.

Retomando elementos de la discusión que antecede este capítulo, la formación en valores debe apuntar en el largo plazo, a formar una regulación de las acciones desde una conciencia moral, esto es, la formación de una regulación interna, o autorregulación, desde una clara definición de lo justo, lo equitativo, en un plano de derechos y deberes, frente a sí mismo, a los Otros y a la sociedad. Y, es dentro de las categorías de justicia y equidad en donde hay que situar el género, deconstruyendo representaciones³⁹ que lo homologan en cuanto al sujeto, con Mujer, y en cuanto a la postura política, con feminismo radical.

La formación de estos valores requiere de múltiples componentes, entre los que mencionaremos:

- La modelación, a través del ejemplo brindado por los agentes socializadores (progenitores, docentes, adultos). En la modelación no sólo se transmiten los contenidos de roles sino también tienen un gran peso las relaciones que establecen entre los distintos tipos de sujetos, las relaciones de poder, obediencia, acción, decisión, entre muchas.
- La construcción progresiva de una conciencia moral, que pasa de la heterorregulación en la infancia a una autorregulación en la adolescencia y en la juventud.
- La reflexión intelectual sobre la significación de los valores en la convivencia y en la construcción de tejido social sano junto con una introyección emocional, desde dos planos: uno de abstracción cognitiva, y otro de aplicación concreta, no entre

³⁹ La representación social ha sido definida como “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* 1979: 17-18

categorías epistemológicas, sino entre seres con rostro, con nombre, sentados en la banca de junto.

La reflexión sobre valores puede hacerse más comprensiva a muchos, a través de las nociones de justicia y equidad y la observación de las prácticas vigentes en el colectivo, en relación con el tratamiento que se da a la diferencia. Siendo el género una diferencia absolutamente evidente, su consideración como experiencia de desigualdad, es altamente significativa, además, de la importancia asignada en la integración de opuestos, y en la socialización para la redistribución de las tareas sociales.

La aproximación al género desde la formación de valores se intenta desde varias consideraciones:

- El género como diferencia y su significación en las relaciones de convivencia, en las representaciones y en las apropiaciones diferenciales de espacios escolares.
- El género como desafío: La sociedad cambiante plantea, a la manera de una revolución tecnológica, la necesidad de incorporar en las representaciones y en las capacitaciones, los cambios y las exigencias de la nueva sociedad, y dentro de las instituciones sociales, es la escuela la que tiene el mayor potencial de cambio. El ideal de la equidad en las relaciones de género, es cualificar y capacitar a hombres y a mujeres para que puedan desempeñarse adecuadamente en las esferas afectiva y racional, doméstica y productiva, pública y privada.
- El género como uno de los ejes para articular la formación en valores, tanto en el trabajo con docentes como en las prácticas con estudiantes.

3.6. CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE PROPUESTO

Luego de hacer la anterior contextualización sobre las coordenadas ético filosóficas, 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 la construcción colectiva demanda una intervención integral 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 los 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. Son numerosos los conceptos que sirvieron para comprender y abordar el trabajo, y las acciones que finalmente se llevaron a cabo. Pero es necesario integrarlos en un esquema

comprendido, ordenar los diferentes elementos. Para ello, en este apartado se intentará aproximarse a una caracterización del enfoque desarrollado de dos maneras: 1) Visualizando el enfoque con respecto a otros modelos de formación en valores y 2) Estableciendo un esquema comprensivo de relación entre los diferentes elementos y conceptos desarrollados.

3.6.1. EL ENFOQUE PROPUESTO: CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA PERSONALIDAD MORAL Y PEDAGOGÍA DE LA SUBJETIVACIÓN

La siguiente tabla muestra la concepción de valor y la intervención pedagógica de los modelos de formación descritos anteriormente con respecto a la propuesta de una Comunidad Justa con perspectiva de género. Los primeros tres enfoques: la inculcación de valores, la aclaración de valores y la formación autónoma fueron explicados en la parte dedicada a los principales enfoques de la formación en valores. Una fundamentación de la construcción dialógica de la personalidad moral aparece en el apartado anterior.

Si bien la intervención desarrollada tuvo 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 la construcción dialógica de la personalidad moral se complementara en la práctica con lo que Sáenz (1996) ha llamado la “pedagogía de la subjetivación.”

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. (Saénz, 1996).

Así, como se ve en la tabla, el enfoque resultante combinó la pedagogía de la subjetivación con la intervención pedagógica guiada por el enfoque de construcción dialógica de la personalidad moral. Se parte de una concepción que presupone la interacción entre el sujeto (la persona moral) y la comunidad (Comunidad Justa). Estas son, de hecho, dos 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*.

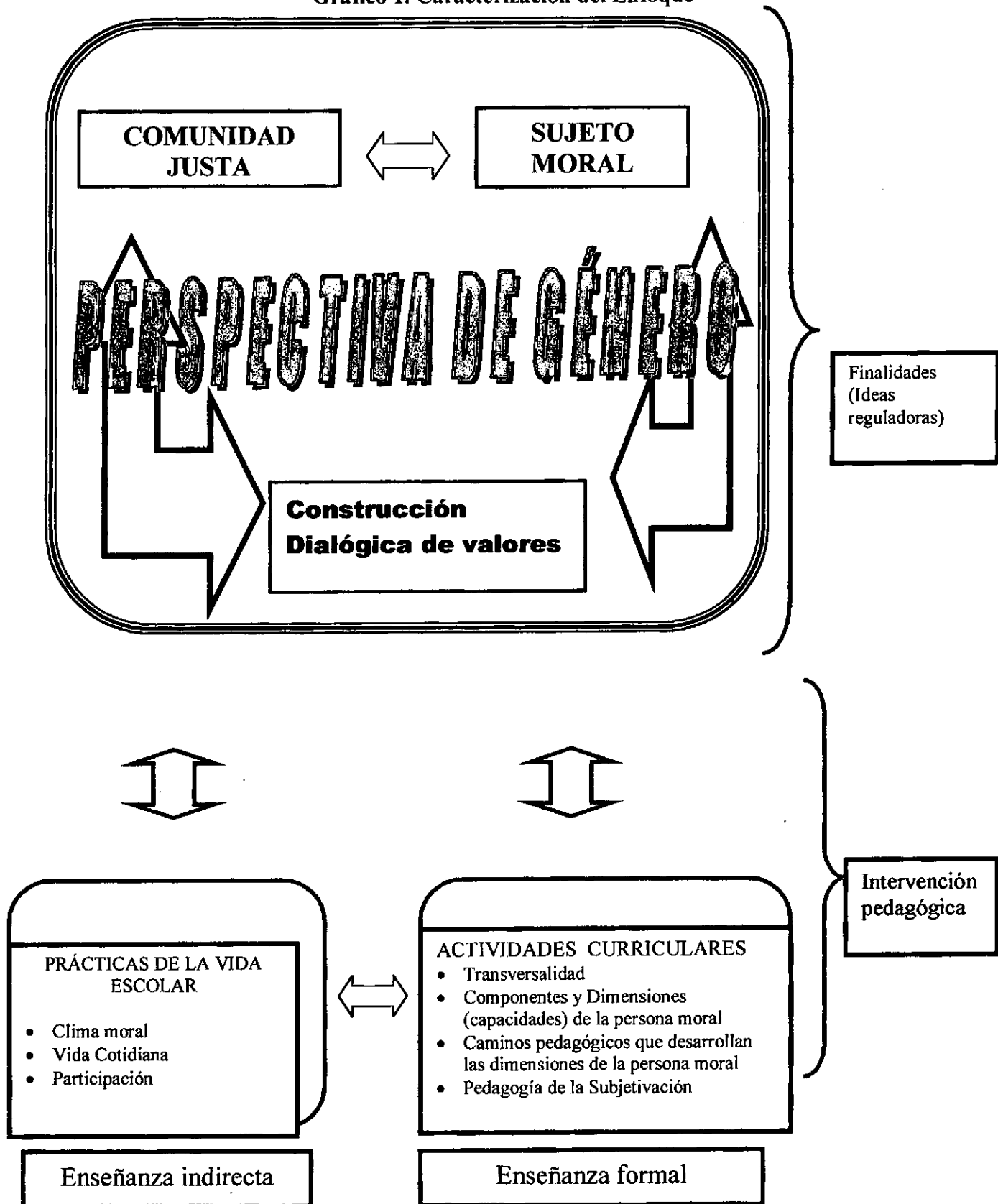
Tabla 1. Enfoques, concepciones de valor e intervenciones pedagógicas

ENFOQUE	CONCEPCIÓN DE "VALOR"	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
Inculcación de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Predeterminados y fijos • Impuestos 	Actividades orientadas a la transmisión de lo considerado como "bueno" eliminando todo conflicto interno y externo
Aclaración de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Relativista 	Orientación hacia la dilucidación individualista de las propias opciones de valor
Construcción autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • No relativista • Susceptibles de reflexión crítica • Algunos son universalizables (deseables para todos, más no impuestos coercitivamente) • Los valores universalizables son unos mínimos éticos, sobre los que puede haber beligerancia • Énfasis en la construcción individual de valores • Es racional porque busca dar razones (justificar) los valores y someterlos a discusión y reflexión • Es constructiva porque el contenido de valores no está predeterminado • Es autónoma porque postula la libertad en la opción y la reflexión acerca de valores 	Generación de situaciones en las que las opciones de valor sean problemáticas. (Dilemas, situaciones problemáticas, juegos de roles, etc) orientadas al desarrollo de capacidades dialógicas y críticas - Discusión colectiva - Exploración de razones.
Construcción dialógica de la personalidad moral	<ul style="list-style-type: none"> • Los mismos que para la construcción autónoma • Énfasis en la complementariedad entre la construcción individual y colectiva • Destaca la interacción entre las dimensiones de la persona moral 	Generación de situaciones en las que las opciones de valor sean problemáticas. (Dilemas, situaciones problemáticas, juegos de roles, etc) orientadas al desarrollo de capacidades dialógicas y críticas - Discusión colectiva - Exploración de razones.
Pedagogía de la subjetivación	<ul style="list-style-type: none"> • Los valores habitan en la vida cotidiana • No relativista • Susceptibles de reflexión crítica • Los valores se expresan en el cuerpo y la afectividad ("la piel") 	Lenguajes de expresión artística (Literatura Y Juego)
Comunidad Justa con perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la construcción de la persona moral con la pedagogía de la subjetivación 	Integración de las dos anteriores.

3.6.2. LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN: UN ENFOQUE INTEGRAL

Para caracterizar de forma más completa el enfoque de la intervención es necesario, sin embargo, aclarar aún la integración de los otros elementos desarrollados en este documento: la construcción de una Comunidad Justa, la perspectiva de género, la formación de la persona moral, y su relación con la intervención en los niveles curriculares y extracurriculares. El siguiente esquema muestra la interacción de todos estos elementos.

Gráfico 1. Caracterización del Enfoque



La intervención partió de la importancia de la institución en la formación en valores. De hecho, ésta se entendió como un problema que involucra a toda la institución educativa, ya que es en ella, en todas sus actividades y estructuras, que circula tanto el *currículum* oculto como el *currículum* explícito, procesos por medio de los cuales se da la transmisión de valores en la escuela. Como se señaló en la propuesta, 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 involucra a la vida institucional en su conjunto. Partir de esta idea supone que no es el maestro el único agente formador, si bien su papel es fundamental. Es la institución en su conjunto, con su cultura particular y su clima moral la que enseña, afectada también por la cultura general.

La vida en la institución puede dividirse principalmente en dos tipos de actividades:

- 1) Las prácticas institucionales no guiadas por una planeación curricular explícita.
- 2) Las actividades curriculares que forman el *currículum* explícito.

La intervención intentó afectar estos dos tipos de actividad, guiándose a partir de lo que se concibió como *ideas reguladoras*, las finalidades últimas de la propuesta. Estas son, como se ve en el esquema, la formación de: a) una Comunidad Justa en la institución y b) la personalidad moral de las y los estudiantes, atravesadas por una perspectiva de género. 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 los *componentes y dimensiones (capacidades) del sujeto moral*. La innovación se centró en la creación de estas condiciones apropiadas para el desarrollo de la Comunidad Justa.

Sin embargo, la relación entre estos dos componentes es, como se observa en el esquema, bi-direccional. Para que se desarrollen apropiadamente las dimensiones morales, es deseable el desarrollo de una forma de comunidad justa en la institución. El Colegio Agustín Nieto Caballero desde su inicio ha desarrollado un mecanismo deliberativo, las asambleas, 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.

Además de las dos principales ideas reguladoras, otro elemento que guió el trabajo fue la perspectiva de género, que, como se observa en el esquema, atraviesa la intervención.

A continuación se explican con más detalle los elementos principales de la intervención, desarrollada a partir de las ideas reguladoras antes descritas y el eje de género. Como se

dijo, éstos son: las prácticas de la vida escolar no planificadas por un diseño curricular explícito y las actividades curriculares explícitas.

Prácticas de la vida escolar

Aquí encontramos por ejemplo, las acciones disciplinares llevadas a cabo dentro y fuera del aula y todo lo que se considera extra-académico, como los espacios de recreo. Este es el ámbito privilegiado de la circulación implícita de representaciones y valores, que constituyen lo que se ha llamado el *currículum* oculto (nos interesaron especialmente las valoraciones sobre lo masculino y lo femenino).

La intervención realizó una reflexión constante con las/os docentes sobre estas prácticas, a partir de dos ideas básicas:

- Los valores son transmitidos en la *vida cotidiana*⁴⁰ de la institución, por medio de *comportamientos y actitudes*. Por esto es necesario, principalmente en los/as docentes, un ejercicio de autoconocimiento que tienda a hacer consciente esta transmisión.
- La estructura institucional, con su propia organización, sus niveles jerárquicos, su división de funciones, la flexibilidad o dureza de su estructura organizacional, la manera como se relaciona la institución con el medio extraescolar, son también asuntos que conciernen la formación moral de los estudiantes.

Los procesos de formación desarrollados por medio de estas prácticas cotidianas 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.

Unas palabras del rector del colegio, utilizando la metáfora de la estructura institucional como una urdimbre, resumen el resultado de un trabajo sobre los valores en la práctica escolar cotidiana:

“Los valores hacen parte de la urdimbre, si desbaratamos la urdimbre no hay nada que hacer. Los maestros también son tejedores. La urdimbre debe estar tan clara que se sienta desde que uno entra”⁴¹

Y un docente, refiriéndose al trabajo en el proyecto durante el primer semestre:

⁴⁰ Concebimos 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.

⁴¹ Harold Pahde, Entrevista con el Equipo Innovador, junio 13 del 2001.

“Ser consciente de que hay comportamientos en el aula que nos acostumbramos a realizar sin darnos cuenta, enviamos mensajes y enseñamos cosas que no son realmente lo que queremos enseñar”

Las prácticas de la vida escolar 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.

Actividades curriculares

Aquí 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 capítulo, y asumida por el colegio en su proyecto pedagógico como “ejes de cohesión transversal”. Estos ejes de cohesión fueron trabajados colectivamente por un grupo de docentes bajo la dirección del equipo innovador alrededor de los conceptos de Componentes y Dimensiones (capacidades) de la persona moral. Como se menciona luego en la descripción del trabajo con docentes, se establecieron como prioritarias para el colegio cuatro capacidades de la persona moral. Estas prioridades alimentarán el componente curricular del Proyecto educativo del colegio. Si bien para el desarrollo de estas capacidades son importante los caminos pedagógicos que podamos 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. El funcionamiento coordinado de estas actividades es otra forma de crear las condiciones para que pueda darse esta comunidad justa. Algunas de estas actividades pueden ser:

- Sistema de reconocimientos y premios a los/las estudiantes.
- Acuerdos entre los 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.
- Estructura curricular: elección de temas, competencias, finalidades educativas

4. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

4.1. CONSTRUCCION DEL EQUIPO INNOVADOR Y PAPEL DEL FORMADOR

Aunque se ha hecho referencia en el numeral 1.3.2. al equipo innovador de este proyecto, consideramos de importancia hacer referencia aquí no tanto 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)⁴² ha construido una trayectoria 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, con 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, con lo cual compartió la cotidianidad, la docencia y los espacios extracurriculares. La comunidad del colegio, literalmente “nos abrió la puerta”, y circulamos por este espacio con autonomía de “equipo externo” y a la vez con identidad de profesores de valores del colegio.

4.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LO PEDAGOGICO

4.2.1. PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

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, 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

⁴² “Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, orden, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas de un marco espacial y temporal determinado” (p. 16)

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.” (Jaime Jaramillo, 1990).

Por las precisiones anteriores es que en este capítulo hablamos 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.

4.2.2.LA FORMACIÓN EN VALORES COMO TEMA TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM

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 esta formación 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”.

Vemos así que las disposiciones de la Ley 115 intentan 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 etc., 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 más⁴³, 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.
- 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

⁴³ 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”(p. 20).

currículum estén impregnadas 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 (que prescribe la realización de proyectos pedagógicos), con la idea del tema de formación en valores como línea que atraviesa diferentes áreas curriculares. 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 en formación de 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 *currículum*. 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.

Sin embargo, queda aún sin resolver uno de los interrogantes planteados al inicio de este apartado: 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”. Una mirada a este último requiere que cualquier esfuerzo por formar en valores integre en su mirada aspectos tales como las actitudes, comportamientos y valores de los miembros de la institución, el clima moral de la misma, 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). Esta 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 institucional-curricular y el de práctica docente*. La visualización de diferentes niveles en la formación en valores del centro escolar debería, evidentemente, estar plasmada en el Proyecto Educativo Institucional, 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.

4.2.3. SUPUESTOS DEL ENFOQUE PROPUESTO

Una vez examinadas las características que debería tener la formación en valores como tema transversal dentro del currículum, pasamos a continuación a tratar el tema de las dimensiones morales que se buscan desarrollar con esta formación, así como los caminos pedagógicos para hacerlo.

El modelo que asume la formación en valores como una construcción dialógica de la personalidad tiene el acierto de buscar el elemento común en varios otros de los enfoques conocidos (Puig, 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, una construcción de la personalidad moral.

Tres principales finalidades que debe tener la Formación en Valores, bajo el modelo de la construcción de la Personalidad Moral son: 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 principios interiorizados. 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.

Esta propuesta de innovación comparte las anteriores finalidades de un proyecto de formación en valores. Pero como se mencionó, éste no es el único enfoque tenido en cuenta; también se consideró 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 entonces el tema de los caminos pedagógicos que recomendamos, se hace a continuación un recuento de algunos aspectos 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.

Segundo, aunque se busca esta autonomía de los 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 la autonomía se va adquiriendo gradualmente en las distintas etapas del ciclo vital.

En tercer 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/las 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.

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 prelacadas por la comunidad educativa del CANC son: la Autonomía y la Orientación al cuidado.

Quinto, 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 *comportamientos*, pero a la vez se relacionan con la *información* en torno a los temas morales controvertidos.

Sexto, el desarrollo del conjunto de las dimensiones morales requiere un trabajo sistemático mediante caminos pedagógicos.

Séptimo, 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.

Octavo, es necesario que la formación en valores sea previa o simultáneamente desarrollada en las/os docentes a la vez que en los y las estudiantes. Como dijo alguna vez 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 Progoff, 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).

4.2.4. DIMENSIONES MORALES.

Se enuncian y definen a continuación las ocho dimensiones morales que considera el modelo:

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/a alumno/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:** Es la 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 el transcurso de las diferentes actividades con docentes y estudiantes, frente a estas dimensiones, el CANC reconoció la importancia de todas ellas, mas hizo especial énfasis en cuatro: **autoconocimiento / autoestima, autonomía / autorregulación, empatía /perspectiva social y habilidades sociales/para la convivencia.**

4.3. JUSTIFICACION PARA LOS CAMINOS PEDAGOGICOS

En el cuadro de abajo se muestran algunos de los caminos pedagógicos así como las dimensiones con las que están vinculados. 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 2. Dimensiones de desarrollo moral y caminos pedagógicos.

DIMENSIONES	CAMINOS PEDAGÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las dimensiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión corporal • Juegos • Literatura • Diálogo • Discusión • Reflexión
<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

Interesa resaltar que lo importante al hablar de los caminos pedagógicos es más el sentido que éstos tienen en la formación de los valores, y no tanto su aspecto "técnico"; podría decirse que si se "vivencia" y entiende uno de ellos en profundidad, logrando apropiarse del sentido de la estrategia, se entenderán todos los demás.

Existen caminos pedagógicos generales por medio de los cuales pueden desarrollarse cualquiera de las dimensiones morales; también, existen otros que están diseñados para desarrollar dimensiones concretas, como se expone a continuación:

4.3.1. CAMINOS PEDAGÓGICOS GENERALES.

Los caminos pedagógicos para el desarrollo del proyecto están fundamentados en cuatro principios que explicitaremos a continuación. Posteriormente detallaremos la propuesta adelantada, la cual se concretó a través de los talleres lúdicos y participativos de expresión artística dirigidos a los niños y niñas participantes del proyecto y al equipo docente del colegio. La propuesta ha girado en torno a la formación de valores con perspectiva de

genero, tal como se definió en la fundamentación teórica. Siendo consecuentes con los lineamientos ofrecidos, los caminos pedagógicos constituyen una herramienta flexible y de consulta para ser enriquecida de acuerdo a su implementación. Estos caminos generales son: el juego, la literatura, la vida cotidiana y la participación. Estas cuatro categorías representan tanto medios didácticos como escenarios que proveen contenidos para la reflexión. El juego y la literatura tienen más un sentido de medios, de mecanismos, para desencadenar una situación, proveen un significado, un guión, unos personajes, unas reglas del juego. La vida cotidiana a su vez ofrece un escenario de la vida diaria, de la experiencia de cada quien, para derivar de ella experiencias y a la vez volver a ella, e intervenirla. La participación a su vez apunta a una estrategia de los formadores, como a un comportamiento por desarrollar y fortalecer en los/as participantes.

4.3.1.1. 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” (Maria 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, psicoanalista y pediatra inglés quien define el juego como un espacio potencial y más concretamente lo ubica en la "tercera zona". Esta zona, plantea, 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 nos ha permitido comprender el concepto de juego más allá del juego normado y/o 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 los valores.

En esta "tercera zona" se sitúa 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 promueva la formación de seres humanos autónomos y dialogantes. Es una estrategia ideal para el lograr poner en funcionamiento dos aspectos que como veremos luego, 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 radica en la necesidad de 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 los niños y niñas.

4.3.1.2. 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 sentimientos, representaciones, 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 de todo e independiente, que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades ni al afuera, el 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, que nos permite abrir el camino en el que se reconstruyen espacios que cambian ante el recuerdo de algo compartido, de las palabras, gestos, momentos suspendidos, calles, ritmos, ritos, huellas, 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 la 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 aprenderán 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, a 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 la selección de los cuentos que se compartieron con las/os niñas/os del colegio, relacionados en los anexos de este informe, interesa tener en cuenta las etapas por las que atraviesa un cuento,⁴⁴ lo cual permite no sólo su lectura o adaptación, sino también la conciencia de su efecto sobre los/as oyentes.

- 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; por ello, como se verá luego se presentó a los estudiantes el relato de Policarpa Salavarrieta.
- 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.

4.3.1.3. 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 como estos están habitados de emociones, sentidos, sentimientos que al conjugarse, van construyendo las relaciones del día a día y en ellas el tejido social en que el que interactúan los seres humanos.

⁴⁴ Tomadas y adaptadas de M.L. von Franz, *op cit*, 1993.

Es así como en la vida cotidiana se construyen valores y principios que acompañan el permanente desarrollo y expresión de la personalidad, así como la capacidad de relacionarse e interactuar con los otros. Para el proyecto, el colegio constituye un lugar privilegiado, en la formación de valores ya que es el escenario donde se establecen las relaciones e interacciones entre pares, niños/niñas, niños/niños, niñas/niñas, jóvenes y 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 ha sido abordado en el marco del 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. Así lo plantean Estrada, Madrid y Gil (2000).

Cabe en este lugar recalcar que estos principios que sustentan los caminos pedagógicos generales se presentan, no de manera excluyente, 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. 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 la intervención que se realizó en este proyecto de innovación, se utilizaron repetidamente, con grandes y chicos, las 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. Su contenido varió durante la experiencia, tratando de escoger relatos que se relacionaran con las temáticas que se deseaba resaltar.

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, existieron también relatos adaptados que, como se menciona luego, se proponían desarrollar concretamente el juicio moral de los y las estudiantes, como fue el caso de la adaptación que se hizo del cuento de "El conejo y el Mapurite" para presentar a los estudiantes un dilema moral.

4.3.1.4. 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, 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.

- Derecho a formarse un juicio propio, a expresarse libremente y a que se le tenga en cuenta.
- Derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, en forma artística o cualquier medio que elija.
- A la libertad de pensamiento conciencia y religión, siempre que respete los derechos de las otras personas.
- A 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 para este camino pedagógico, la dinámica de las relaciones e interacciones en la convivencia. Es en ella donde se originan y fundamentan principios como el respeto, la cooperación, la equidad, el pluralismo, el respeto por los otros y la ética; en actitudes como el reconocimiento, aceptación y comunicación con el otro, con la otra, y con los demás, permitiéndole 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 naturaleza del ser humano.

Finalmente, es preciso consignar que los conceptos trabajados con el equipo docente y con los niños y niñas comprometidos en la innovación, permitieron además de permear su piel y sus sentidos, generar una movilización de pensamiento que contribuyó en la elaboración de unos imaginarios más democráticos que estimulan una percepción menos excluyente y más

dispuesta al reconocimiento de sí mismo, del otro, de los otros. Dando de esta manera un lugar a la diferencia y el respeto por ella, al derecho a equivocarse, sin ser estigmatizado, y a reforzar valores como la justicia, la equidad, la confianza, la cooperación y la solidaridad.

4.3.2. CAMINOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS.

Los anteriores caminos pedagógicos sirven, como ya se mencionó, para desarrollar cualquiera de las dimensiones morales, y lo permiten hacer desde una perspectiva emocional y vivencial, con lo cual se ofrecen mayores posibilidades de afectar los comportamientos. Sin embargo, existen otros caminos pedagógicos específicos que están diseñados para el desarrollo de determinadas dimensiones morales y cuya aplicación debe ser sistemática por parte de todos los docentes de las instituciones. 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 por lo cual fueron desarrollados en el proyecto: la discusión de dilemas morales y el juego de roles.

4.3.2.1. 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 moral (Buxarrais y Martínez, 1994).

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.

Algo importante de resaltar es que en esta estrategia se enfatiza ante todo 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, 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 quiebren 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 reestablecerlo 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 y se inicie 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 con base en uno o más de los cuatro principios generales de los caminos pedagógicos, 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, naturalmente, 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.

Un riesgo a cuidar con esta estrategia es que los conflictos planteados no sean adecuados a las edades de los niños y niñas. Otro riesgo es permitir que la discusión quede en el aire y sin ofrecerse un "cierre técnico" 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.

4.3.2.2. 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/a 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 afecta 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 es, como ya se mencionó, 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 es que se reduzca todo el ejercicio a la mera 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.

5. INTERVENCION

5.1. NIVELES DE LA INTERVENCIÓN:

Luego de esta revisión amplia de los fundamentos pedagógicos de la intervención, a continuación se concretan las modalidades que ésta asumió en el proyecto. La intervención se llevó a cabo a dos niveles (ver Gráfico 2):

Un nivel de la Práctica Pedagógica, en el cual se trabajó básicamente con dos modalidades:

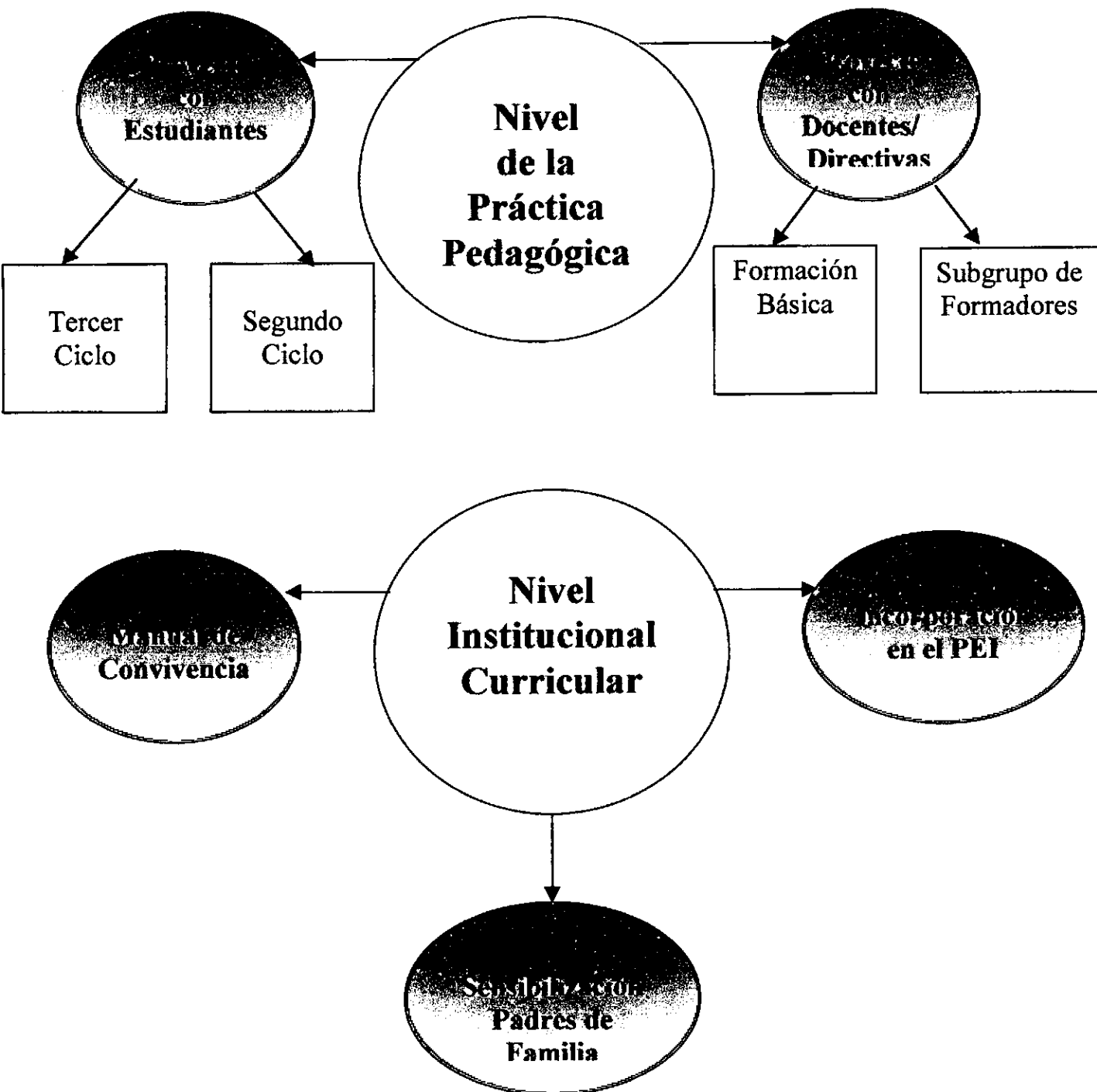
- a) Un proyecto de formación en valores con estudiantes, implementando una pedagogía de formación en valores con perspectiva de género, en la que se desarrolló una comunidad de indagación alrededor de las representaciones, vivencias y valores asociados al género. Este proyecto constó en la práctica con dos etapas, una primera dirigida a alumnos y alumnas de tercer ciclo (grados 5º, 6º y 7º grados) y una segunda, con estudiantes del segundo ciclo (2º, 3º y 4º grados)
- b) Un proyecto de formación en valores dirigido a los docentes y directivas, que también estuvo constituida por dos etapas: Una dirigida a todos los/as docentes y directivas del plantel y orientada a sensibilizarles al tema, y una segunda etapa centrada en un grupo más pequeño. A esta segunda se la denominó "formación de formadores", en la que se intensificaron los espacios de reflexión sobre sus prácticas, actitudes y representaciones, buscando conscientizarlos aun más sobre la realidad del *curriculum* oculto, y se sentaron las bases pedagógicas y humanas para la sostenibilidad del proyecto.

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

- a) Una dinamización del Manual de Convivencia y del componente del PEI en la formación de valores, a partir del proceso vivido en el desarrollo del proyecto de formación en valores, para hacerlo sensible al género;
- b) Una sensibilización a padres de familia, para lo cual se realizaron varias actividades. El equipo innovador llevó a cabo dos talleres con padres de familia para exponerles, explicarles y sensibilizarlos a la experiencia que se está desarrollando. El rector a su vez, sostuvo tres reuniones con ellos para informar, motivar y comprometer mucho más con el PEI reformulado.

Gráfico 2

Niveles de Intervención



5.2. SISTEMATIZACIÓN.

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

Tabla 3. Estrategias de sistematización según actividad.

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	FORMAS DE REGISTRO
Diagnóstico inicial	Entrevistas estructuradas con directivos, docentes y estudiantes	Notas en guía de entrevista Grabación
	Revisión documental	Notas
Talleres con docentes y con estudiantes	Observación no-participante Observación participante	Guía previa del taller Diario de campo Video
Reuniones del equipo UJ, con equipo CANC: seguimiento, planeación, evaluación.	Actas-memoria	Notas
Archivo	Recopilación cronológica, y según actividad	En fólderes AZ En medio magnético
Análisis	Bases de información	Resúmenes según categorías seleccionadas
Video	Grabación	Selección de una muestra de sesiones con estudiantes, y de la totalidad de sesiones con docentes.
	Producción	Se elaboró un guión literario como base del guión técnico.

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, reacciones, siguiendo las etapas establecidas en la guía de observación (Ver Anexo 1). En una gran cantidad de sesiones, se elaboró un registro audiovisual, que iba a constituir la base del video que resume la experiencia y que se anexa con este informe. 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 (Ver Anexo 2).

5.3. NIVEL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

5.3.1. PROYECTO CON DOCENTES

Se buscó en el desarrollo de las actividades con docentes, en primer lugar ofrecer una metodología lúdica y participativa alrededor de los lenguajes de expresión artística y la vida cotidiana, en la construcción de valores con perspectiva de género; en segundo lugar, se buscó crear un espacio formativo, donde se convocara la creatividad, la imaginación y la sensibilidad.

A partir de este camino metodológico se implementaron los talleres creativos para la construcción de valores, en donde el género cobró un lugar de equidad; sensibilizando desde sus historias, experiencias de vida y sus referentes culturales.

La propuesta básica de los caminos pedagógicos, gira en torno a la formación moral entendida desde los postulados teóricos ofrecidos en el proyecto y el proceso adelantado, fortaleciendo el quehacer pedagógico de los docentes como formadores. Los caminos pedagógicos se constituyeron entonces en una herramienta flexible y de consulta para ser enriquecida de acuerdo con su implementación.

El proceso permitió descubrir y poner a prueba los elementos y conceptos que se hacen necesarios en la formación de valores de nuestros niños niñas y jóvenes, desentrañando el valor y trascendencia de acompañar su desarrollo comprendiendo y analizando el papel que desempeña cada uno/a de los/as formadores como acompañantes, en los diferentes procesos de socialización.

Cada una de las temáticas trabajadas en los encuentros y talleres constituyeron el espacio para el encuentro, la participación, la reflexión y el diálogo, en los tres conceptos eje: formación, valores y género, conjugando el saber de los participantes con los conceptos ofrecidos por el equipo innovador .

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 y que a lo largo del proceso se confrontaron, preguntaron y a través del asombro que provoca el conocimiento, lograron resignificar comportamientos y actitudes en las relaciones diarias entre niños y niñas jóvenes y adultos .

A través de los testimonios ofrecidos en los talleres y encuentros tenemos el convencimiento de haber contribuido a que las relaciones entre actores sean más cálidas, más respetuosas:

“Nos hemos sentido integrados, unidos, hemos construido, jugado y reído, trabajamos en equipo, hay igualdad”⁴⁵.

⁴⁵ Testimonio de docente, II Taller, abril del 2001 (Memoria, p. 2).

Los caminos pedagógicos hicieron énfasis en la *participación*, entendida en dos de sus múltiples acepciones: una, como la construcción de formas democráticas de convivencia en la *vida cotidiana*; otra, como el escenario donde transcurre la vida misma, dejando una huella que se traduce en pensamientos, comportamientos y acciones trascendentes en los procesos de socialización en general, y en la formación en valores en particular.

Los talleres creativos constituyeron un espacio de trabajo y producción grupal en el que todos aportaron, dudaron y construyeron un saber; se ofreció una estructura que sugería temáticas, tiempos y materiales. El grupo descubrió cómo la propuesta de cada uno al cruzarse con la de otro, se transforma y las ideas se enriquecen; en el taller creativo fue tan importante escuchar como ser escuchado y así aparecieron las reflexiones más profundas o los disparates más grandes 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, fueron los invitados por excelencia, permitiendo el libre fluir de la confianza, la comunicación y la integración. La manera de participar fue 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 colocaron en este escenario para dar lugar a la creación literaria, a la improvisación, la dramatización y la expresión plástica.

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

A continuación se presentan de manera desagregada las etapas seguidas. 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 y un análisis de lo sucedido.

5.3.1.1. Primera Etapa: Formación Básica

- *Fases de la Primera Etapa.*

FASE 1: APROXIMACIÓN

- **OBJETIVO:**
- 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 contenido de los talleres, y obtener un conocimiento general de la cultura institucional.
- **MATERIALES:** Grabadora, retroproyector, acetatos y guías de entrevista
- **DURACIÓN:** 4 sesiones de dos horas cada una
- **ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:**
- Dos reuniones con el rector y los docentes para dar a conocer el proyecto
- Entrevista focal con el rector y los docentes con el objeto de conocer la cultura institucional del colegio
 1. 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
2. Observación de una clase: se escogió al azar la de Artes.

FASE 2: PROBLEMÁTICAS VINCULADAS A VALORES

OBJETIVO:

Seleccionar las principales problemáticas de la vida cotidiana en que los valores incidan sobre la convivencia y que a juicio de los docentes puedan trabajarse en un proyecto de formación en valores.

MATERIALES: Hoja con un texto escogido, artículo Cortina (1998).

DURACIÓN: 1 sesión.

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 y de los valores implicados en tales problemas.
3. Plenaria sobre los resultados obtenidos.

FASE 3.- LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS 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 nuestras 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.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Exposición de las respuestas del taller anterior. Luego, planteamiento de lo necesario en: 1) la formación de 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?

5. Plenaria

6. Síntesis y reflexión acerca de lo que implica la formación en valores

FASES:

- Introducción a la formación en valores
- La práctica docente y su relación con la formación en valores

FASE 4: EL GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LOS 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; vídeo "La construcción social del género" de la OEI.

DURACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Reflexión con base en la lectura y en 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 vídeo
5. Resumen de los principales componentes del debate.

FASES:

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

FASE 5: LOS TIPOS PSICOLÓGICOS Y SU RELACIÓN CON LOS VALORES GUÍA

OBJETIVOS:

- Dar a conocer las generalidades de la teoría junguiana de los tipos psicológicos y de sus utilidades prácticas en la cotidianidad
- Descubrir el tipo psicológico de los/as docentes participantes mediante la aplicación del Test Keirse
- 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.
 - De los tipos psicológicos que más valora la cultura colombiana.
 - 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

MATERIALES: Capítulo 2, "Las funciones de la Conciencia, Tipología" de Eugene Pascal (1990) y el Test Keirse 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 que cada uno interprete su tipología y se discuta sobre el significado de los resultados.
3. Respuesta individual y discusión en pareja sobre:
 - Necesidades que tienen 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

FASES:

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

- *Descripción de las actividades*

La Fase de Aproximación fue una clásica “ruptura de hielo”, no sólo 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 nudos de debate: la visión de los niños como un colectivo democrático con mucha autonomía y respeto por el otro v.s. un trato muy agresivo entre ellos. Estos últimos dicen que se presenta una extendida práctica de la invalidación verbal y de grupo, a menudo dirigida contra unas pocas personas; mencionan así mismo sus percepciones sobre las diferencias de género, en los diferentes ciclos, tanto de actitudes como de habilidades y destrezas. También en este tema la discusión se ubica en categorías de opuestos entre niños y niñas: racionalidad v.s. afectividad; profundidad v.s. banalidad/superficialidad; las habilidades diferenciales para campos específicos como la matemática, que los distintos docentes asignan a estudiantes hombres ó a mujeres. En la continuación del debate sobre género dentro de esta fase, alguien discute que no hay existe invalidación 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.

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

Durante la Fase 3 de la Práctica Docente y su relación con los 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 de allí 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 generales. Para la gran mayoría, el respeto es nuevamente el valor más importante.

Para la fase 4 dedicada al género y su relación con los 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 y en las interrelaciones entre unos y otras. 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 el 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 por que 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 un forma de reacción muy generalizada. Al discutir sobre cuál consideran los participantes un referente ó 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.

La última fase del semestre, la 5, relacionada con los Tipos psicológicos de Jung y su relación con los valores, tuvo una amplia aceptación, que se explica en gran medida por su contenido "neutral", 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 consciencia y su significación, el papel de la cultura en la conformación de los tipos, 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 y se encuentra que corresponde al 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.

Como cierre de este primer semestre de trabajo con docentes, se realizó un taller para que los participantes llevaran a cabo la evaluación del curso. 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 evaluadoras 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 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 se proponía 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 valores 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”*.

En cuanto a las categorías-eje de la innovación, valores, desarrollo moral, democracia y género se presentaron los siguientes hallazgos:

Valores: Salvo los talleres cuyo objetivo concreto era el tema de los valores, la discusión alrededor de conceptos o nociones de valor tuvo un desarrollo espontáneo muy limitado. Tal vez puede pensarse desde la experiencia de académicas/os de ciencias sociales, que llegar a una conceptualización de Valores es un recurso generalizado de la reflexión intelectual. De otra parte, el colegio ha invertido una cuota sustancial de tiempo en debatir y seleccionar los cinco valores que constituyen el eje del PEI. 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 es el respeto, seguido de la sensibilidad; el antivalor que más preocupa es la invalidación.

Desarrollo moral: 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 los docentes 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.

Democracia: Como se anotó, democracia se asocia 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.

Género: Se ha señalado cómo las posiciones de género no sólo están teñidas de las posturas personales, sino que 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 una reiteración de diferencias que marca 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 a disfrazarse y a 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, tanto en docentes mujeres como en los hombres, atraviesa prejuicios profundamente arraigados en términos moralistas, en idearios en especial 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”.

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 de cuestionarse el papel y posibilidades de las innovaciones educativas y de reflexionar sobre el encuentro de la academia con los protagonistas de la vida escolar. El plantearse la innovación como una intervención del espacio institucional en su conjunto, tratando de llegar 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.

De la primera síntesis-reflexiva se planteó entonces la necesidad de hacer unos ajustes macro en el proyecto con docentes, centrar el trabajo en un grupo seleccionado de docentes y directivos del colegio, con mayor ingerencia en la cultura y organización del colegio, y a la vez, habían evidenciado el mayor nivel de compromiso y capacidad de aporte; también se introdujeron cambios en la frecuencia e intensidad de los talleres. De la sesión quincenal de dos horas se pasó a programar y realizar tres seminarios mensuales, con una duración entre 12 y 8 horas, en la sede de la 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 propondría un esquema de entrenamiento que partiera de las dimensiones que contribuyen a la personalidad moral para luego hacer una evaluación de las dimensiones menos desarrolladas por los y las estudiantes del colegio, y entrenarlos en las estrategias más adecuadas para fortalecer las dimensiones señaladas como las menos desarrolladas. 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.

5.3.1.2.Segunda Etapa: Formación de Formadores.

- *Fases de la Segunda Etapa*

TALLER 1: FINALIDADES EN LA FORMACIÓN EN VALORES

OBJETIVOS:

- Dar a conocer los contenidos de los talleres de Formación de Formadores.
- Conscientizar de manera vivencial y lúdica, sobre las representaciones y prácticas cotidianas valorativas que nos rodean, así como sobre los criterios necesarios para construir organizaciones democráticas.
- Hacer reflexionar acerca de cómo se está llevando a cabo actualmente la formación en valores en el colegio
- Dar a conocer algunos elementos teóricos sobre: 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 Universidad Javeriana y una tarde en el Colegio 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 formación en valores actual 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: LAS DIMENSIONES Y EL DESARROLLO DE LA PERSONA MORAL

OBJETIVOS:

- Hacer conciencia de una manera lúdica sobre las posibilidades y dificultades del proceso de comunicación y su incidencia en los caminos pedagógicos para la formación en valores.
- 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 Universidad Javeriana y una tarde en el Colegio 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: EL 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 una ceremonia que configuró un ritual de despedida y entrega del proyecto, se hizo la entrega del equipo de la Javeriana 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.
- 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 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.*

Primer Taller: La primera jornada sobre Finalidades en la Formación en Valores comenzó con una sesión que daba inicio a la nueva intención de complementar los contenidos cognitivos del primer semestre con otros de índole más emocional y vivencial. Para ello, toda la mañana de esta primera jornada 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 tallerista, María Victoria Estrada, 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 construir desde lo individual, pasando por lo grupal y lo colectivo, construcciones corporales relacionadas con referentes culturales que 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"* (M.V. Estrada, I Taller).

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 que todos somos portadores de cultura e información y que 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 llevó 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 crecientes, 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 contener a todos. Luego se invitó a los participantes a construir estructuras en las que el juego corporal se complementaba con elásticos, haciendo la analogía del recurso económico o material que cada persona tiene. Cobra gran importancia la figura del/a observador/a externo de las estructuras organizacionales como 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 realizó un trabajo tanto teórico como vivencial. En lo teórico se hizo una exposición sobre el concepto de valor, los enfoques en la formación en valores y las dimensiones de la persona moral. Luego se llevó a cabo un ejercicio de activación, en el que se llevó a los participantes a que tomaran conciencia de su cuerpo y que cada uno imaginara entrar por una puerta que los condujera a la infancia. Acto seguido, se realizó un ejercicio que consistió 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 vio 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 acordó entre todas/os las/os participantes organizar una sesión adicional en el colegio, a la semana siguiente, en la que se presentaron las ocho dimensiones que pueden ser desarrolladas en la conformación de la personalidad moral y se solicitó al equipo del colegio que determinara 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 pidió al grupo de participantes que formularan algunas finalidades de la formación en valores en el colegio que recogieran las reflexiones de todo el seminario.

Segundo Taller: Media mañana de esta segunda jornada estuvo dedicada a una sesión llamada "Encuentro con la comunicación". Empieza por la lectura del cuento *El Jardín de Sapo y Sepo*, luego del cual se hace una alusión a las semillas que está plantando el proyecto 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 beneficios⁴⁶.

Se hace luego una apropiación del espacio y se continúa con un proceso de construcción y creación colectiva. Al ritmo de la música, los 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 logró a partir de las propuestas de tres 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, está el humor; no sólo surgen representaciones muy ingeniosas sino que el ingenio incluye el 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"*.

⁴⁶ El cuento hace referencia a las complejidades, tiempos, 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.

Finalmente, la tallerista presenta una marioneta que 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 el 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 de al otro. La confianza permitió ir construyendo a partir de lo que cada uno aportaba hasta surgir la propuesta de todo el colectivo. Se buscan así mismo 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 que 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”* (Testimonio del II Taller).

En relación con el juego de los muñecos, también se elabora sobre la manera de entender al otro y de ponerse en el lugar de él, cómo se construye a partir de las posibilidades de cada uno, 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”*. (Testimonio, II Taller)

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 los diferentes estadios en el desarrollo desde el punto de vista de Kohlberg y se relaciona luego el tema 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 luego 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 derechos de una alumna v.s. 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. “*El objetivo del juego de roles es considerar la complejidad de una situación, priorizar valores*”. (Docente, CANC)

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 había resultado el taller de ese día debido a que se perfiló de manera más clara los objetivos de la propuesta y los valiosos aportes de un par de autores 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 replantear 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 contexto, insumos, de *currículum*, de contenidos y de evaluación. Al hablar de los valores del colegio, se mencionan así mismo, 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 y relacionándolas con diferentes sentimientos: tristeza, angustia, alegría... Luego, continua 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 consigo 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, permite entender el gran aporte de la particularidad pero reconociendo la diferencia de los demás. Esta última reflexión da pie a la siguiente charla sobre las diferencias, competencias y dimensiones asociadas al Género.

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 cada niño y cada niña. Elementos como los juguetes, la asignación de oficios y responsabilidades, el manejo del espacio y del tiempo, el pudor, la fragilidad y la fuerza, van configurando una 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. A la vez que las reproduce, la escuela puede igualmente transformarlas.
- 3) A nivel de la sociedad se encuentra igualmente la fragmentación en tareas femeninas de otros, básicas para la supervivencia de la especie y de la sociedad.

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 un anciano 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 clase 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 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”.-(Harold Pahde, Rector, CANC)

5.3.1.3. Análisis del proyecto con docentes

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 hay pues siempre hay una tendencia en todas 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, o bien esta misma ambivalencia a nivel personal. 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*⁴⁷.

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

⁴⁷ 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 estudiantes, muy diferente a la que puede presentarse por ejemplo en el medio universitario, y la necesidad de comprender desde su perspectiva a los diferentes actores en interacción.

la existencia de las diferencias y segundo, dada esta condición, requiere de procesos que atraviesan 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, 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, era 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 actores socializados. No obstante, parte también de la 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 primera 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 endógeno 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. Por otro lado, a pesar de la importancia asignada por el rector y el grupo de coordinadores y profesores más comprometidos, la formación en valores aparece a veces como una "capacitación" en la que los contenidos se dictan y fijan desde afuera. El tiempo disponible fue en efecto muy limitado, se vivió para 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 una experiencia anterior del equipo en el campo de la investigación, generó diferentes situaciones. Por un lado, como ya se mencionó, 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 educativas. Pocos investigadores tienen la oportunidad de vivir la institución escolar tan "desde el interior" de ésta, compartiendo las preocupaciones cotidianas de docentes⁴⁸, 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 *sistematizar y comprender* la experiencia.

A su vez, esta sistematización y comprensión fueron insumos para la continuación del trabajo, pues los primeros informes de avance acerca del primer período fueron documentos 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 quizás prioridad a este 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 requiere un trabajo previo a 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*, que 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

⁴⁸ 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.

las estrategias escogidas en sus respectivas áreas, apropiándose de esta manera del proyecto.

- *Sexto*, que un proyecto en valores es un trabajo a largo plazo, no de unos pocos años, por lo cual los grupos de los colegios y los innovadores deben estar preparados para no decepcionarse al no observar resultados de manera inmediata, pues los frutos aparecerán muy lentamente.

5.3.2.PROYECTO CON ESTUDIANTES:

El proyecto desarrollado con los estudiantes surgió a partir de la interacción entre diversos elementos. En conversación previa a la elaboración de la propuesta para el IDEP, el rector del colegio manifestó su deseo de realizar un proyecto con los estudiantes, lo cual se insertaba dentro de una de las estrategias pedagógicas empleadas por el colegio en diferentes áreas. En los proyectos participan alumnas/os de diversos grados, se busca desarrollar las capacidades de indagación, y éstos se plasman en un producto visible que puede ser mostrado al resto del colegio. Dadas estas características, el grupo innovador encontró afín con sus necesidades y enfoque, este tipo de estrategia ya desarrollada por el colegio.

Por otro lado, 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. También la idea de desarrollar un proyecto pedagógico con los estudiantes respondía a las indicaciones de la ley general de educación y el decreto 1860, según las cuales, la formación en valores se debe cumplir bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

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

De acuerdo con lo establecido en la propuesta, se trabajó durante el primer semestre⁴⁹ con estudiantes de los grados 5º, 6º y 7º (32 estudiantes), que constituyen el tercer ciclo de formación en la organización del colegio; durante el segundo semestre, las actividades se centraron en el segundo ciclo, con estudiantes de 2º, 3º y 4º grado. En el primer semestre, durante la primera fase, se trabajó en un solo grupo con los tres grados. A partir de la segunda fase, se dividió el grupo en dos con el fin de hacerlos más manejables, según consideraciones de desarrollo y de acuerdo con las sugerencias del rector.

⁴⁹ El proyecto se desarrolló a lo largo del año lectivo 2000-2001. El CANC es un colegio de calendario "C".

Para la segunda etapa, se acordó que el grupo innovador planearía, coordinaría y ejecutaría las actividades con el grado 4º, el más numeroso, y a la vez el curso que ha cumplido todo el ciclo escolar en el colegio, desde su fundación. A estas actividades asistiría la coordinadora del ciclo, y se le prestaría una asesoría directa en la ejecución de las actividades para que ella asumiera la ejecución con los grados 2º y 3º, de manera que el colegio empezara una apropiación del proyecto de valores. La asistencia por parte del equipo innovador a la docente encargada de la apropiación del proyecto constituyó en:

- Asistencia y participación por parte de la docente a los talleres que se realizaba el equipo innovador en el grado 4º.
- Asesoría, y guía en los problemas que se pudieran presentar.
- 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 las discusiones, en la realización de los talleres que la docente realizaba con los grados 2º y 3º.
- Reuniones periódicas con la docente con el fin de comunicar experiencias y dificultades en la realización de los talleres y realizar ajustes necesarios.

El proyecto con estudiantes pretendió promover en ellas/os 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 con los estudiantes del ciclo III, y de una sesión semanal con los estudiantes del segundo ciclo. Las diferentes actividades tuvieron fases de reflexión colectiva, para estimular la indagación, la participación, la discusión, además de otros componentes de convivencia como el uso ordenado de la palabra, 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 durante el primer semestre, en las asambleas generales y de ciclo realizadas los lunes. Las asambleas fueron una actividad que alimentó el trabajo del proyecto pedagógico, ya que en numerosas ocasiones se tocaron temas derivados del trabajo que se estaba realizando, especialmente problemas derivados del respeto a la diferencia.

5.3.2.1. Primera Etapa: Tercer Ciclo

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*

A continuación se describirán las actividades realizadas por fase, y una descripción general de los acontecimientos y proceso en cada fase.

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 de 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

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 - como su nombre lo indica - 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 su experiencia, que lo compartan con los demás y se promueve una discusión tendientes a determinar expectativas de los alumnos frente al proyecto y a los miembros del equipo innovador.

TALLER 2. ((1 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 la relaciones de género percibidas por los alumnos en los extractos de la película, posiciones y argumentaciones acerca de tema de género, así como las 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 sub-grupos para la realización de la actividad siguiente.
- Discusión grupal: Los seis estudiantes escogidos, asumirán roles diferentes dentro de los sub-grupos. Así mismo se ha escogido un estudiante de cada sub-grupo, 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: se hace una 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 deben 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 alumnos 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, los alumnos 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 tiene que representar para la identificación del valor. La reflexión lleva a sensibilizar y hacer visible la relación valor – comportamiento.

FASE 3: IDENTIDAD

OBJETIVOS:

- Identificar los valores con los que cada uno de los estudiantes se identifica, Sensibilizar a los 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 tiene 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. De allí se sacarán dos papeles por grupo, que deberán representar en la siguiente sesión. Uno como valor y otro como su ausencia.

TALLER 8 (2 Sesiones)

1. 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 .
 2. 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 estudiantes que a partir de un dibujo, representen como se imaginan dentro de 10 o 20 años.
- Plenaria: Se lleva la reflexión hacia las razones y motivos que se encuentran 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/las estudiantes respecto a 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

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 reparten 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 : 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)?.

<p>TALLER 12 (4 sesiones) Ejercicio de activación: Presentación de la película <i>Hermano sol, hermana luna</i> de Franco Zeffirelli., 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?</p>
FASE 5: NORMATIVIDAD
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar y comunicar la importancia del RESPETO para una convivencia justa y para establecer acuerdos y normas conjuntas. • 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. <p>DURACIÓN: tres sesiones de dos horas cada una ESTRUCTURA Y CONTENIDOS: TALLER 13. (UNA SESIÓN)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de activación con el juego de la triada: 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. <p>TALLER 14. (Una sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de activación: Actividad plástica: lo 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 que consideran importante estos valores, su relación con el respeto y las normas. • Evaluación: Los estudiantes proponen un espacio de auto-evaluación del taller realizado. <p>TALLER 15. (Una sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 CANC? ¿Qué le falta? ¿De los elementos que le faltan se pueden lograr en un corto tiempo? ¿Qué se requeriría para lograrlo? ¿Podría aportarse algo para el manual de convivencia a partir de estos requerimientos?
FASE 6: RESOLUCION DE CONFLICTOS
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>DURACIÓN: tres sesiones, de las cuales una fue un trabajo conjunto con los dos grupos</p>

<p>ESTRUCTURA Y CONTENIDOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 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
<p>FASE 7: EXPRESION CREATIVA DE LOS VALORES</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoger la experiencia anterior en el proyecto, para generar una creación dramática colectiva que ofrezca de alguna manera una representación de la experiencia recorrida <p>DURACIÓN: Cinco sesiones</p> <p>ESTRUCTURA Y CONTENIDOS</p> <p>Ejercicio de activación: narración de un texto literario con música de fondo.</p> <p>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,</p> <p>Reflexión: se realiza una discusión acerca de las representaciones de cada grupo y la relación con los valores implicados en los personajes que construyen.</p> <p>Cierre: representación de una obra teatral.</p>

- *Descripción de las actividades*

Fase 1. Aproximación

Si bien ya había existido un primer acercamiento a los/as estudiantes con las entrevistas individuales y grupales y por conversaciones en los espacios cotidianos del colegio, el primer encuentro con el grupo completo en este tipo de actividades fue inesperado. El juego de las expectativas mutuas, las representaciones sobre los Otros y a veces las idealizaciones rotas se mezclaron en el encuentro de una dinámica grupal con las necesidades de un grupo de innovadores. El manejo de los talleres de la fase 1, resultó algo difícil y complejo, especialmente a nivel disciplinario, lo que hizo difícil establecer unas reglas de juego conjuntas, objetivo del último taller de esta fase. También dificultó una comunicación efectiva y el desarrollo de empatía entre un grupo aún de "extraños" (que se expresa bien en la imagen de los forasteros que llegan en el barco a la isla) con unos "nativos" que no comprenden muy bien la necesidad de que un barco extraño arribe a la isla y que parece no muy motivado por el tipo de actividades.

Un grupo grande de expectativas, especialmente las de los varones se asoció con la idea de que se va a contribuir a que existan mejores relaciones entre ellos, a desarrollar la paz, traer amistad, cosas para enseñar y buenas intenciones. Las expectativas de las niñas, con algunas excepciones, tendieron a ser más concretas, en el sentido que aportaríamos objetos, comida, organización de los horarios.

De acuerdo con los/as estudiantes, al desarrollo de actividades le hizo falta una mayor explicitación de los propósitos del proyecto, pero a su vez reconocieron su papel activo y de colaboración para facilitar el cumplimiento de objetivos de los talleres en esta fase. Por otro

lado la metodología empleada como medio para el cumplimiento de objetivos generó resistencias entre este grupo, adolescentes y preadolescentes, quienes las identificaban como “actividades de recreación”.

Fase 2. Evaluación y Logros

En las sesiones de la fase 2, se logró generar una mayor empatía con los/las estudiantes, sin embargo se mantuvo la dispersión en las sesiones donde se explicó con profundidad el proyecto. Se intentaron establecer unas reglas de comportamiento para los talleres a través de una discusión y acuerdo colectivo a partir de una situación de taller simulado por los mismo estudiantes, y se establecieron con el rector, unos logros del proyecto, en los que se establecían unas normas mínimas, 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 se pretendía se convirtieran en una *autorregulación* al mostrarse como logros a alcanzar por los estudiantes y no como normas a cumplir.

A petición de un grupo de estudiantes se realizó una evaluación de las actividades cumplidas. El resultado general de esa evaluación puede sintetizarse en dificultad para comprender el sentido del trabajo que se estaba realizando, y en un cierto sentimiento de inadecuación de las actividades con su identidad y autoimagen.

Por su parte, el equipo de innovador expresó su sorpresa con respecto a la diferencia entre lo vivido y la imagen que se tenía sobre las características del grupo y lo que podía ser el proceso: se esperaba, en suma, una mejor respuesta⁵⁰.

Se acordó dar al proyecto unas características más formales, más asimilables con otros desarrollados en el colegio. Se veía la necesidad de llevar una carpeta (lo cual además, fue sugerencia de algún estudiante), de hacer tareas, de cumplir con una evaluación escrita. En este momento se separó el grupo en dos, conservando la misma planeación.

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.

Fase 3. Identidad

Se trabajó en esta fase la relación consigo mismo en los valores y el género. En esta fase, el trabajo se cumplió de manera más seria y comprometida, en especial con los más jóvenes. La mayoría de talleres que conformaron la fase 3, produjeron un efecto positivo en los/as estudiantes, se observó 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

⁵⁰ De hecho, una de las actividades de la fase de aproximación, la del análisis de fragmentos de “Betty la fea” fue decidida a partir de los intereses manifestados por los/as estudiantes en una entrevista de grupo focal.

individualidad y la de los otros, propone una interacción conjunta basada en saber escuchar y respetar a cada uno. Se incluye un cuadro que sintetiza las representaciones sobre el género: el propio y el Otro.

Tabla 4. Diferencias, ventajas y desventajas, asignadas a varones y mujeres.

SEXO	DIFERENCIAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Hombre	Hs: más coraje; Ms: menos violentas		
Hombre	Hs: sensibilidad y distintos intereses; Ms: más dulces		
Hombre	Diferentes en: forma de pensar, sentimientos y personalidad.	Hs: ser fuertes	H y M : ser groseros.
Mujer	Hs: más bruscos, no les interesa el arreglo. Las Ms. Son más sensibles (no todas)	H: no tienen responsabilidades. Sólo estudiar	Ir al colegio que lo mandan
Mujer	“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	
Hombre	Intereses distintos	Hs: jugar fútbol. La responsabilidad	Ms: débiles en sentimientos y físico
Mujer	Forma de vestir, pensar y decorar el cuarto.		
Hombre	Diferentes en Modo hablar, hacer cosas.	H: podemos defendernos en problema o violación.	Somos muy machistas Ms: no se pueden defender en violación
Hombre	Diferentes en pensar, forma de hablar. Hs: bruscos,	Hs: Defensa Ms: bonitas	Hs: machismo Ms: No pueden defenderse
Hombre	Ms: menos inquietas	Hs: no tener que ponerse falda	Hs: necios y groseros
Mujer	Diferentes en pensamiento, desarrollo, gustos		Hs: servicio militar
Hombre	Hs: agresivos, vivos, analíticos.	Hs: mejor posición social; más historia. Ms: más consentidas	Hs: más problemas, trabajo duro. Ms: chismosas, Mala posibilidad de trabajos.
Mujer	Ms: maduran y desarrollan + Hs: vocabulario vulgar	Hs: menos sobreprotección y sensibilidad M: más intuitivas; sociables, entendemos con facilidad.	Hs: Se les considera gay x estar en algo artístico Ms: nos sobreprotegen demasiado
Hombre	Diferentes sexos; Hs: tienen su “manolito”; Ms tienen senos, se maquillan	H: no toca dar a luz. M: muy machas para el parto	H: nos mandan a la guerra M: son detestables, a veces. No juegan bien fútbol.

Algunos elementos que diferencian los géneros son:

1. Vestuario: falda y pantalón
2. Relación consigo: las niñas se arreglan más, se arreglan diferente
3. Relación con los objetos: más cuidadosas
4. Comportamiento (en especial en la relación con los otros): más mandones, bruscos. Niñas: chismosas
5. "Naturaleza": Más sensibilidad
6. Se reitera la fortaleza, la capacidad de defenderse en los hombres y el proteger a las mujeres, ó su debilidad.
7. Trabajo: los del hombre más fuertes; la mujer: más sencillos.
8. La fortaleza versus la belleza.
9. El trato que reciben: más consentidas, mimadas. Las consienten los profesores.
10. Los hechos biológicos como la menstruación y el parto son valorados diferencialmente: La menstruación es una desventaja por las mujeres; los hombres mencionan el parto, en dos direcciones: positiva y negativa.

El afloramiento de problemas en las relaciones entre estudiantes, aunque interfirió en las actividades, ofreció una evidencia empírica muy valiosa para contrastar discurso y práctica, tanto a nivel de estudiantes como de docentes. La llamada "cultura de la invalidación", generó la necesidad de intervenir en ella de manera mancomunada, en el ámbito de voluntad institucional. A partir de las discusión de dilemas, situaciones problemáticas, a la vez que la participación de las asambleas, se buscó desarrollar capacidades dialógicas entre los estudiantes, con el objetivo de visualizar las perspectivas de los otros y tenerlas en consideración, de manera que se estableciera 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 o una serie de escenas representativas. El recurso a la representación dramática con un apoyo para la elaboración puede constituirse en una buena herramienta para tomar conciencia de sentimientos, valores y actitudes.

A partir de la dramatización como lenguaje de expresión artística, se hacen visibles los aciertos y desaciertos de manera crítica, se reconoce a sí mismo y a los demás como miembros de una comunidad, se ve la necesidad de transformar las prácticas y comportamientos que afectan al colectivo, asumiendo por parte de algunos alumnos/as posición frente a los valores involucrados en estas prácticas, contribuyendo así a la construcción de pensamiento crítico y autónomo.

A partir de estos resultados, surgen interrogantes interesantes para explorar en relación con identidad, el proyecto de vida y la ocupación por género. El anterior cuadro se entregó a los

docentes como material de análisis en uno de los talleres desarrollados y que luego se detallará.

Fase 4. Alteridad

En esta fase se pretendió generar cuestionamientos y reflexiones alrededor de competencias morales tanto cognitivas como afectivas, tales como: la confianza, la escucha y el cuidado de los otros (en cuanto a las afectivas); el tener en cuenta las razones, motivos y sentimientos de otros en un juicio y decisión moral y en el análisis de valores en otras personas y situaciones (en cuanto a las cognitivas).

Es interesante que en el contenido de las discusiones, muchas de las reflexiones reflejan la fase de la adolescencia de rebelión: “*por qué hacer lo que todos hacen*”; el tener en cuenta a los demás se menciona en términos de la presión social y la normatividad : “*hacemos tareas porque toca, porque nos regañan.*”

El taller de Lazarillo resultó motivante y divertido para los estudiantes, se cumplió con haber vivenciado la confianza – desconfianza, pero no puedo profundizarse en la identificación de situaciones análogas.

Uno de los acontecimientos más importantes de esta fase fue el ocurrido en el grupo 1, y puede apreciarse en el siguiente fragmento del diario de campo:

Un alumno pidió la palabra y dijo, “nosotros queremos proponerte que por qué no hacemos un juego al comenzar la clase para hacerla mas divertida” Yo les recordé que nosotros habíamos comenzado estos talleres con esa estrategia, pero que ellos mismos habían dicho que los juegos los hacían sentir como niños chiquitos. Ellos se rieron y dijeron que si, pero que no habían entendido antes de qué se trataba y que pedían que volviéramos a realizarles juegos. Y una alumna propuso que ellos podían decirnos qué juegos podíamos hacer. Y de ahí se empieza a formar la idea de que un par de alumnos se encargara de la clase de la próxima vez, teniendo en cuenta los objetivos que se deben cumplir dentro del programa. Se aclara que la situación planteada no es un castigo, que por el contrario puede ser muy interesante.

Lo importante de este acontecimiento es que lleva a la reflexión crítica, en los/as estudiantes valoran el juego como espacio en donde habita la lúdica, la espontaneidad y por lo tanto se construye la personalidad de los sujetos; el juego se presenta como camino para acceder al mundo y construir una percepción propia de él. Es este orden de ideas, los alumnos pueden formarse un juicio propio de las acciones y acontecimientos que se desarrollan a su alrededor y por lo tanto intervenir sobre ellas.

La propuesta hecha por los estudiantes de este grado, genera cambios en la metodología implementada en ese grupo, para la siguiente fase sobre normatividad.

Fase 5. Normatividad

La totalidad de esta fase fue trabajada en el grupo 1 bajo la modalidad de coordinación de dos 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. El que pudieran establecer sus propias estrategias didácticas hizo que, por un proceso espontáneo muchos comprendieran la necesidad de la colaboración del grupo en cualquier actividad, que asumieran responsabilidades, que se preocuparan por la evaluación y retroalimentación de sus compañeros frente a la responsabilidad de manejar una clase.

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

En el taller sobre normatividad, se indagó sobre la naturaleza e importancia sobre 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 del Manual.

Fase 6. Resolución de Conflictos

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 una serie de actividades y juegos que permitieran identificar situaciones de conflicto y reflexionar sobre las posibles formas de dirimirlos. La presencia de talleristas diferentes al equipo innovador facilitó la comunicación. El módulo fue muy bien recibido por los estudiantes, y con base en esta experiencia favorable se programó otro módulo para trabajar mediación con estudiantes y docentes.

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

Fase 7. Expresión Creativa de los valores.

Esta fase tuvo como objetivo recoger la experiencia para generar una creación dramática colectiva que ofreciera una representación del camino recorrido y una forma de expresión sobre lo que significó la experiencia 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 de 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.

Se crea un espacio laberíntico en el lugar de trabajo, con cortinas negras, provocando un ambiente de misterio. Una vez dentro de él, los/as alumnos construían sus propias imágenes y referentes sobre sí mismo y sobre los demás. Aparecen los símbolos que nos 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 que fue presentada a la totalidad de los estudiantes y docentes de la institución.

Podría concluirse planteando que a pesar de las dificultades se perciben en algunos alumnos cambios positivos a raíz de las experiencias vividas. La formación en valores es un proceso a largo plazo, que se construye día a día a partir de la vida misma.

“ 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)

“...el proyecto de valores nos dejó el primer piso. Ahora nos toca a nosotros construir el resto”. (Manuela Pahde, estudiante de 7º grado)

5.3.2.2.Segunda Etapa: Segundo Ciclo

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

- Fase 1: Sensibilización a la Comunicación interpersonal y la Alteridad
- Fase 2: Identificación y problematización de modelos de acción
- Fase 3: Sentimientos morales
- Fase 3: El género y su relación con los valores

- *Fases de la Segunda Etapa*

FASE 1: SENSIBILIZACIÓN A LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y LA 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, confidencialidad.
- Generar una vivencia y reflexión acerca del respeto por la individualidad de los demás, de la sensibilidad a sus necesidades y el 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 alumnas
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?

FASE 2: IDENTIFICACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE MODELOS DE ACCIÓN**OBJETIVOS:**

- Reflexionar a través de un relato (El Conejo y el Mapurite) sobre cuales 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 dibujo y nombre 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 ó incorrecto de las acciones del Conejo y el 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

FASE 4: SENTIMIENTOS E INTELIGENCIA MORAL**OBJETIVO**

- Identificar situaciones de engaño y sus soluciones en diversos escenarios: casa, calle, colegio y país. Para 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 que se puede hacer para que esto no suceda o como 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. Un elemento tejido por las mujeres 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: EL GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LOS 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:
 - 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*

El trabajo realizado con los 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 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 en una sesión semanal con 4º grado coordinada por el Equipo y otra, dictada con 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 englobante 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 todos los talleres: la idea de las virtudes y los modelos de conducta, la solidaridad como valor, y un mayor énfasis en 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

Aunque el proceso vivido constituye en sí una totalidad, y más que una secuencia lineal de fases, se trabajó bajo unos ejes generales que aparecieron de manera plural en los diferentes talleres creativos, se ha realizado una división por fases para facilitar la exposición en este informe.

Fase 1: Sensibilización a la Comunicación interpersonal y la Alteridad.

La atmósfera generada desde el primer taller fue 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 Chaski). El taller inicial planteó inicialmente un ejercicio de trabajo con el cuerpo a partir de la vivencia y apropiación del espacio y de la comunicación

no verbal. A continuación se propuso la construcción colectiva de ciertas figuras que exigían un esfuerzo creativo que era puesto a consideración de los demás en términos de su interpretación y valoración de las particularidades de lo que se lograba. 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 como 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 niños y su motivación continuó siendo muy elevada, como lo ilustran sus opiniones: *“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 mis sentimientos respecto a él. Todas las alusiones se dan en término de *“mi muñeco”*. En este espacio, aparece la pregunta-en relato, 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, 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 las afectivas 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 niños (varones) que inicialmente mostraron apatía e indiferencia, y se fueron involucrando intensamente.

Fase 2: Identificación y problematización de modelos de acción

En la segunda fase el núcleo articulador fue el relato. Se seleccionó una leyenda wayú que tenía como personajes centrales a dos animales, *El conejo y el mapurite*. (Ver Anexo 5) Se escogió este relato por dos razones fundamentales. La primera por ser un relato tradicional de una cultura indígena de manera que podíamos evocar con él una vinculación a una tradición cultural, y contextualizando la forma de vida de este grupo. 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 acerca de 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, 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 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 en 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”. (Ver Anexo 6). 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: Sentimientos e inteligencia moral

El núcleo de esta fase fue la expresión plástica y simbólica de una situación de transgresión moral y en el planteamiento de una solución o reparación. Ya que en los talleres anteriores se habían trabajado capacidades morales tales como el desarrollo de la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, 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 4 situaciones de engaño ⁵¹. El proceso debía

⁵¹ Con el grado 4° no hubo inconveniente en la identificación de situaciones de engaño; con los grados 3° y 2° 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 2° para precisar qué se entiende por engaño y en qué se diferencia de cosas como decepción, incumplimiento, mentira.

conducir a través de la descripción de una situación a una caracterización clara de la situación y a formularla en unas pocas palabras, para luego poder plasmarla en una representación plástica. La transcripción del proceso de formulación de un grupo con la ayuda de la facilitadora permite visualizar la riqueza de este procedimiento:

- Niña: [El engaño] es una pelea infantil dentro del colegio. (un niño le dijo a otros dos que pelearan y que le daba un muñeco al que ganara; la pelea se llevó a cabo, pero él compañero nunca entregó lo que prometió)
- Niña: esa situación fue en una arenera.
- Niño: concurso de lucha libre infantil.
- Niña: además de que los niños salían lastimados los engañaban...lucha libre
- Tallerista: ¿por qué aceptan los niños pelear?
- Niña : los niños pequeños deben darse cuenta de lo que están haciendo, hay tienen que razonar ellos.

Fase 4: El género y su relación con los valores

La fase del género estuvo orientada a sensibilizar respecto a las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres, y a reflexionar ellas. La siguiente tabla ordena las atribuciones que se hicieron respecto a aquello que diferencia a hombres de mujeres.

Tabla 5. Actividades que diferencian a los hombres y a las mujeres

Hombres	Mujeres
Cortan madera	Cocinan y tejen
Los niños juegan fútbol	Las niñas juegan a las escondida y con los muñecos
	Algunas juegan tazos y otras nada
Los niños juegan fútbol y si no, no hacen nada	Las niñas juegan tazos, hablan o hacen una ruedita
Los hombres juegan fútbol y le han tomado cariño a los peluches	
Sí le han tomado cariño a los peluches pero son muñecos, no muñecas.	
Los hombres descansan	Las mujeres 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.	
Los hombres nunca se embarazan	Las mujeres sí
Los hombres 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 alrededor no de la diferencia sino de la igualdad. 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 (Ver Anexo 7). 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 simple 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.

5.3.2.3. Análisis del proyecto con estudiantes

La experiencia del proyecto con los/las 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 formación 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 cognitiva y afectiva, la importancia de esta última en la formación en valores y sus implicaciones en el campo de lo pedagógico.

Discurso y acción: los mecanismos deliberativos, la libertad de expresión y la formación en valores en la institución educativa

Resalta en particular una problemática común a toda la vida valorativa y moral de individuos y sociedades, y que adquiere un particular significado en el momento de abordar los problemas de formación: la relación compleja entre, por un lado el universo de

representaciones plasmado en el discurso sobre los valores, y por otro 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 plasman entre otros en los valores formulados en el PEI. Por otro lado, está el universo de los valores que definen en realidad 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 sean sujetos de su propio desarrollo pudiendo 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, ha sido un insumo decisivo a la hora de enfrentar la discusión sobre los valores en el marco del proyecto y 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 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 queremos"*; 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/las estudiantes por parte de los docentes son prácticas extendidas. Esto conlleva un evidente empoderamiento de los 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 esa asamblea todos manifestaron la manera como se habían sentido y expresaron críticas y demandas claramente definidas. *"Nos sentimos como ratas de laboratorio"*, *"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 la 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 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, sino 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 primer capítulo, los principios y mecanismos propios 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 el primera fase un abanico de caminos pedagógicos que pudieron ser articulados 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 un equilibrio a nivel institucional no fácil de obtener desde el punto de 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 involucra 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

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

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. Por 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 No. 6. Tensiones y equilibrio en la formación de valores

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

En un plano ideal, la posibilidad de 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 la expresión artística 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 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 valores es 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 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 otros.

Vida cotidiana e invalidación: de la proyección a la formación

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 por que 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 algunas 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 el segundo informe de avance al dar cuenta de las actividades realizadas con los estudiantes del tercer ciclo señalabamos: "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". El *eslabón perdido* pudimos encontrarlo en primer lugar en el recurso a la elaboración 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: 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 que daba paso finalmente a,
- 3) Un momento reflexivo, 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 primero.

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 lo que predomina la preocupación por la dimensión cognitivo, 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 Saenz son esclarecedoras:

“No, 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 de 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 ó en valores? Valores no sirve tanto como por ejemplo medicina”*⁵⁴ Gran parte de las dificultades iniciales y eventuales del proyecto de innovación han radicado en la dificultad que experimentan los 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/las 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 moral⁵⁵ las representaciones y objetivos que se manejan en la práctica pedagógica cotidiana son de tipo instrumental, utilitario o académico.

⁵⁴ Este es sólo un ejemplo, pero encontramos muchos más en las transcripciones de talleres y asambleas.

⁵⁵ Al respecto, ver la investigación “Representaciones sobre la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas en Santafé de Bogotá” Orozco, Rodríguez, López, Alonso y Heredia. (2000).

Respondiendo a esta dificultad se trabajó como componente de las primeras etapas el reconocimiento e identificación de valores a la vez que una exploración 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 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 prelude a la posibilidad de desarrollar una actitud crítica y autónoma frente a los valores y la moralidad. 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 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 déficit de habilidades en el diálogo y en 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 existir 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 habilidades comunicativas, 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 imprescindible⁵⁶.

Relación entre Cognición y Afecto

Para finalizar este apartado 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* explícito para la formación en valores y aplicar 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

⁵⁶ Este trabajo de inserción del proyecto en todas las áreas del currículo, fue trabajado con la idea de transversalidad con los docentes en este periodo.

unas condiciones que predispongan a la reflexión, a la exploración, a la interacción creativa, la calidad de los lazos establecidos entre quienes facilitan la experiencia y los/las estudiantes es decisiva. Un vínculo impersonal no sirve; se requiere establecer un vínculo afectivo, de confianza. El comienzo de la experiencia con las/os 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 estudiantes. Percepciones de algunos estudiantes del tercer ciclo que se expresaron en frases como "nos sentimos como ratas de laboratorio" revelan cuan necesario es el acercamiento inicial desde una perspectiva menos técnica y más humana y como 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 que predispuso a los estudiantes a 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 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 historia de vida; acunando de esta manera la construcción de valores con perspectiva de género.

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

La participación estuvo en juego, la literatura al igual que los juegos teatrales, la expresión plástica el relato, el cuerpo, el espacio y el movimiento, la música, 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.

Aquí 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, si es el caso, 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 y cada una, 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.

5.4. NIVEL INSTITUCIONAL CURRICULAR

5.4.1. INCORPORACION EN EL MANUAL DE CONVIVENCIA

“Formación de personas autónomas, personas que aprecien y enriquezcan la democracia, valoren y trabajen por su país, personas que sepan ubicarse en un contexto mundial desde una perspectiva colombiana y latinoamericana y que adquieran una habilidad para seguir en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida”.

Objetivo del Proyecto educativo Institucional del Colegio Agustín Nieto Caballero

La propuesta inicial de intervención a nivel del 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, los aportes del proyecto fueron 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, tal como lo declara el rector. Así, gran parte de lo desarrollado con este tema queda como grandes perspectivas a futuro (ver el último apartado de esta sección). 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 (algunos de los apartes de ese documento se encuentran reseñados en esta sección) 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 manual⁵⁷.

En este apartado se desarrollan los siguientes temas:

- 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.
- 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.

5.4.1.1. Consideraciones generales propuestas

- *Sobre el Manual de Convivencia*

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 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, un referente de aprendizaje. Y por supuesto, 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 institución, o que por lo menos ésta se esfuerce continua y cotidianamente para que lo que aparece en el manual de convivencia sea una realidad, un logro (por supuesto ésta es una idea válida para el PEI en su totalidad). Esto último ya lo sabemos; y es más fácil decirlo que lograrlo, por cuanto que intervienen diferentes factores que muchas veces sobrepasan 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

⁵⁷ En el momento en que comenzó el proyecto ya se había construido en una asamblea con docentes y estudiantes parte del manual, básicamente los cinco valores ya anteriormente formulados y una primera serie de derechos y deberes.

los que están involucrados (por supuesto, 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 una de ellas.

Participación

El amplio desarrollo e implementación de la participación de estudiantes y docentes en el colegio a la llegada del equipo innovador fue una 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”⁵⁸”

En una línea similar, hacia el final de la discusión del proyecto el rector plantea que: *“el manual de convivencia debería señalar cuales 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 estos serían:

- Definición de comportamientos, actitudes cotidianas de los/las docentes y directivos.
- Establecimiento de un sistema de reconocimientos y premios a los/las 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:

⁵⁸ Entrevista a Harold Pahde, Colegio Agustín Nieto Caballero, mayo de 2001.

- 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. Sin embargo, es importante explicitar formalmente en el manual la estructuración, función y alcances de las asambleas.
- Funcionamiento del consejo estudiantil: aseguramiento de los mecanismos para recoger las opiniones de los estudiantes y la discusión entre pares⁵⁹.
- 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 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.
- La promoción de Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, por ejemplo en las actividades del gobierno estudiantil.⁶⁰
- Derechos y deberes iguales para niños y niñas, pero reconocimiento de las diferencias.

No arbitrariedad y no imposición

De acuerdo con las ideas de no arbitrariedad y no imposición, 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 convivencia⁶¹. 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

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Perfil de los representantes y personeros: cabe la orientación hacia lo público y lo privado, la fuerza y la debilidad.

⁶¹ 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.

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. En palabras del rector:

“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.”

- *Las normas en la institución escolar*⁶²

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

Es importante recordar permanentemente que las/os estudiantes son personas que tienen una psique. Y 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, etc, 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 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 éste modo se puede circular la toma de decisiones entre las figuras que ejercen un papel de liderazgo dentro del grupo escolar, así se puede lograr un efecto

⁶² Esta discusión fue planteada a partir de un artículo de Josep Carbó (1999).

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 algunas ocasiones la posibilidad de discutir acerca de las sanciones para infracciones cometidas por estudiantes. Las acciones decididas por los compañeros se quedan grabadas más fácilmente en la memoria de la colectividad.

- *Principios para el manejo de las normas*

Uno de los elementos importantes señalados en el documento de trabajo para el manual de convivencia estuvo relacionada 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 por que dicho comportamiento se cumpla, ya sea por la comunicación con el estudiante, la labor formativa diaria, el premio o la sanción, según como lo contemple el manual de convivencia, o como se haya acordado informalmente entre los docentes⁶³. 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 esté cambiando implícita o explícitamente en el tiempo, a menos que esto se considere necesario en algún caso y se formalice.

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 costumbres arraigadas. No se presentan muchos problemas con normas implícitas tales como que no se asiste al colegio sin ropa. 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.

⁶³ 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.

Información:

Si como dicen los principios anteriores, existe un acuerdo en las normas y valores institucionales entre los miembros de la comunidad educativa (sobre todo 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.

5.4.1.2. Reflexiones sobre el proceso

- *Trabajo con los estudiantes*

Aspectos generales

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 una costumbre, no es aún parte de su universo de sentido. Esto parece es 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, por ejemplo, sobre la Constitución Política de Colombia (aunque ésta es también importante).
- Es difícil concertar con ellos/as sobre las normas cuando se habla de ellas independientemente de situaciones concretas inmediatas. Es decir, “funciona” más 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 contextualizar. Cada docente podría aprovechar entonces, muchas situaciones de la vida cotidiana y recoger información valiosa para el manual ⁶⁴.
- 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 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

⁶⁴ 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.

participación de los mediadores en la resolución de conflictos, y por supuesto, el gobierno escolar.

Propuestas de tercer ciclo

Con el fin de recoger propuestas de los/las estudiantes de tercer ciclo acerca 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.

SÉPTIMO GRADO

- 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 alumnos/as de sexto, 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.
- Los deberes mencionados: Cumplir tareas, estudiar (los más mencionados), cumplir obligaciones, compromisos, reglas y valores del colegio (no se mencionan cuáles son específicamente), respetar, no molestar el espacio de los demás.
- Hay coincidencia en la consideración de que 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”.

SEXTO GRADO

El *respeto* aparece de nuevo entre los/as alumnos/as de sexto grado 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 el valor ausente, las niñas se sienten violentadas y reclaman respeto. Para ellas el respeto se relaciona con la no violencia física y sobretodo 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 que 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 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 que 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*

Como se anotó, el manual de convivencia en el Colegio Agustín Nieto se encuentra en proceso de construcción. Existían desde hace algunos años unos documentos elaborados en parte a partir del trabajo de las asambleas fundamentalmente relacionados con los valores del colegio y con una definición de derechos y deberes. 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 abarcante. Varios borradores parciales han sido puestos a consideración a los docentes, los padres y madres de familia y el consejo directivo. El equipo innovador ha tenido la oportunidad de participar en varias discusiones con el rector acerca de los principios y la estructura del manual de convivencia. Le han sido presentados tres documentos de trabajo, uno en 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 convivencia⁶⁵. 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

⁶⁵ Ver en la bibliografía final: Valencia (1996).

estructuras del manual de convivencia. Queremos presentar aquí algunos de ellos, haciendo énfasis en la manera como se proyecta hacia el futuro el papel y naturaleza del manual de convivencia en el Colegio Agustín Nieto Caballero.

El primer elemento destacable, es que tal como puede concebirse el manual de convivencia después de la experiencia de la innovación, éste debe centrarse en señalar y crear las condiciones de una comunidad justa. En un segundo lugar plantea que el manual va a estar estructurado en primer lugar a partir del establecimiento de valores y principios, a los cuales debería hacerse corresponder una serie de derechos y deberes⁶⁶ 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 que serían definidas como reglamentarias, que en consideración del rector podrían colocarse aparte de este pacto social, relacionadas con procedimientos de organización y administración (por ejemplo, el reglamento del comedor, las horas de llegada y salida del colegio, la reglamentación de los permisos, etc.) que estarían guiados por consideraciones de eficacia y eficiencia. Al respecto, nos fue útil en la discusión la distinción entre norma y regla.⁶⁷

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 construcción.⁶⁸
- 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 manual de convivencia y el PEI (ver más arriba las sugerencias con respecto al manual de convivencia). Como proyecto para el futuro, se pensó y discutió en dedicar un tiempo determinado 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 el que se ha comenzado a pensar *más sistémicamente, menos linealmente.*”

⁶⁶ Ya existe un texto que relaciona valores con derechos y deberes.

⁶⁷ Ver Heller

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

Con respecto a la idea de pacto social y a la de la relación entre valores y normas, el rector dice:

“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 convivencias. Una, la ya mencionada 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 planteará en el manual de convivencia los mecanismos y condiciones en los que algunas sanciones sean decididas colectivamente por la Asamblea.

La propuesta de 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 del Maestro 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 ha planteado la idea de o bien extender las funciones de Personero, o bien crear una nueva figura que sea desempeñada por un estudiante que vigile por el correcto cumplimiento de la normatividad del manual de convivencia. Sería algo así como un veedor que observaría hasta que punto los acuerdos del manual son efectivamente respetados.

5.4.2. INCORPORACIÓN EN EL PEI.

Si bien este es un proceso que se comenzó a consolidar al final de la innovación, constituyendo el desafío actual en la apropiación del proyecto por parte del colegio, tal como lo menciona el rector del CANC en el prólogo de este informe, transcribimos a continuación un primer esquema presentado por el Dr. Pahde en el III seminario de formación de formadores.

PLAN Y PROGRAMA DE FORMACIÓN EN VALORES EN EL CANC : HACIA UNA REFORMULACIÓN DEL PEI

Harold Pahde

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.

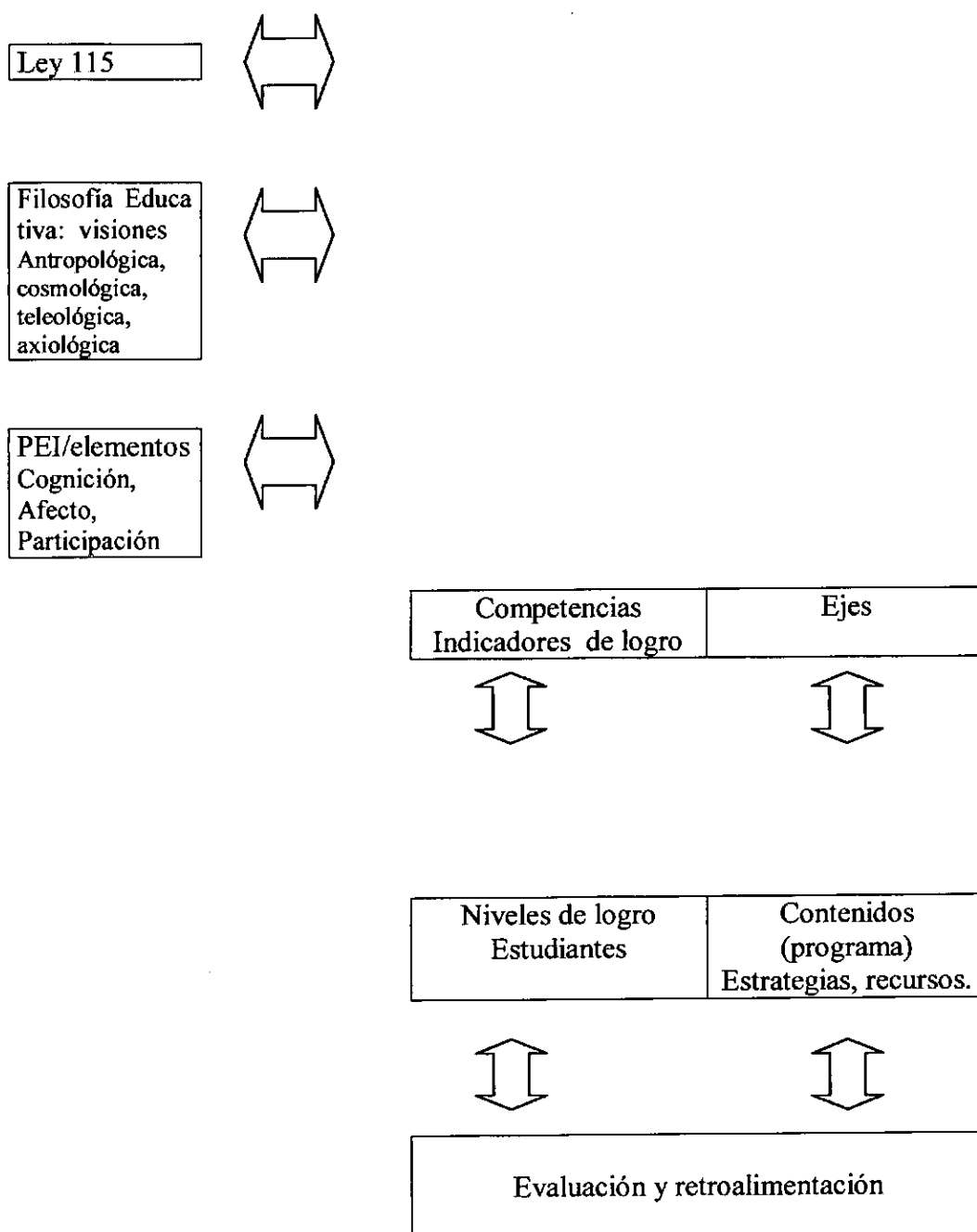
Ya iniciamos la discusión académico- pedagógica y estamos trabajando en un diseño curricular para emplear en todas las asignaturas del colegio. Debemos encontrar para cada asignatura una competencia, esas competencias se manifiestan en indicadores de logro, cada asignatura tiene sus ejes.

La organización tiene referentes de cohesión verticales, horizontales, y transversales:

Hay 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 referentes 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 , en el colegio influye 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 es el PEI que tiene tres elementos: 1.desarrollo cognitivo que se basa en la investigación, 2. Construcción de sólidas bases afectivas y 3. Educación para la participación y la vida democrática.



Estos tres elementos del PEI serían asignaturas para todos los grados; de aquí se desprendería la convivencia: civilidad, civilización, humanidad. Hay un eje que lo atraviesa todo: **LOS VALORES**. En relación con el individuo, con los demás, además se estaría aportando a la construcción de personas morales. En esta propuesta los valores se salen de la convivencia, de las asignaturas, del PEI...es el eje que atraviesa, da forma y afecta todo.

5.4.3. REUNIONES CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Los padres y madres de familia son agentes esenciales en la socialización en el hogar, y 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 hijos. 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, en los marcos valorativos, actitudinales e incluso conductuales de los adultos. Concientes 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; los tres siguientes fueron coordinados por el rector y su equipo, como otra de las formas 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: 1º y 2º taller. Se presentó una síntesis de la propuesta, explicando el trabajo que se estaba y se iba a realizar durante el año escolar, resaltando la importancia de la participación de la familia en esta dimensión de la formación de niños/as y jóvenes. Estos talleres se realizaron en los meses de septiembre y octubre del año 2000, I semestre académico del colegio.
2. Exigencia académica v.s. responsabilidad: en el 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: en el cuarto taller, las directivas del CANC exploraron las expectativas que padres y madres tienen sobre los valores que quisieran que el colegio les aporte a sus hijos/as.
4. Antivalores en el colegio: El quinto y último taller estuvo dirigido a discutir la presencia de antivalores entre las/os estudiantes, y sus implicaciones para su formación y para la convivencia. Estos antivalores fueron: la invalidación, la discriminación y la descalificación; éstos fueron analizados en su contenido general y dentro de las relaciones de género.

6. SÍNTESIS GENERAL

6.1. LECTURA ANALÍTICA DEL PROCESO

- *Convergencia de principios pedagógicos*

En un proyecto de formación es innegable la interrelación entre la acción docentes y la experiencia de los/as estudiantes. Queremos dedicar aquí algunas líneas a la reflexión de cómo se concibió y como se dio dicha interrelación de la misma manera que a considerar cómo 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 éste es abordado se lo concibe como un problema que va en una dirección: de los/as docentes a los/as estudiantes. Se trata pues en tal caso de interrogarse sobre las estrategias, las didácticas, los objetivos, que deben servir a las/os docentes 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 de 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. Esta equivalencia entre la formación de docentes y formación de estudiantes en la perspectiva pedagógica no la entendimos tanto como una formación de docentes en la misma pedagogía con el fin de vivenciar 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 suscitar en ellos primordialmente un proceso de formación en valores. Esta intencionalidad fue perfectamente apropiada por el equipo de docentes y quedó perfectamente expresada en estas palabras del Rector al realizar una retrospectiva de la experiencia:

“Los talleres con los profesores y las profesoras del equipo dinamizador 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. 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”.

Se condensa aquí perfectamente la idea de que quien forma en valores debe formarse en el mismo sentido que ha de formar al/la estudiante, que debe desarrollar sobre sí mismo/a, sobre el conjunto de su personalidad, el mismo trabajo que habrán de desarrollar los/as estudiantes. Subyace a esto la aspiración a la coherencia en el/a formador/a en valores, la búsqueda de 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 la

formación moral (asumida desde una perspectiva de desarrollo de autonomía) debe quedar eliminada toda figura basada exclusivamente en la inculcación. El maestro es un modelo, un activador creativo de procesos y también, sobre todo, un aprendiz en la medida en que se exige de él ó 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, entre otras.

De esta postura se derivan varias implicaciones respecto del enfoque propuesto dentro de la innovación. Por una 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/las estudiantes exploran, contraponen, construyen y dan sentido a un universo de valores individual y colectivo sino que ello exige de los docentes un proceso de construcción –en el campo de su actividad como formadores en valores- paralelo en los docentes que implica un proceso de construcción dialógica del equipo docente y de la institución en su conjunto, alrededor de los valores y finalidades de la formación de valores en particular y del proceso educativo en general. En el ámbito del proyecto y del componente de docentes los talleres pretendieron ser espacios de construcción dialógica en un esfuerzo de definición colectiva de prioridades y objetivos de formación en valores dentro del ámbito del colegio. Este proceso de formación debería entre otros desarrollar en los 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, “formación en valores”. A partir de este hecho se trabajó todo un proceso de aclaración de valores con las/os docentes al que se le 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 en los talleres partió de la idea de un grupo dinamizador que sirviera de base a la consolidación de un proyecto de formación de 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 los docentes y de la institución apoyaran su labor. Para el Rector del CANC 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”.

- *El desarrollo de la propuesta pedagógica para docentes y estudiantes: efectos y limitaciones*

Respecto de los contenidos específicos del desarrollo de la propuesta pedagógica quisiéramos hacer algunas consideraciones 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 **capacidades o 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 los 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 un cierto activismo pragmático, se logró dar una respuesta durante el trabajo del segundo semestre con la estructura de talleres ya reseñada en este capítulo.

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 en el amplio marco de este proceso de resignificación. Es cierto que existió una recepción desigual del proyecto entre docentes y estudiantes, y de ello puede hablarse en diversos sentidos y se presentó en mayor o menor medida 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 ha contribuido 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 de los/as docentes. 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 ya mencionadas asambleas realizadas durante el primer semestre de la intervención alrededor del tema del respeto.

Otro efecto reconocido especialmente por el Rector es el enriquecimiento de la calidad de las asambleas estudiantiles. Estas 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, 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 visto fortalecida la asamblea el rector afirma que la perspectiva de género – “al principio de la experiencia sólo un “enigmático” elemento de la propuesta” - enseñó a las y los alumnos a valorar el derecho a la diferencia, tanto como a oponerse contra 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 sólo había tenido un entrenamiento no formal. Este se vio fortalecido con 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. Como anota el rector en su reflexión:

“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.”

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, convocó y reunió a la razón, la imaginación y la fantasía, en el sentido más generoso de la formación humana.

6.2. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS.

Queremos concluir este capítulo con un sucinto recorrido de los objetivos planteados en al iniciar el camino, y el cumplimiento de los mismos mirado una vez transitado el camino. Para ello hemos construido la tabla 6 que recoge la experiencia

Tabla 7. Logros y desafíos de los objetivos iniciales

Objetivos	Logros	Desafíos del Equipo Innovador
Desarrollar un proyecto de intervención integral de formación en valores, aplicado a las relaciones de género, que afecte distintos procesos y actores de la vida institucional y se oriente a consolidar en el plantel la construcción de una comunidad justa.	La propuesta se implementó en 12 meses, integrando los ejes de autonomía/ empatía, masculino/ femenino, razón/emoción y, de cognición/ sentimiento. Se trabajó con todos los estamentos. Directivos, docentes, estudiantes, Administrativos y padres/madres	Decantar la experiencia Generar estrategias efectivas de divulgación oral, escrita y visual., Compartir con grupos, comunidades educativas e instituciones con propósitos afines. Preparar una publicación que recoja la innovación. 1.
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas a través de la promoción y reflexión de valores desde una perspectiva de género, que propicien cambios de actitud que fomenten en la escuela una comunidad más justa, democrática y tolerante. 	El desarrollo es un proceso... El aula es un gran escenario. Se activaron elementos de sensibilización, información y experiencia, en un proyecto que informó sobre valores y se constituyó en aprendizaje de convivencia. Se ganó en respeto, tolerancia, conciencia y apreciación de la diferencia.	
<ul style="list-style-type: none"> Diseñar y poner en práctica un sistema de formación en valores que atraviese los espacios académicos, comprometa a los diferentes actores de la comunidad educativa y los sensibilice al género (directivas, docentes, alumnos y alumnas). 	El contenido del proyecto y la importancia que el CANC le dio dentro de la vida escolar, tocó en grados variables a todos los actores, dejando conciencia sobre la importancia de los valores en la convivencia, su presencia invisible en las relaciones, y opciones desde donde reconocerlos, intervenirlos y fortalecerlos.	
<ul style="list-style-type: none"> Formar a los docentes en una pedagogía de formación en valores que incorpore la dimensión del género en sus prácticas cotidianas y les haga conscientes del <i>currículum</i> oculto. 	-Se cumplió en dos etapas: Una general de trabajo (sensibilización) a todo el grupo docente; Otra específica y especializada, con un grupo de docentes-formadores que iniciaron ya su aplicación, que continuarán su apropiación.	Continuar un trabajo teórico sobre la definición, significación y posibles formas de intervención, en esta dimensión ideológico-inconsciente, que si bien está presente en todo individuo, en la comunidad de docentes adquiere una importancia mayor, como elemento dinamizador de cambio.
<ul style="list-style-type: none"> Incorporar la perspectiva de género en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia. 	La incorporación de perspectiva de género no sólo se hizo explícita como comportamientos, sino que se integró en términos: 1) De reconocer la importancia de valorizar la diferencia; 2) Asumir reto de una escuela coeducativa que forme a hombres y a mujeres en la autonomía y en la solidaridad.	RECOMENDACIONES: Contar con la voluntad política de Rectores/as y directivas Contar con grupo que lidere inicialmente el proceso. Hacer diagnóstico institucional Inserción del proyecto valores de manera transversal en <i>currículo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Recoger los elementos básicos de las estrategias utilizadas a fin de proponer un sistema de formación en valores que puedan ser adecuados en otros escenarios escolares. 	Este informe recoge los aspectos más significativos del trabajo cumplido. En el próximo capítulo se propone un modelo orientador para aplicar en otros planteles.	RECOMENDACIONES.... Formar /acompañar formadores Involucrar TODA la comunidad educativa Planear, evaluar y redireccionar el rumbo

7. PROPUESTA GENERAL DE FORMACIÓN EN VALORES: COMPONENTES

En esta última sección del informe se desea hacer una abstracción de la experiencia concreta en el Colegio Agustín Nieto Caballero, para que, a partir de ella, sea posible recoger los elementos básicos utilizados para formular una propuesta general de un programa de Formación en Valores lo más universal posible, que pueda ser aplicable a otros escenarios escolares. En cierto sentido constituye un esfuerzo de síntesis de la intervención, pero pensada en que pueda servir para ser adelantada por ejemplo, por una institución de carácter oficial.

En el Esquema No. 1 se incorporan los principales componentes de tal 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; éstos, se agrupan en cinco grandes categorías a saber: componentes de contexto, de insumos, de currículum, de contenidos de aprendizaje y de evaluación.

En los *de contexto*, tenemos los supuestos teóricos básicos que se mencionaron a lo largo de este documento. En los componentes de los *insumos* se ha tomado en consideración el conjunto de valores haciendo algunas consideraciones sobre la actitud de los docentes ante diferentes tipos de valores. En los componentes de *currículum*, se mencionan tres tipos de actividades que se prelaciónan para un adecuado funcionamiento de un proyecto de estas características. Acerca de los *contenidos* de aprendizaje, se establecen los tres aspectos que debiera cubrir, al igual que dos categorías referidas al componente de *evaluación*. A continuación se detallan tales componentes.

- *Componentes de Contexto*

La propuesta está basada en los supuestos de los tres enfoques teóricos que sustentaron la experiencia: el de Comunidad Justa con perspectiva de género, el que asume la formación en valores como una Construcción dialógica de la personalidad moral y el de la Pedagogía de la subjetivación.

- *Componentes de Insumo*

En los componentes de los *insumos* se consideran en este esquema los valores de la institución educativa que vaya a asumir el proyecto de formación en valores. Se parte de la necesidad de que el plantel realice de manera democrática, la selección de unos valores que se constituyan en los ejes guía del colegio.

A este respecto 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 de ellos por parte de los alumnos y alumnas. Es conveniente, entonces, diferenciar tres tipos de valores (Buxarrais, 1990):

- A. Los compartidos por los integrantes de las instituciones, como son los valores mencionados anteriormente, elegidos democráticamente por la comunidad educativa. Son valores que se desea que los estudiantes (y docentes) conozcan y asuman, y ante los cuales los docentes deben tener una beligerancia positiva, o sea de apoyo y fomento definitivo.
- B. Los No compartidos, contradictorios con A, son antivalores, por ejemplo la invalidación, que se quiere que los estudiantes conozcan pero que los rechacen, y ante los cuales los/as profesores 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.
- C. Los No compartidos pero no contradictorios con A, 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. Ante ellos, se desea que los estudiantes los conozcan y que puedan optar por asumirlos o no, de manera autónoma. Y ante ellos, los docentes deben adoptar una neutralidad activa, promoviendo la reflexión pero manteniendo una posición neutral.

De la misma manera, en un trabajo de escogencia consensuada, es necesario acordar las dimensiones morales que se desea fomentar en los y las estudiantes.

- *Componentes de Currículum*

Un proyecto de esta naturaleza debe involucrar el mayor número de niveles de la vida escolar, por lo que se propone la intervención, tal como se llevó a cabo en el colegio Agustín Nieto Caballero, de una *práctica pedagógica*, que incluya a los docentes, directivas y estudiantes, complementado por un nivel *institucional curricular*, que contemple la inclusión del programa en el PEI y en el Manual de Convivencia pero que además sensibilice a otros actores de la comunidad educativa, como los padres de familia e incluso los/as empleados/as del área administrativa, como secretarias, conductores, personal de cafetería y aseo.

En relación con el proyecto con docentes y directivas, es deseable que se realice de manera previa una fase de información y sensibilización con ellos, antes de desarrollar las actividades con los/as estudiantes. Se proponen dos etapas sucesivas, tal como se realizó en el colegio objeto de intervención de este proyecto:

1. Formación básica a todo el grupo docente:

Se 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.

Siempre deberá contener una información teórica complementada por un espacio 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 encargados de mantener el programa vigente.

En segundo lugar, es deseable que el proyecto contemple, además de algunas actividades *generales*, otras que sean específicas, transversales y sistemáticas. Estas estrategias deben atender tanto a las distintas funciones de la conciencia: la racionalidad, la intuición, la sensación y el sentimiento. *Específicas*, es decir que involucren caminos pedagógicos diseñados concretamente para desarrollar las dimensiones escogidas por el colegio como prioritarias en la formación en valores, p.e. la discusión de dilemas, que es una estrategia específica en valores. *Transversales*, esto es, que además de contemplarse como un área independiente, se aborda de manera multidisciplinar y comprometida por todos los docentes. Y *sistemáticas*, es decir, con continuidad y consistencia.

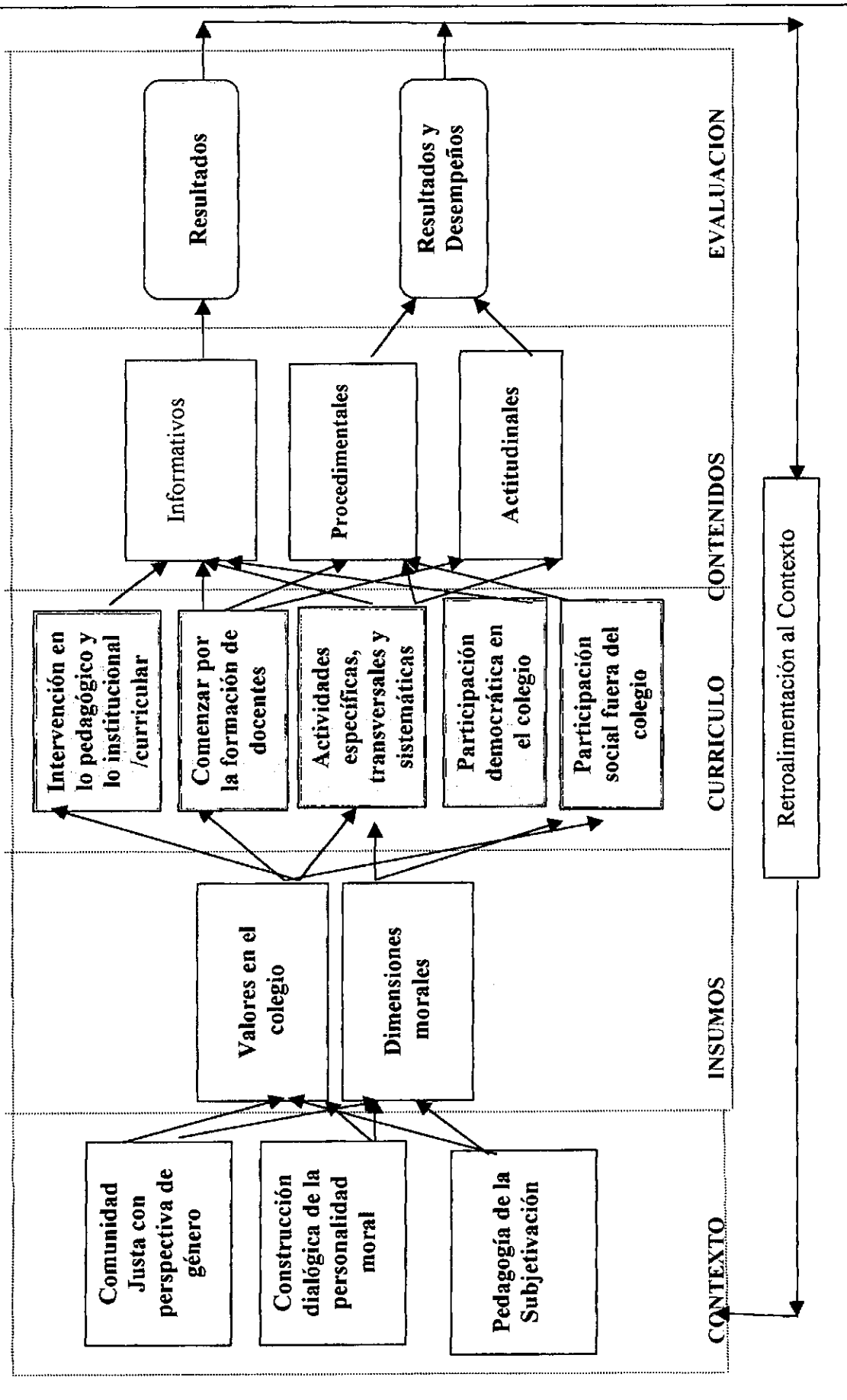
En tercero lugar, es muy importante la creación de espacios de participación democrática dentro del colegio, a manera de foros de diálogo en los que se ventilen problemas de convivencia; por ejemplo, las asambleas instituidas por el Colegio Agustín Nieto Caballero. Y en cuarto lugar, prolongar la Formación en Valores que se hace en las instituciones, al vincularse los estudiantes con la comunidad, en forma de proyectos de servicio social.

• Componentes de Contenidos

Acerca de los *contenidos* de aprendizaje, consideramos que un proyecto de Formación en Valores debe contemplar tres aspectos:

1. Unos de índole informativa, que contemplen: a) *Conceptos* (p.e. que haya un lenguaje común sobre lo que significan los valores del colegio, que se familiaricen con conceptos propios del lenguaje ético como “norma” o “virtud”, que conozcan algunas teorías de desarrollo moral, etc); 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. Otros 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.
3. Otros, de índole actitudinal, que contemplan el reconocimiento tanto de actitudes derivadas de los procedimientos, p.e. el autoconocimiento, el cual requiere una actitud abierta, sincera y autocrítica, pero también de las normas que en el colegio fomentan la convivencia.

ESQUEMA DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



- *Componentes de Evaluación*

El último componente se refiere a la *evaluación* de los anteriores contenidos, que constituye una evaluación del proyecto de formación en valores. La propuesta sugiere que:

1. Para los contenidos informativos se utilice por ser más adecuada la evaluación en términos de resultados (o productos),
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, ya que 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”.

Finalmente, es necesario que la evaluación del programa de Formación en Valores conduzca a una retroalimentación acerca de todos los componentes del esquema, y a una redefinición de los cursos de acción, contenidos, estrategias, actividades.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Acuña Franco, Sara *et al.* Comunidad de Madrid – Consejería de Educación y Cultura de la Dirección General de Juventud, Madrid: Editorial Popular S.A., 1997:13-45.
- 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, Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- Alvarez, Nieves M y otros. *Valores y temas transversales en el curriculum: 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: TM 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”. Anagrama ediciones. Barcelona, 1997
- Bria, Llatzer. “¿Qué son los valores?” en Muños Redón, Josep. *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 y Cols. *Educación en valores y democracia*. Barcelona, O.E.I. I.C.E. 1994
- Buxarrais, María Rosa. *La Educación Moral en Primaria y Secundaria* Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Edelvivies. 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.”, *Cuadernos de Pedagogía* No. 284, Madrid, octubre de 1999.
- Casals, Ester y Carmen Travé. “La educación en valores en las primeras edades”. *Boletín del Programa Educación en Valores*, OEI, octubre, 2000
- Castañeda Elsa B. Martha Luz Parodi. *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*. Segunda Edición. Bogotá, FES ,1992.
- Castells, Manuel. “ Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional” *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Castells y Otros. Barcelona: Paidós, 1997: 13-54
- Centro de Investigaciones en el programa internacional para niños; Filosofía para niños. “La comunidad de indagación”. Archivo de Internet.

- Cortina Orts, Adela. "Mujer, Economía Familiar y Estado de bienestar". *Dimensiones económicas y sociales de la familia*. J. Barea et al, Madrid: Fundación Argentaria – Visor, 2000: 253-268.
- Cortina, Adela. *El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación*. Bogotá: El Buho, 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*. Acuña Franco, Sara et al. Comunidad de Madrid – Consejería de Educación y Cultura de la Dirección General de Juventud, Madrid: Editorial Popular S.A. , 1997: 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, Edda Madrid y Luz Marina Gil. *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 Alvarez, Ma. Nieves et al. *Valores y temas transversales en el curriculum*. Barcelona: Graó Laboratorio Educativo, 2000.
- Gayle Rubin. "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo". *El género la construcción cultural de la diferencia*. Compiladora M. Lamas. México: Porrúa, 1996.
- 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 ». *Nómadas No. 14: Construcciones de género y cultura escolar*. Abril del 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 sin otra referencia).
- 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 Lickona, Thomas (ed) *Moral Development and Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1976
- Lamas, Marta (Compiladora) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG-Porrúa, 1996.
- Lickona, Thomas. *Raising Good children*. Bantan Books . U.S.A., Octubre 1994
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan. *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 y José María Puig. (Comps). *La educaciónj moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao, 1991
- Maturana, Humberto y Sima Nissis. *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.
- 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 y Lott Lynn. *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Editorial Planeta, 1999.
- O.C.D.E. "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.
- Orozco, Luis Enrique, Angélica Rodríguez, Juan Carlos Alonso, Nadia López y Oswaldo Heredia. *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, 2000
- Ortega, Pedro y Ramón Mínguez. *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel educación. 1996.
- Oser, Fritz. *Futuras perspectivas de la educación moral*. Organización Estados Ibero - americanos. Archivo de Internet.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *La escuela Inconclusa*, Bogotá: Plaza y Janes, 1986
- Pérez Serrano, Gloria. *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular, 1997
- Pérez Angel Ignacio. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal"* . Madrid: Morata, 1998.
- Pérez, Francisco. "Género y Educación" en *Género : equidad y desarrollo*. Departamento Nacional de Planeación, Editorial Tercer Mundo, Bogotá, 1998: pp. 232-262.
- Pizarro, Crisóstomo y Eduardo Palma. *Niñez y democracia*. Bogotá: Editores Ariel y UNICEF. 1ª Edición julio de 1997.
- Porlan, Rafael y José Martín. *Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Editora Diada, 5a. Edición, 1997.

- Power, Clark y Tatiana Makogon. "The Just Community Approach to Care" en *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 2, 1995: 9-24
- Power, Clark, Ann Higgins y Lawrence Kohlberg. "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, Jacqueline Peschard y Teresa Castro. *Hacia La Sociología*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999.
- Puig, Josep Ma. y Xus Martin. *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé. 1998
- Puig, Josep Ma. *Construcción dialógica de la personalidad moral*. OEI, 2000. Documento de Internet.
- Rico de Alonso, Ana, A. Rodríguez, J.C. Alonso, S. Castillo, N. López y C. Alméciga. *Equidad de género y calidad de la educación*. Universidad Javeriana – IDEP, Bogotá, 1999.
- Rico de Alonso, Ana, Angélica Rodríguez y Juan Carlos Alonso "Equidad de género en la educación en Colombia: Políticas y Prácticas". *Papel Político No. 11*, Universidad Javeriana, Agosto del 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, Angela Inés y Yolanda Puyana (Compiladoras). *Ética, masculinidades y feminidades*. Facultad de Ciencias Humanas – Colección CES, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: LitoCamargo Ltda., 2000.
- Rodríguez, Angélica. *Los fines de la educación*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos, Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- Rodríguez, Julia. *Fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la escuela primaria*. Documento Fundación Rafael Pombo. Bogotá, 1999.
- Rubio Carracedo, José. "Educación moral, postmodernidad y democracia". Madrid: Trotta, 1996.
- Sáenz, Javier. *Hacia una pedagogía de la Subjetivación*. Bogotá, 1996, Mimeo.
- Salas García, Begofña. *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
- Steffens, Charlie y Gorin Spencer. *Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego*. Aula Práctica. Ediciones CEAC, 1999.
- Steves, John. *El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*. 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.
- Touraine, Alain. *La escuela del sujeto. ¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica, 1997
- Turiel 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 Bronfman, Ana e Isabel Martínez. *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
- 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.

ANEXO 1

HACÍA UNA COMUNIDAD EDUCATIVA JUSTA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

GUÍA DE OBSERVACIÓN TALLERES

1. NOMBRE DEL TALLER:
2. GRADO:
3. FACILITADOR(ES/AS):
4. OBSERVADOR(A):
5. FECHAS:
6. DURACIÓN (en sesiones):

7. DESCRIPCIÓN DE LO QUE OCURRE, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:
 - Durante las actividades: motivación observada, reacción ante la actividad propuesta, relaciones entre participantes (especialmente entre niños y niñas), conflictos o peleas, sucesos fuera de lo común.
 - Durante la discusión: argumentación, con qué valores dicen identificarse, qué situaciones concretas surgen espontáneamente, cómo evoluciona la discusión (apuntar en lo posible la discusión de manera literal).

8. ANOTACIONES ADICIONALES:
 - Clima general del taller: anotar el nivel general (grupal) de atención a las actividades, el nivel de respeto a las reglas de juego.
 - Clima de la discusión: Respeto del uso de la palabra, nivel de escucha las intervenciones de compañeros y talleristas, aportes a la discusión según género.
 - Clima afectivo: Expresión de confianza y apoyo, Cooperación con los demás, gusto y goce en la realización de las actividades.
En la transcripción literal no desechar información sobre los siguientes aspectos:
 - Cuando están hablando de los valores de sí mismos o tomando posición frente a los valores de otros. (palabra clave: preferencias personales)
 - Cuando consideran lo que el otro siente o piensa.
 - Cuando hablan sobre la autoridad y la norma (palabra clave: heteronomía, autonomía)
 - Cuando se habla o se presentan situaciones con los siguientes elementos:
 - Espacios de participación
 - Igualdad – Derechos – Justicia
 - Posibilidad de libre Expresión de opiniones o pedidos.
 - Toma de decisiones
 - Atribuciones y representaciones sobre lo masculino y lo femenino, los hombres y las mujeres (posibles formas de ver algunos elementos masculino vs. Femenino: público vs privado, fuerza vs. Debilidad, expresión de sentimientos vs inexpresividad, sentimiento vs. Pensamiento).

EJES	PARTICIPACIÓN	VIDA COTIDIANA	LENGUAJES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y CAMINOS PEDAGÓGICOS
<p>DIMENSION CONCEPTUAL</p>	<p>Forma de intervención social que permite a individuos identificarse Derecho a difundir información, a la libertad de pensamiento y asociación, expresión.</p>	<p>Es el escenario en donde suceden los acontecimientos que dejan huella en los individuos. Punto de encuentro de lo posible con lo deseable y de lo dialéctico. Allí se construyen los valores y la capacidad de interactuar con otros.</p>	<p>Juego: definido como un espacio, zona de intercambio entre el afuera y el adentro donde hombres y mujeres interpretan el mundo que los rodea y la realidad se interviene por la fantasía y la imaginación. Abordamos el juego como el espacio en donde tiene lugar la lúdica: como la actividad en que se configura personalidad y la construcción de pensamiento, como condición para acceder al mundo y construir una percepción propia de él. Literatura: territorio necesario y saludable, vivido en lo cotidiano..</p>
<p>DEMOCRACIA de participación, igualdad, derechos, justicia, posibilidad de libre expresión Toma de decisiones, relaciones de poder</p>	<p>En el ejercicio democrático de proponer, elegir y votar: "cuando uno elige se compromete y se responsabiliza de su elección". Hay que respetar las reglas y el rol del observador. Los criterios necesarios para que una estructura organizacional sea democrática y humanizante son: que sea abierta, que se pueda mirar hacia dentro y hacia afuera, flexible, que tenga niveles altos, medios y bajos, oxigenada, amplia, capaz de contener a todos. (taller 1)</p> <p>Las posiciones sacrificadas no son útiles en un proceso participativo "La participación no fue protagónica no destruyó la propuesta del otro". (taller 1 pág. 4-5)</p>	<p>Las premisas del taller son: el reconocimiento de cada uno, del grupo, la apropiación del salón como analogía del espacio familiar, escolar o social donde cada uno se desenvuelve en su vida cotidiana. (taller 1, pág. 1)</p> <p>Estamos todos comprometidos en una postura democrática, que nos permite elegir y comprometernos, queramos o no, estamos inmersos en estructuras (taller 1, pág. 5)</p> <p>"Debemos permitir en las experiencias cotidianas que los niños/as aprendan de la vida misma.</p>	<p>Lectura de relatos sobre Gonzalo Arango y la memoria. Se propone realizar juego a partir del lenguaje no verbal, representar entre todos/as símbolos de ciudad, país, continente...se elige democráticamente la propuesta. (taller 1, pág. 1)</p> <p>Cada participante recrea su nombre pronunciándolo desde el murmullo, ha: proyectarlo en voz alta. Se conforman tres grupos para conversar sobre tres aspectos: El significado de su nombre, la ciudad de origen y contar una anécdota de infancia. Se hace síntesis, usando diferentes formas narrativas: coplas, canción y cuento.(taller 1). Se hace un reconocimiento y marcación del territorio; luego van construyendo estructuras, hasta llegar a construir una entre todos. Se desarrolla un ejercicio de activación en el que se pide "retomar" a la niñez. Posteriormente trabaja en parejas donde uno hace de niño bueno y otro de malo, luego intercambian roles.</p> <p>María V. Inicia el taller leyendo una cita del Harold sobre la síntesis del taller anterior, luego lee "Sapo y Sepo" los/as participantes caminan por el espacio buscando apropiarse del territorio en el cual va a trabajarse toda la mañana. ritmo de la música se saluda a los compañeros con los pies, la cadera, con todo el cuerpo. (taller 2 pág. 1).</p> <p>Se hacen parejas para representar árboles, grupos de tres para hacer una comida, cuatro (soles)...Luego se juega a los muñecos. Se termina el ejercicio en parejas haciendo un recorrido por el cuerpo del compañero o compañera, cerramos los ojos. (taller 2 pág. 2)</p>

ANEXOS 3

UN ALUMNO NUEVO EN EL COLEGIO

(Discusión de valores y antivalores)

Hola, soy Arturo y soy nuevo en este colegio. Estoy aquí hace una semana y el colegio me ha parecido una nota. Aunque tengo que confesar que hay algo que no termina de gustarme. Lo que ocurre hay muchos que se burlan de mí, pero claro no son todos y no me voy a ir por eso. Aquí los profesores usan una palabra para referirse a burlarse de alguien. Es una palabra que no entendí al principio y me pareció muy chistosa: Invalidar.

Hace unos días le pregunté a mi papá que quería decir invalidar y no supo responderme, lo que hizo fue alcanzarme un diccionario. Lo que decía era más o menos así:

Invalidar: no otorgar valor a algo.

Y entonces entendí que la gente se burla cuando no le da valor a algo o alguien. Pero sigo sin entender una cosa: ¿Que es eso de “valor”? Los grandes están tomando dizque un curso en valores. Claro, hay cinco valores en el colegio: La transparencia, la... este... , perdón pero todavía no me los he aprendido, de todas maneras suenan muy bonito.

La otra vez cuando estaba mirando el mural que habían pintado los chiquitos con Geraldine me acordé de un programa que había visto en la televisión sobre Van Gogh. En el programa decían que el cuadro de los girasoles era un cuadro muy valioso y que lo había comprado un multimillonario japonés por no sé cuantos millones de dólares. El cuadro tenía entonces un gran VALOR. Y ahí si que quedé confundido que tiene que ver eso con por ejemplo EL RESPETO que dicen qué es un valor. El valor del cuadro son los millones que pagó el multimillonario para lucirlo en la sala de su supermansión? O será que el valor de ese cuadro es su BELLEZA? Pero no entiendo entonces porque los cuadros de Picasso si son tan feos valen tanto? O no será que el VALOR lo tiene Van Gogh y es porque tuvo mucha CREATIVIDAD y por eso pudo pintar ese cuadro tan bonito

Me he puesto a pensar mucho que es un valor y en qué cosas son valiosas para mí. Yo no cambio por nada del mundo jugar fútbol y comerme una pizza de berenjenas. Si ya sé que van a decir, pero a mí me encanta. Pero son esos mis valores? No encuentro ningún parecido entre una pizza de berenjenas y el respeto, por ejemplo. Una pizza es una cosa y el respeto no lo es.

Mi abuelito que es algo cascarrabias cada vez que ve el noticiero y lee los periódicos exclama: Es que en este país lo que se ha perdido son los VALORES! y a mí se me ocurrió pensar ¿CUANTOS VALORES EXISTEN? y empecé a hacer una lista. YA tengo 50.

ANEXO 4

EL DILEMA DE ZULMA

Zulma lleva ya cuatro años estudiando en el colegio "Las Acacias". Actualmente cursa noveno grado, tiene buenos resultados y se siente muy bien en su clase. Durante esos años ha establecido una buena relación de amistad con Gabriel: hacen tareas juntos, se cuentan todas sus cosas, asisten a las fiestas de los amigos de cada uno.

La profesora Mariela llegó muy disgustada esa mañana porque le informaron que el día anterior se habían robado un GAME-GIRL en el salón. La profesora manifiesta su indignación y dice que si al día siguiente no aparece el juego o alguien no denuncia al culpable, todos los alumnos -que son 9- deberán traer una suma de dinero para comprar el juego, y además tendrán SABATINA todos. Ella misma se encargará de dirigir el trabajo del sábado. Justo ese sábado tenían planeado un paseo a la finca de uno de los compañeros del curso.

Durante el recreo, Gabriel le hace a Zulma una confesión: él tomó el juego sin pedirlo para jugar. Sin embargo, cuando se bajó de la ruta y sacó el juego, se lo raparon en la calle. Le comenta a Zulma que se siente muy mal, pero no piensa decir nada. Le pide el favor que, por la amistad que tienen, no diga nada, que por favor guarde el secreto.

¿Qué debe hacer Zulma? ¿Debe contarle a la profesora, o debe quedarse callada? ¿Por qué?

ANEXO 5

EL CONEJO Y EL MAPURITE

Cuentan los ancianos de la Guajira que el Mapurite era el mejor curandero de aquellos viejos tiempos en que los animales eran como los hombres de hoy.

Un día, el Mapurite cogió camino hacia Río Hacha para curar a un enfermo a quien se le había metido un mal espíritu en los pulmones que le hacía toser y doler el pecho.

Iba caminando de Este a Oeste, cuando se encontró con el Conejo que venía de Oeste a Este.

- Ahá, curandero. ¿ A dónde vas con tanta prisa?
- Voy a Río Hacha a curar a un enfermo. Y tú, ¿ hacía dónde vas?

El Conejo dio dos brincos y dijo:

- Pues...hacia donde me lleve el camino, de aquí para allá, de occidente a oriente, al Jorrottuy donde brilla el sol naciente.
- Ahá, ¿ Sí? (respondió el Mapurite sin mirarlo porque tenía unos ojos muy chiquiticos y casi no podía ver).
- Oye, viejo (dijo el Conejo) ¿ no tienes por casualidad un tabaquito para mascar y entretenerme por el camino?
- Pues sí tengo, amigo.

Y metiendo la mano en su bolso, el Mapurite le dio tamaño tabaco para que fumara y mascara.

Entonces se separaron.

El Mapurite siguió camino a occidente y el Conejo se fue contento con su tabaco. Hizo como si se alejaba, pero le dio vuelta a una loma y volvió a caer en el mismo camino, delante del Mapurite.

Cambiando la voz, dijo el Conejo:

- Hola, curandero. ¿ A dónde vas con tanta prisa?
- Voy a Río Hacha a curar un enfermo (respondió el Mapurite pestañeando).
- ¿Y qué se dice por el camino que has recorrido, viejo?
- Pues, nada. Sólo me encontré hace un rato con un Conejo que sigue tu mismo camino.
- Lo alcanzaré para que me sirva de compañero- dijo el Conejo- pero, por casualidad, ¿ no tienes un tabaco que me regales?

El Mapurite metió la mano en su bolso y le regaló un tabaco.

Entonces se separaron.

Pero en cuatro saltos el Conejo dio vuelta a otra loma y volvió a presentarse delante del Mapurite.

Esta vez el conejo remedó la voz temblorosa de un viejo.

- Me complace verte, anciano, residuo de los tiempos idos: soy un viejo achacoso que desea recordar sus primeros días .

El Mapurite se sintió muy contento al oír estas frases y quiso conversar de las andanzas de su juventud. Levantó la cabeza, pero con sus ojos chiquiticos como dos pulguitas casi no podía ver a quien le hablaba.

- No tienes un tabaco que me regales? (preguntó de prisa el Conejo).
- Sí, me complace – dijo el Mapurite y le dio otro tabaco.

El Conejo se fue corriendo contento con sus tres tabacos y el Mapurite siguió camino a occidente.

Cuando el Mapurite llegó Río Hacha vió que no le quedaba ni un solo tabaco para dar masajes a su enfermo y recordando, recordando...Se dio cuenta de que el Conejo, con su astucia, lo había engañado.

- ¡ ya verá lo que le va a pasar! (dijo indignado el Mapurite). Y comenzó a preparar un raro Mejunje: puso ají picante en un mortero, puso resina de pringamoza, zumo de tabaco y un chorrito de pipí: Batió muy duro...así , así. Y cuando la mezcla estuvo a punto...hizo dos cigarros con ella y los puso en su bolso.

Camino a su casa, pasó por el mismo lugar en donde se había encontrado con el conejo y...¡ qué casualidad! Allí estaba el Conejo.

- Hola, viejo, amigo mío. Nos volvemos a encontrar. ¿ tendrás otro tabaco que me regales?
- Sí, con mucho gusto. En Río Hacha compré y son muy buenos.

El Mapurite le dio los dos cigarros y siguió pasito a paso a su casa.

El Conejo se puso a fumar. Chupa que chupa, sintió un mareo. Algo raro le ocurría. Sentía como si le picaran hormigas en la nariz, como si le hicieran cosquillas en su boca...pero no le importó. Siguió chupando y escupiendo el aroma de su tabaco.

El hocico se le empezó a hinchar y la nariz se le movía rapidito sin que el lo quisiera.

Entonces, botó el tabaco, se frotó la nariz y estornudó. Pero...nada. Su nariz seguía húmeda, rosada y moviéndose sin parar.

Doce la gente de la Guajira que desde entonces a todos los conejos les tiembla el hocico y la nariz, porque todavía sienten la picazón del tabaco mágico del Mapurite.

(El Conejo y el Mapurite es un cuento Guajiro. Adaptado por Verónica Uribe. Editorial Ex Libris, 1995. Caracas – Venezuela.)

ANEXO 6

EL MAPURITE EN LA ENCRUCIJADA

EJERCICIO DE APLICACIÓN DE DILEMAS

El Mapurite regresa de nuevo al sitio donde debía curar al enfermo que se había metido un mal de espíritu en los pulmones. Se trata de su muy querida hermana Mapurite que está gravemente enferma. El Mapurite sólo puede curarla con los cigarros, pero todavía no los tiene. Una Paloma, que había visto todo lo ocurrido desde su árbol, le dice al Mapurite:



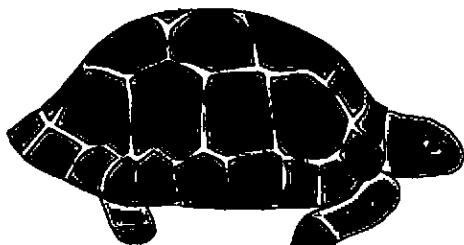
“Ve al pueblo. Allí, Doña Tortuga tiene un almacén donde vende cigarros de los que tú necesitas”

Mapurite va al pueblo al almacén de la tortuga. Ella efectivamente, tiene varios cigarros para la venta. Pero son demasiado caros y Doña Tortuga no quiere rebajarles. El Mapurite no tiene plata para comprarlos ni a nadie que le preste o le regale. Le explica la situación a la tortuga y le ruega que se los regale o le baje el precio. Pero Doña Tortuga responde:

El Mapurite, muy preocupado, piensa: y si le robara los cigarros a la tortuga...

¿Qué debe hacer el Mapurite?

⇒ ¿Robar los cigarros?



“Son unos cigarros cubanos y por eso valen. No puedo rebajarles”

⇒ ¿No robar los cigarros?

¿POR QUÉ?

ANEXO 7

UN RAMO DE ROSAS Y UNA PALOMA

En los demás cuentos de este libro los héroes alguna vez fueron niños. En éste, la heroína alguna vez fue niña.

Lo narro por la siguiente razón: si algo abunda en Colombia son precisamente las heroínas. No solamente las que dan la vida por la libertad de la patria, como Antonia Santos y la Pola. En los hogares hay millones de mujeres admirables como ellas. Sin pedir nada trabajan para mantener a sus hijos y hacerlos felices. No se conceden un minuto de reposo. La mayoría de las veces lo hacen con el apoyo de sus esposos, pero si éstos fallan, ellas solas luchan como leonas.

La Pola no se casó ni tuvo hijos. En su corta existencia se portó como una verdadera mujer. Una mujer verdadera se conoce por una cosa: en los momentos más negros y difíciles demuestra con sus obras que la vida vale la pena.

El novio de la Pola se llamaba Alejandro; en los libros de historia se le nombra como Alejo Sabaráin. Lo cierto es que Alejo es el diminutivo de Alejandro y que éste es un nombre hermoso y varonil. Quería mucho a la Pola y por su amor dejó el ejército de los españoles y pasó al de los patriotas. La Pola había jurado no amar a un hombre capaz de traicionar a su país.

A Alejo siempre le aconsejaba por su bien. Muchas niñas son así. Les encanta explicar a sus hermanitos cómo deben portarse. Por eso parecen un tanto entrometidas y machaconas. Pero hay que recordar que obran de ese modo para que todo marche como debe ser.

Cuando los españoles apresaron a Alejo, que iba camino de los Llanos de Casanare, y luego a su novia que se había quedado en Santafé, los enamorados volvieron a verse. Lo malo fue que el sitio de reunión era la cárcel. Los realistas habían mandado dividir las aulas del piso bajo del Colegio de Nuestra Señora del Rosario- el de la carrera 6ª con calle 14 de Santafé de Bogotá, uno de los edificios más queridos y majestuosos de la capital- y acomodar allí a los detenidos.

En esta parte del relato voy a nombrar a La Bordadita. Es la imagen de la Virgen María confeccionada íntegramente por una reina de España. La soberana hacía maravillas con la aguja y se le ocurrió bordar en una tela de seda la imagen preciosa de la Virgen, y mandárnosla. Todavía la tenemos. Es uno de esos tesoros maravillosos que hay en Santafé.

La Pola, encerrada en la celda que le habían señalado, a la derecha del corredor de entrada del colegio, cerca del arranque de la imponente escalera de piedra, pensaba en la Madre bordadita. No podía rezar en la capilla porque le habían puesto un centinela de vista en la

celda. (“Centinela de vista” significa que al escogido para eso le toca mirar todo el tiempo a los presos , sin pestañear siquiera. Es de lo más complicado. Inténtelo y se darán cuenta.)

Tan pronto como la Pola terminaba sus oraciones recordaba a Alejandro. Lo habían metido en una celda cercana a la suya, pero le estaba prohibido verlo. Necesitaba acudir a algo que supliera la función de los ojos, en algunos casos un tanto imperfectos. Basta que se interponga cualquier estorbo para que la imagen querida se borre del alcance de nuestra mirada. Pero afortunadamente contamos con otro servidor, el sonido , listo siempre a cumplir nuestras órdenes.

El metal de la voz (fíjense que aquí la voz se presenta como si fuera una moneda, un metal), se desliza por doquier, invisible, avasallador. Si hablaba a gritos, la Pola conseguía llegar hasta Alejandro. Repetía el mensaje que le había predicado tanto: cuando alguien no posee la suerte de haber nacido en un país libre, debe trabajar sin descanso para que esa situación cambie.

La novia de Alejandro confiaba en que, gracias al talismán de sus palabras, a él no le faltaría el valor de portarse como un héroe en el momento supremo. Esa es la razón de que ella , durante el tiempo que estuvo encerrada, no se mordiera la lengua para gritar su verdad a los cuatro vientos. (Son cuatro porque vienen de los cuatro puntos cardinales, ya saben.)

La Pola gritaba hasta quedar ronca. No quería que el pobre Alejo se sintiera solo y se acobardara. De las dos amigas íntimas que la ayudaban, Andrea Ricaurte y Rosita Florido. Pero Rosita, que vivía con su padre en una casa de la carrera 4ª entre calles 10 y 11, a dos cuadras de la de su amiga – por lo cual se visitaban a menudo - , circulaba tranquilamente por las calles, y fue a visitar a la Pola a la celda del Rosario.

De acuerdo con su nombre y apellido, le llevó de regalo un florido ramo de rosas que había cogido en su jardín. A los seres más queridos los obsequiaba así. Le parecía que ella misma se entregaba con el ramo.

En la calle real, cuando iba camino de la cárcel, un señor que se tropezó con ella tuvo el atrevimiento de comentar: “ Me parece el colmo de la tontería regalar flores a una mujer condenada por el virrey Sámano a morir el día de mañana”.

Rosita, que tampoco se mordía la lengua, le respondió: “ Sepa usted, mi estimado señor, que Dios hizo las flores para que las mujeres y los niños encerrados en cuartos oscuros no sientan miedo”.

Como además las rosas iban para el Rosario, allá quedaban muy bien.

Con las rosas la celda de la Pola se inundó de colores y perfumes, método muy fino usado por las flores para reemplazar su carencia de voz y de facultad de movimiento y hacer que nos arrope su presencia. La prisionera recobró las fuerzas y habló más recio, para que Alejo la oyera perfectamente.

Pero a la llegada de la noche ocurrió lo peor. Con sus trompetas los centinelas tocaron a silencio. El sonido volador enmudeció como un pájaro herido por un golpe. Quedó prohibido hablar fuerte.

Seguramente en esas horas Alejandro echaría de menos la firme y armoniosa voz que no se cansaba de repetirle: los hombres no pueden separar a quienes se aman de veras.

Para ambos, esa era su última noche sobre la tierra. Las lágrimas temblaban en los ojos de la mujer. Entonces un pequeño ruido, como de golpes muy quedos que se atrevían a desafiar al centinela, le llamó la atención. Se empinó y descubrió a una de las palomas que iban a picotear granitos de arroz en el claustro del Rosario.

Se había posado sobre la cornisa y desde ahí la observaba con los ojos severos de esas aves cuando quieren regañar a alguien que no se apresura a hacer lo que ellas esperan.

Lo mismo que si hubiera recibido una orden, la Pola arrancó una de las rosas del ramillete de su amiga. Luego la pasó delicadamente a través de los barrotes de la ventana, para terminar colocándola en el pico de la paloma, que aguardaba como si supiera lo que iba a suceder.

En seguida emprendió el vuelo sin soltar la flor. La rosa era blanca.

Tan pronto amaneció la prisionera se vistió con un traje de color azul que había terminado de coser exactamente la víspera del día que la apresaron. Para que hiciera juego se cubrió la cabeza con una mantilla del mismo tono.

Quedo tan bonita y elegante que no hubo quien no se emocionará al verla. Uno de los oficiales españoles, al que correspondía nada menos que dar la orden de “¡fuego!”, no se pudo contener y exclamó: “Dios mío, ¡qué bella está!”

(Un soldado colombiano que allí se encontraba y que, andando el tiempo, fue presidente de la república, el general José Hilario López, lo escribió en sus memorias; se pueden consultar en la bibliotecas públicas.)

Si la heroína gastó tanto tiempo en adornarse fue para que, tan pronto como se asomará Alejo- al que habían sentenciado a entregar la vida al mismo tiempo que ella – al admirarla por sus encantos, multiplicará el arrojito para afrontar las balas.

Cuando el verdugo la mandó sentar en el banquito de los reos a fin de que los soldados le dispararan, rehusó colocarse en la posición usada por los hombres, con las piernas separadas y, en medio, el tablón que sirve de asiento.

Aceptaba dirigirse a la eternidad como lo ordenaban sus enemigos, pero sin que nadie olvidará su condición de mujer. Por eso arrodilló en la parte horizontal del banquillo, para dar la espalda a los fusiles de acuerdo con lo que mandaban, y a la vez proceder como resultaba mejor.

Fue un gesto que la pinta de cuerpo entero. La gente lamenta no contar con un retrato auténtico suyo. Pero ahí está . Más expresivo no puede hallarse. Es el de la mujer que no llora ni se desespera. Busca ayudarnos más en cada momento. A la hora de la muerte el mejor obsequio consiste en dejarnos un hermoso recuerdo.

Por desgracia, el escultor que labró la estatua que la representa, lo olvidó. La colocó simplemente sentada, con las manos atadas a la espalda. Quizá le costaba demasiado esfuerzo labrarla arrodillada y no quiso trabajar tanto.

(la escultura se levanta en una de la plazoletas de Santafé de Bogotá, carrera 3ª con calle 19, cerca de la Universidad de los Andes.)

Desde el banquillo la heroína no alcanzaba a divisar a Alejo. Lo tapaban los cuerpos de los soldados. El sufrimiento por no poder mirarse en el último instante en los ojos claros del amado, la lastimó todavía más de lo que lo harían las balas, ya a punto de atravesarla.

Entonces apareció en el cielo la paloma. Llevaba en el pico una rosa. Era roja.

Confundida en el grupo de mujeres que alegaba con la tropa, Rosita Florido explicaba a gritos y por señas que Alejo había recibido la noche anterior una rosa blanca enviada por la Pola. La paloma la depositó en las manos del valiente soldado, y estuvo lista unas horas más tarde para servir de nuevo de mensajera y portar otra rosa, de color rojo como la sangre que los enamorados derramaron por la patria.

(Tomado de Cuentos para niños de la Candelaria, de Elisa Mújica. Panamericana Editorial 1997. Pág. 110- 125).