

**Pérez Vargas, John Jairo**

---

**La convivencia escolar en el marco  
de la educación de la ética y las  
prescripciones normativas y  
curriculares: un análisis desde la  
educación básica secundaria en  
Bogotá, Colombia**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de  
Doctor en Educación**

**Director: Fonti, Diego Osvaldo**

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN DE LA  
ÉTICA Y LAS PRESCRIPCIONES NORMATIVAS Y CURRICULARES. UN  
ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN BOGOTÁ,  
COLOMBIA**

**JOHN JAIRO PÉREZ VARGAS**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
CIUDAD CORDOBA, ARGENTINA  
AÑO 2022**

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN DE LA  
ÉTICA Y LAS PRESCRIPCIONES NORMATIVAS Y CURRICULARES. UN  
ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN BOGOTÁ,  
COLOMBIA**

**JOHN JAIRO PÉREZ VARGAS**

**DIRECTOR:  
Dr. DIEGO OSVALDO FONTI**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
CIUDAD CORDOBA, ARGENTINA  
AÑO 2022**

## Dedicatoria

*Dedico este trabajo de investigación a Dios quien me ha dado la vida y posibilidad de seguir creciendo día a día como persona. De manera particular agradezco y dedico también esta etapa de mi vida a mi familia y amigos por todo el apoyo recibido en los múltiples escenarios educativos que me han permitido consolidar ideas y pensamientos, y que gracias a su compañía desde varias facetas me permiten alzar la mirada en alto y sentir orgullo del camino recorrido con el ánimo de poder inspirar y apoyarles como lo han hecho ellos conmigo. Sin duda su cercanía, compañía y ánimo ha sido una constante recarga emocional que hoy rinden frutos.*

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a Dios y mi familia por cada una de las oportunidades que me han brindado. De manera especial agradezco a mi esposa y mi hija pues su generosidad en el tiempo, ánimo y disposición para lograr esta meta fue fundamental, espero seguir inspirando en ellas ser mejores personas y vivir siempre en constante felicidad en medio de los avatares del diario vivir.

Doy gracias a la vida por permitirme lograr esta importante etapa en el recorrido académico, en el cual he obtenido motivación e inspiración en muchos amigos que con su ánimo, ejemplo y consejo hicieron que este proceso de mi formación académica se pudiera percibir como algo alcanzable.

Agradezco al Universidad Santo Tomás y la Universidad Católica de Córdoba por las oportunidades de crecimiento cimentadas en la confianza. Finalmente agradezco a mis maestros por su entrega y vocación, de manera especial la del Dr. Horacio Ferreyra, Dr. Juan Ramírez y el estimado Dr. Diego Fonti quienes de manera generosa han apoyado de forma constante esta importante etapa de formación.

## Tabla de contenido

Introducción .....	11
CAPÍTULO I .....	14
Preliminares de la investigación .....	14
1. Planteamiento del problema de investigación.....	14
2. Objetivos .....	19
3. Antecedentes .....	19
4. Delimitación y justificación del tema de estudio .....	26
5. Definición de vacíos y aportaciones .....	27
6. Sistema metodológico.....	28
6.1. Paradigma, tipo y diseño de la investigación.....	29
6.2. Población participante y muestra .....	31
6.3. Procedimientos e instrumentos .....	34
6.4. Consideraciones éticas y bioéticas.....	37
CAPÍTULO II.....	40
Análisis histórico y normativo de la educación ética y el currículo en Colombia.....	40
1. Marco histórico y político que circunda la creación de la Ley 115 de 1994 .....	40
1.1. Circunstancias de carácter político colombiano previas a la Ley 115 de 1994 .....	41
1.2. Participación de FECODE en la gestación de la Ley 115 .....	47
1.3. Particularidades generales de la Ley 115.....	50
2. Referencias normativas y legales a la educación de la ética.....	55
2.1. Elementos de la educación de la ética a partir de la Ley 115 de 1994 .....	56
2.2. Documentos normativos alternos a la Ley 115 que aportan a la comprensión de la educación de la ética .....	62
2.2.1. Decreto 1860 de 1994 .....	62
2.2.2. Planes decenales de educación.....	64
2.2.3. Acuerdo 173, 434, 645 y Decretos 546, 547 y 548.....	73

2.2.4. Ley 1620 de 2013.....	77
3. Referencias normativas a la comprensión curricular .....	83
3.1. Referencias curriculares a partir de la Ley 115 de 1994.....	84
3.2. Decreto 1860 de 1994 .....	87
3.3. Resolución 2343 de 1996.....	90
3.4. Lineamientos curriculares.....	94
3.5. Estándares básicos de competencias .....	101
3.6. Guía pedagógica número 49 .....	106
3.7. Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015 .....	113
CAPÍTULO III.....	116
Marco teórico alrededor de la educación ética y el currículo .....	116
1. Horizonte ético y moral, y su relación con la convivencia escolar.....	116
1.1. La disyuntiva entre la ética y la moral.....	117
1.2. El dilema ante la disparidad de criterios, normas y perspectivas éticas y morales.....	129
1.2.1. Universalismo y objetivismo .....	129
1.2.2. Subjetivismo y relativismo .....	134
1.3. Fundamentación en torno a la convivencia.....	139
1.3.1. La alteridad en la fundamentación del actuar respecto del otro.....	140
1.3.2. Las normas y su aporte a la convivencia .....	147
1.3.2.1. El consenso .....	151
1.3.2.2. La Razonabilidad .....	154
1.3.2.3. La justificabilidad y la rechazabilidad .....	158
1.4. La convivencia escolar.....	161
1.5. Desde los fundamentos éticos a la alteridad, las normas y la convivencia.....	165
2. Horizonte de desarrollo curricular y su relación con la educación de la ética y la convivencia .....	167
2.1. Aproximaciones a la noción de currículo .....	168

2.2. Algunas configuraciones curriculares.....	177
2.2.1. Ralph Tyler .....	177
2.2.2. Lawrence Stenhouse .....	179
2.2.3. Shirley Grundy.....	182
2.2.4. José Gimeno Sacristán .....	183
2.3. Currículo gestión y ley.....	185
2.4. Currículo, ética y convivencia escolar .....	192
CAPÍTULO IV.....	196
Hallazgos y discusión .....	196
1. Hallazgos generales por preguntas y grupos poblacionales.....	197
1.1. Experiencia docente y estudiantil .....	197
1.2. Percepción, vivencia y particularidades de la clase de ética y valores .....	203
1.3. Contribución de la ética a la convivencia escolar.....	209
1.4. Elementos curriculares e incidencia en la convivencia.....	215
2. Discusión a partir de los hallazgos y elementos teóricos indagados .....	222
2.1. Algunas interpelaciones a la ética y la convivencia escolar .....	223
2.2. La educación ética, el currículo y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas.....	232
2.3. La educación ética y la convivencia escolar en el marco del currículo .....	246
2.3.1. Área de ética y valores humanos .....	250
2.3.2. Relaciones entre docentes y estudiantes .....	250
2.3.3. La familia y demás relaciones sociales.....	254
2.3.4. Los manuales de convivencia escolar .....	258
2.3.5. Otros elementos institucionales: Convivencias, orientación y otras materias .....	263
2.4. Apéndice: Aproximación a la actual situación de pandemia .....	269
Conclusiones.....	276
Referencias bibliográficas.....	282



Anexos .....	302
Anexo 1:.....	302
Anexo 2:.....	304
Anexo 3:.....	307

## Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas para docentes.....	36
Tabla 2. Preguntas para estudiantes .....	37
Tabla 3 Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar.....	162
Tabla 4. Frecuencia de palabras experiencia docente.....	197
Tabla 5. Frecuencia de palabras experiencia estudiantil.....	200
Tabla 6. Frecuencia de palabras sobre particularidades de la ética según docentes.....	203
Tabla 7. Frecuencia de palabras sobre particularidades de la ética según estudiantes .....	206
Tabla 8. Frecuencia de palabras sobre la contribución de la ética a la convivencia según docentes.....	210
Tabla 9. Frecuencia de palabras sobre la contribución de la ética a la convivencia según estudiantes.....	212
Tabla 10. Frecuencia de palabras sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes.....	215
Tabla 11. Frecuencia de palabras sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según estudiantes .....	218

## Índice de figuras

Figura 1. Estudiantes participantes por localidad .....	32
Figura 2. Docentes participantes por localidad.....	33
Figura 3. Cluster de relaciones de códigos experiencia docente .....	199
Figura 4. Cluster de relaciones de códigos experiencia estudiantil .....	201
Figura 5. Cluster de relaciones de códigos sobre particularidades de la ética según docentes .....	205
Figura 6. Cluster de relaciones de códigos sobre particularidades de la ética según estudiantes .....	208
Figura 7. Cluster de relaciones de códigos sobre la contribución de la ética a la convivencia según docentes .....	211
Figura 8. Cluster de relaciones de códigos sobre la contribución de la ética a la convivencia según estudiantes .....	213
Figura 9. Cluster de relaciones de códigos sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes .....	216
Figura 10. Cluster de relaciones de códigos sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes .....	219

## Introducción

La educación escolar en Colombia es reglamentada por la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual es regulada por el Decreto 1860 del mismo año. Esta Ley supuso un viraje novedoso en torno las concreciones de las prácticas escolares pretendiendo dinámicas descentralizadoras con mayores vinculaciones de las regiones y contextos particulares en los procesos educativos para las nuevas generaciones en los tiempos presentes en aquel entonces y los tiempos por venir. Con este presupuesto esta Ley supuso un aporte importante a la sistematización, estandarización y organización de las dinámicas educativas en el sector escolar de la nación.

En sus desarrollos internos esta Ley estima un área referida a la educación ética y valores humanos, la cual es fundamental y obligatoria y ha de ser parte integral de los currículos educativos. Igualmente, varios de sus elementos constitutivos apuntan a una formación que integra elementos que se asocian a la educación ética. En este horizonte, la presente investigación sitúa como marco delimitador la indagación de las referencias a la educación ética a partir de aspectos que emanan de la Ley 115 de 1994 y legislaciones o prescripciones posteriores que buscan de un modo u otro complementar y contribuir a los desarrollos educativos del país.

En este marco de acción, se comprende que los sistemas legales o prescriptivos proponen algunas tensiones respecto de los desarrollos educativos, es por ello que, en consonancia a la educación ética, se propone la indagación de la misma con relación al currículo. Pues el currículo, aunque resulta ser una categoría que condensa varios significados, es la que en últimas dinamiza y orienta las labores educativas en las diversas instituciones. Con ello el mismo se analiza no solo con la legislación o prescripciones, sino también en torno a su relación con la educación ética ofreciendo un panorama de comprensión que trasciende aspectos de orden legal o prescriptivo.

A partir de los elementos curriculares y legales o prescriptivos, se puede hablar de que, como parte de las intencionalidades educativas, la dimensión ética reviste de un importante papel en la medida que su desarrollo es fundamental en la vida del ser humano y de las sociedades en general, es por ello que es objeto de análisis central de esta indagación. Ahora bien, las referencias a la educación ética son variadas, no obstante, en muchas ocasiones la misma no pasa de discursos etéreos o que carecen de concreciones puntuales. Es por ello que se propone analizar la educación ética y su incidencia en la convivencia escolar. Ello en la

medida que la convivencia escolar supone ejercicios de concreción y de práctica de este tipo de educación, permitiendo un análisis mucho más puntual.

En este marco investigativo se estiman dos horizontes de análisis en torno de la educación ética, por un lado, los aspectos que responden a lógicas netamente prescriptivas o normativas y que de un modo u otro presentan desarrollos o aspectos referidos a la educación ética y la convivencia escolar y por otro lado los aspectos curriculares que también de una manera u otra permiten concreciones en torno de esta educabilidad y su incidencia en la convivencia escolar.

Para el desarrollo de la presente investigación se asume como horizonte metodológico el paradigma cualitativo, desde dos instancias, la primera de ellas es de carácter documental, la cual analiza textos de especial manera referidos a aspectos legales o prescriptivos y componentes netamente teóricos. La segunda instancia es por medio de narrativas, las cuales toman insumos de la realidad expresada por parte de distintos agentes implícitos en las realidades educativas de la ciudad de Bogotá en Colombia, en el nivel de formación de básica secundaria, otorgando una perspectiva que sitúa de manera puntual varias percepciones y sentires que ha adquirido la educación ética y la convivencia escolar.

De especial manera, lo relacionado a esta segunda instancia, se configura por medio de una muestra de actores educativos, entre docentes y estudiantes, de varias instituciones de educación escolar de gestión pública y privada, tomada de 10 localidades para el caso de estudiantes y de 11 en el caso de los docentes, en la ciudad de Bogotá en Colombia. Con esta población se analiza un horizonte de comprensión que busca indagar no en aspectos documentales sino en las concreciones que otorgan la práctica educativa y los dinamismos escolares a partir de las categorías de análisis propuestas.

Con lo anterior, la presente investigación cuenta con 4 capítulos, los cuales integran el cuerpo de este trabajo. El primer capítulo, se centra en la descripción de los elementos preliminares de la investigación, los cuales incluyen el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, antecedentes, delimitación y justificación del tema de estudio, definición de vacíos y aportaciones y el sistema metodológico con sus diversos componentes a saber, tipo y diseño de la investigación, población participante y muestra, procedimientos e instrumentos y consideraciones éticas y bioéticas.

Por su parte el segundo capítulo, propone un análisis de orden histórico y normativo de la educación ética y el currículo en Colombia. Para ello se proponen tres ejes de análisis, el primero sitúa un marco histórico y político que circunda la creación de la Ley 115 de 1994. El segundo, indaga sobre las referencias normativas y legales a la educación ética. Y se finaliza

con el tercer eje, el cual indaga por las referencias normativas a la comprensión curricular y que de un modo u otro se relaciona con la educación ética.

El tercer capítulo busca presentar un marco teórico en torno de la educación ética y el currículo en relación con la convivencia escolar, para ello se propone una estructuración en torno de dos ejes, el primero de estos se orienta hacia el horizonte ético y moral y su relación con la convivencia escolar. El segundo de estos ejes propone un análisis del horizonte de desarrollo curricular y su relación con la educación ética y la convivencia escolar.

Finalmente, el último capítulo, propone la realización de un apartado de hallazgos y otro de discusión. Este capítulo se estructura a partir de la aplicación de instrumentos en el enfoque narrativo, de tal manera que se presentan análisis de las respuestas por medio de frecuencias y *clusters* gráficos debidamente sistematizados, que permiten identificar las mayores recurrencias, relaciones y acentos en torno de las preguntas realizadas a los participantes. Con este insumo se procede a efectuar el apartado de discusión, en el cual se integran los elementos teóricos, legales e históricos analizados de manera previa en los otros capítulos. Este apartado plantea tres ejes de análisis, a saber, 1. Interpelaciones a la ética y la convivencia escolar, 2. La educación ética, el currículo y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas, y 3. La educación ética y la convivencia escolar en el marco del currículo.

Con estos elementos se hace un cierre del documento con unas breves conclusiones que retoman algunos de los elementos esenciales que permiten analizar la incidencia de la educación ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la ciudad de Bogotá.

# CAPÍTULO I

## Preliminares de la investigación

En el presente acápite se busca hacer una presentación de los elementos preliminares de la investigación, para ello se aborda en primer lugar el planteamiento del problema, el cual problematiza la realidad susceptible de investigación proponiendo una pregunta y unos objetivos de investigación. Posteriormente se presenta una reconstrucción de antecedentes que indaga sobre investigaciones recientes alrededor de la temática propuesta. Finalmente, con estos insumos se presenta la justificación, definición de los vacíos y los aportes al conocimiento científico de esta investigación.

### 1. Planteamiento del problema de investigación

El 8 de febrero de 1994 se legisla la Ley General de Educación 115, siendo aquella que regula la educación escolar que rige en la actualidad en Colombia. Para ello plantea una serie de normas generales que se ajustan a los derechos obligatorios y a los principios constitucionales de la nación. Entre sus distintos planteamientos se pueden identificar varias iniciativas que se relacionan a la educación ética, la convivencia escolar y a los ideales de formación de la educación a nivel general.

Uno de los principales planteamientos, debido a su concreción puntual en la organización y planeación educativa, está consignado en el artículo 23, por medio del cual se proponen nueve (9) áreas de formación fundamentales y de obligatorio cumplimiento que deberán ser parte ineludible de los planes de estudio de las instituciones de carácter escolar. Al interior de estas áreas de formación se propone la de *Educación ética y en valores humanos*.

Esta área ha de ser incorporada en los lineamientos curriculares de todas las instituciones de carácter escolar, siendo considerada al igual que las ciencias naturales y la educación ambiental, las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, la educación artística, la educación física, recreación y deportes, la educación religiosa, las humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, las matemáticas y la tecnología e informática (Ley General de Educación, 1994, art. 23).

Además de la distribución por áreas en las cuales de manera puntual se habla de la educación ética, la Ley General de Educación es reiterativa en que el componente ético es parte fundamental de la educación escolar a nivel general, ello se evidencia en distintos artículos y

parágrafos que se contemplan en el marco de la Ley 115, unos haciéndolo de manera directa y otros de manera indirecta.

En el marco de las menciones alrededor de la formación ética es común encontrar que se hace a partir de usos nominativos como ética, moral o valores, entre otros, los cuales frecuentemente se equiparan. Asimismo, en el ámbito de la educación ética en relación con las referencias nominativas es importante poder tener presente que hay menciones que aluden de manera directa e indirecta a este tipo de educación, por medio de categorías o ítems teóricos y disciplinares que se relacionan con esta área. Por ello, resulta importante identificar estos focos que se presentan asociados a esta materia y que, según lo planteado por la Ley General de Educación 115, son intereses que competen a las necesidades sociales del Estado.

De manera general se puede apreciar el interés en educar alrededor de principios y prácticas democráticas, el cumplimiento de deberes y reconocimiento de sujetos de derechos sociales básicos, los derechos humanos, y valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la equidad, la tolerancia, la libertad, la autonomía y la responsabilidad, entre otros.

En este contexto, se pueden reconocer, de manera general, dos tipos de intereses formativos que subyacen en la propuesta de Ley, los cuales, por un lado, se circunscriben en el ámbito personal del sujeto por medio de la formación en valores, como la autonomía, el respeto, la justicia y demás atributos, para posterior a ello proyectarse a la sociedad y los distintos ambientes en los que se desenvuelve el sujeto. Por otro lado, subyace la intencionalidad formativa alrededor del plano de la legalidad y la normatividad, propia de todo estado social de derecho, a la vez que son ejes básicos de toda sociedad, y que al estar en función de la misma, debe ser compartida por sus habitantes, ello se puede lograr no solo en el plano del conocimiento de la norma y de la obediencia, sino que aquí ocupa un lugar preponderante la creación, mediación y aceptación de consensos y el pensamiento crítico social que posibilite más que un obedecimiento a las normas, una relación de necesidad y reconocimiento de las mismas.

Con esta identificación de ítems temáticos, e intencionalidades formativas, enunciados en relación con la formación ética, moral y de valores, que es transversal a las intencionalidades de la Ley 115 de 1994, se plantea el desafío de incorporarlos o tenerlos en cuenta en las fundamentaciones que se proponen a partir de la educación de la ética, de tal modo que se dé alcance concreto y real a la concreción de estas intencionalidades que emanan de mencionados ítems.

De acuerdo con las prescripciones normativas, la Ley reconoce además que de manera puntual la formación ética y moral:



(...) se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional (Ley General de Educación, 1994, art. 25).

Planteando así un desafío formativo que propende por unos ideales y se vale de distintos agentes, escenarios y espacios que influyen en los procesos educativos. Con ello se percibe que la formación ética y moral no es exclusiva del trabajo que se pueda desarrollar en el área de la ética y de los valores humanos, pues como bien se ha dicho, esta formación permea distintos ámbitos y especificidades que se pueden percibir y vivir en la escuela (Pérez, 2021).

En esta línea, es importante reconocer las instituciones educativas como un entorno pedagógico, que, entre otros, propende de manera general por la formación humana, ética y moral, para ello se vale de cada uno de los elementos y sujetos que le integran, incluyendo el currículo. El cual al entender plasmado en el artículo 76 de la Ley 115, se comprende como:

(...) el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Se puede inferir que el currículo al vincular distintos aspectos, contextos y elementos reviste cierta complejidad, convirtiéndose así en un nicho de investigación, que puede ser explorado a mayor profundidad, pues como afirma Bolívar (2008) “Tal como nos ha llegado “currículum” es un término polisémico, susceptible de ser reconstruido en distintos niveles y campos” (p. 132).

La noción de currículo frecuentemente fluctúa, en conformidad con las influencias pedagógicas, los contextos, la formación, entre otros. “Las ideas que actualmente tenemos sobre el currículo han sido resultado de un proceso largo, complejo, contradictorio y tenso de construcción al que han hecho aportes significativos las más variadas escuelas del pensamiento pedagógico” (Zubiría, 2013, p. 25). En contraposición a esta noción de constructo histórico, Antonio Bolívar (2008) enmarca el currículo como la superación de estructuras fijas, que involucra “todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos (...) Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar, que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión” (p. 134), otorgando con ello un espectro mucho más amplio que el de una estructura anclada en la delimitación de conocimientos a ofrecer al estudiante.

Con lo anterior se evidencia la complejidad que tiene el hecho de hablar de currículo, bien sea al entenderlo como una estructura o como un ámbito de experiencias, o hasta el punto de reducirlo a un plan de estudios o de elevarlo a una equiparación al nivel, termino y complejidad de la noción de educación misma (Montoya, 2016, p. 2). Con todo ello, las implicaciones y consideraciones para la educación de la ética han de ser diferentes.

Con base en lo planteado, se puede inferir que la comprensión de currículo es fundamental en el momento de concebir la educación ética a nivel institucional, acarreado con ello distintas implicaciones e interrelaciones que en últimas impactan los ambientes escolares. Pues como se pudo apreciar en el rastreo de las investigaciones recientes, las cuales se presentan de manera posterior, la articulación entre ética y currículo es un área sobre la cual es menester indagar a mayor profundidad, en dos niveles, el primero en el marco de las prescripciones normativas y el segundo en lo propio de los contextos e interrelaciones escolares pues es allí donde adquiere particulares configuraciones y concreciones que permiten identificar los niveles que alcanza la educación de la ética y su repercusión en la convivencia escolar.

Ahondando más en las prescripciones normativas y curriculares se evidencia cómo el Ministerio de Educación Nacional plantea distintos desafíos que se constituyen en insumos para el desarrollo de la educación de la ética. Ello se evidencia de manera posterior al periodo en el que emerge la Ley 115, Exactamente, en el año de 1998, en el cual surgen los Lineamientos Curriculares para el área de la Educación Ética y Valores Humanos. En los mismos se plantean algunas generalidades que según señala el documento son edificadas como propuestas o consideraciones que soportan y apoyan la enseñanza de la ética en la escuela en los distintos niveles educativos. De ahí que la institución escolar sea esencial en la aplicación y adaptación de los lineamientos a las necesidades particulares de los distintos contextos.

En relación con el tema de las configuraciones curriculares, a partir de la Ley 115 se establecen múltiples decretos y regulaciones que complementan las prescripciones normativas alrededor de la educación. Respecto del tema de la convivencia escolar de manera puntual se erige la Ley 1620 y el Decreto 1965 los cuales crean el “*Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*”. Siendo este un insumo que apoya de manera sustantiva los ambientes escolares en la educación colombiana.

Gracias a las múltiples prescripciones normativas y curriculares se configuran en las escuelas escenarios concretos de formación que respondiendo a los distintos contextos y condiciones particulares ofrecen adaptaciones y consideraciones que revisten la identidad de las escuelas y los procesos formativos particulares. En este contexto se puede afirmar que cada

institución escolar tiene sus propias apuestas educativas, por medio de énfasis, carismas, o modelos de enseñanza y aprendizaje.

Con lo anterior, y en relación con la convivencia, se evidencia en la vida escolar que, a pesar de las distintas prescripciones, la convivencia escolar en muchas instituciones no resulta ser la mejor, constituyéndose en un desafío que de particular manera las instituciones educativas deben asumir valiéndose de las herramientas que propone la Ley y concretizando prácticas curriculares y pedagógicas que contribuyan a los distintos desarrollos de la persona.

En este contexto es menester cuestionarse alrededor de la incidencia de la educación de la ética en la escuela en relación con la convivencia escolar, siendo esta última categoría un escenario de análisis que permite apreciar si la enseñanza ética está surtiendo efecto real o qué aspectos demanda de cara a reales concreciones. Para ello la comprensión de currículo es esencial pues el mismo determinará esfuerzos institucionales que soportan y apoyan la educación de la ética. Asimismo, las apreciaciones de la comunidad respecto de la relación ley, currículo, enseñanza de la ética y convivencia determinarán las necesidades o carencias de la educación de la ética de cara a efectos concretos como por ejemplo los ambientes y la convivencia escolar.

Para efectuar esta indagación se tendrá en cuenta un método cualitativo con instancia documental y de narrativas aplicadas a docentes y estudiantes de educación básica secundaria de algunas instituciones de gestión pública y privada en la ciudad de Bogotá, a partir de las mismas se hará un análisis que redunde en la aproximación a la siguiente pregunta:

**¿Cuál es la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la educación básica secundaria en Bogotá?**

Junto con esta pregunta se presenta a continuación unos ejes problémicos que se circunscriben a la pregunta general de investigación y ayudan a delimitar la investigación:

¿Cuál es la comprensión de currículo, ética y áreas afines que subyace a la ley 115 de 1994?

¿Cuáles prescripciones normativas posteriores a la Ley 115 se asocian o configuran la enseñanza de la ética, currículo y convivencia escolar?

¿Cómo se articula la ética y el currículo en relación con las prescripciones normativas y curriculares?

¿Cuál es la relación entre convivencia escolar y enseñanza de la ética?

¿Qué condiciones debe tener un currículo que contempla la enseñanza de la ética?

¿Cómo contribuye la enseñanza de la ética a la convivencia escolar?

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general:**

Analizar la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la educación básica secundaria en Bogotá.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las prescripciones normativas y curriculares de la legislación colombiana en relación con la educación ética y la convivencia escolar.
- Caracterizar las comprensiones y elementos curriculares que circundan las instituciones de carácter escolar relacionando las alusiones a la ética y la convivencia escolar.
- Reconocer las fortalezas y debilidades de las propuestas formativas curriculares alrededor de la educación ética con base en la repercusión alrededor de la convivencia escolar.

## **3. Antecedentes**

Para la realización de la recuperación de indagaciones se han considerado algunos trabajos producto de investigación relativamente recientes, para ello, la ventana de observación es de 5 años hacia atrás contados a partir del primer trimestre de 2019. No obstante, en algunas ocasiones se ha permitido extender esta ventana por la proximidad que las temáticas abordadas en varios textos tienen en este campo de investigación que se propone alrededor de la normatividad, el currículo y la enseñanza de la ética en ambientes escolares.

La indagación de fuentes se realiza fundamentalmente en herramientas de búsqueda académica como Google Scholar, Redalyc, Scielo, Dialnet, Scopus, WOS, entre otras, para la búsqueda de artículos de revistas indexadas dando prevalencia a Latinoamérica y el Caribe por cuestiones de afinidad contextual. Sumado a estas bases de datos, también se consultó el repositorio académico OATD (Open Access Theses and Dissertations), el cual permite un rastreo de trabajos de grado a nivel de posgrado de fuente abierta en diferentes universidades a nivel mundial tomados de más de 1100 instituciones de educación superior, posibilitando así un análisis de mayor número de fuentes.

Para este rastreo de información, también se consultó bibliografía producida en tres idiomas: español, inglés y portugués para poder hacer una búsqueda mucho más amplia. En

esta indagación se relacionaron conceptos por medio de operadores booleanos que básicamente incluían las palabras, moral, ética, currículo, convivencia, valores, enseñanza, formación, escuela, leyes, normas, entre otras afines. Los textos consignados en este apartado fueron seleccionados con base en la afinidad temática o conceptual a la propuesta investigativa.

La primera fuente presentada es la de la autora Cecilia Correa (2010), en su artículo titulado *la Auto-organización curricular en el contexto de la emergencia de una ética global: Formación del estudiante y calidad de la educación* plantea que el currículo posee una responsabilidad social, bajo la noción de currículo centrada en el pensamiento complejo. De ahí que la cooperación transdisciplinar ha de ser clave en la construcción de saberes globales que respondan también a los contextos. El currículo es frecuentemente comprendido como un marco en el que prima lo conceptual, desconociendo en muchas de las veces, las implicaciones emocionales que han de estar presentes en los procesos pedagógicos. Es igualmente importante reconocer que, como una apuesta abordada desde el paradigma de la complejidad, hace una crítica al fraccionamiento y la especialización muy frecuentes en las propuestas curriculares, motivando a integrar en el mismo la formación que priorice la complejidad de la vida del ser humano. Esta apuesta investigativa, funge como aporte a la investigación que se desea desarrollar, en lo que respecta a algunas de las consideraciones curriculares que se pueden extraer desde una perspectiva compleja, no obstante, la noción de currículo no es muy precisa, en cuanto que se hacen equivalencias con la didáctica o la práctica docente, por lo que pareciera que se confunden los horizontes distintivos de estas categorías pedagógicas.

La brasilera Claudia Madruga (2006), en su texto titulado *Filosofía e Ética: Imagem Transversal do Currículo*, afirma que el currículo en la actualidad está haciendo apuestas por la transversalidad siendo en este sentido múltiple y heterogéneo, con ello, sostiene que el currículo es transmisor de lo que la cultura representa, así hace un análisis de los aportes que desde la filosofía y la ética se pueden hacer en este sentido. Dicha investigación aporta a comprender esencialmente que la transversalización no representa la pérdida de identidad, antes bien, con ello hay un aporte esencial a la construcción del conocimiento, y con ello nuevos horizontes de comprensión de la ética, no restringiéndola a la transmisión de teorías o doctrinas. En este sentido, mencionado documento propone el currículo no comprendido de manera cerrada o estática, sino articulado entre distintos saberes, a la vez que otorga un estatus en relación con lo que se debe o puede enseñar a nivel de la ética.

Jairo Soto Molina, Álvaro García Burgos y Diego García Burgos (2016) en el artículo de investigación titulado *La formación ética intercultural en el contexto escolar colombiano y el modelo finlandés*, parten de la realidad de globalización y las relaciones interculturales,

proponiendo la formación filosófica a edades tempranas de la formación escolar, replicando exitosas prácticas extranjeras como la finlandesa. Dicha formación tiene la explícita intencionalidad de fomentar el pensamiento reflexivo que apunte a una ética intercultural y ciudadana. Esta ética, no ha de ser “(...) una ética comparativa y teórica sino propositiva y práctica para todo sujeto moral, en atención o no a su identidad y circunstancia cultural” (Molina et al., 2016, p. 66). Ello debido a las distintas demandas sociales del respeto hacia lo diferente, otorgando así herramientas de trabajo a los jóvenes de cara a la convivencia en sociedad. Esta investigación ofrece una comprensión de la importancia de formación en el respeto y la convivencia de cara a lo diferente o lo diverso, partiendo de un modelo que forma en identidad nacional y principios de comprensión y cooperación, no obstante, dicha investigación se puede ver muy enriquecida con una reflexión que sustente los pilares de la formación intercultural desde el currículo y la capacidad deliberativa de la persona, siendo esta una oportunidad de profundización para la investigación propuesta.

Teresa Yurén y Stella Araújo (2003) en su texto titulado *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria* analizan desde el contexto mexicano una investigación de campo efectuada en 6 escuelas, a partir de la inclusión en los planes de estudio de la formación cívica y ética. Allí, evidencian, que dicha inclusión generó algunas resistencias por parte de docentes, quienes a partir de su experiencia y prácticas obstaculizaron la formación de los estudiantes. De igual manera, deducen que la formación en este campo no ha de ser entendida como mera instrucción pues debe ser promovida por medio del desarrollo de competencias y motivaciones. Denunciando que en la mayoría de los casos dicha formación al ser instructiva o de transmisión de conocimientos, no genera los efectos reales de transformación. Con base en ello dicha investigación aporta al presente trabajo un horizonte de comprensión de carácter práctico, en el cual denuncian las prácticas transmisionitas de normatividades, generando así un distanciamiento ante los fines de mencionada formación. Esto se constituye en una pista de investigación, de cara a tener presente este aspecto al momento de reflexionar sobre el lugar del currículo. También vale la pena señalar que cuando se habla de formación ética y ciudadana no se profundiza, pues la investigación se queda en un diagnóstico y análisis del mismo, dejando pendiente la labor de indagar a profundidad en este ámbito.

Nejla Doğan (2016) en una revista polaca, publica su texto titulado *Ethics education and curriculum proposals for the construction of common life*, plantea el caso de la educación ética y moral en Turquía, a partir de este contexto el autor evidencia que la formación ética no debe estar anclada a estructuras tradicionales o enfocadas exclusivamente en los aspectos religiosos.

En este sentido, el autor propone que la formación ética debe tener un horizonte diferente de partida, teniendo presente la perspectiva global, actual y universal. Dicha propuesta parte de valores universales que han de operar para todo el mundo y en este sentido la formación curricular ha de centrarse en los mismos. Esta propuesta resulta hasta cierto punto afín a lo que la presente investigación plantea, no obstante, haría falta profundizar más en las consideraciones curriculares por un lado y por el otro en la comprensión ética, pues, aunque el punto de partida de una necesidad de ética global y actualizada es común, la propuesta de una ética deontológica es solo una posibilidad de formación ética. En este sentido valdría la pena tener en cuenta otras apuestas teóricas en la formación ética.

Abraham Magendzo (2006) con su artículo *El ser del otro: un sustento ético-político para la educación* parte del modelo crítico, el cual cuestiona las prácticas netamente, individualistas, racionalistas y utilitarias. Con base en ello, propone que la formación ciudadana y ética ha de partir del reconocimiento del otro, deviniendo en una cultura de la comunidad. En este contexto, emerge la pregunta por lo diferente, a partir de ello, el autor es reiterativo en que “la educación está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir a vigilar al Ser del Otro” (Magendzo, 2006, p. 15), al respecto, para esta perspectiva se convierte en un aporte que valdría la pena profundizar de cara a las consideraciones curriculares para la enseñanza de la ética y la moral en los entornos escolares.

Bonifacio Barba (2005) en su texto titulado *Educación y Valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia*. Centra su atención en los valores o enfoques formativos humanistas que han caracterizado la educación a nivel general. De cara a esta formación, el autor se interroga alrededor de los distintos agentes formativos que intervienen en la formación ética frente a las múltiples realidades sociales. De esta manera el autor propone no hablar exclusivamente de ética o moral, sino ampliar el panorama a la educación cívica, política, ciudadana, entre otros. Esta perspectiva al parecer de los fundamentos de la investigación que se está planteando, hay una aproximación en cuanto que la indagación alrededor de la convivencia escolar ofrece un panorama valioso para la educación de la ética.

Michael Davis (2018) quien en su reciente capítulo de libro titulado *Moral Theory in Ethics Across the Curriculum?*, plantea la necesaria relación entre la práctica docente evidenciada en el currículo y el pensamiento filosófico, este entendido como la capacidad de cuestionarse o reflexionar de manera crítica, en este sentido el docente está ante la posibilidad de ejercer su rol y de decidir el tipo de formación que desea transmitir o comunicar a sus estudiantes. Con ello el autor se cuestiona sobre ¿qué lugar debe tener la teoría moral en la ética del currículo? Esta investigación resulta muy valiosa por su distinción de propuestas éticas y asimismo de las

relaciones que se pueden tejer en relación con la formación moral, con ello es muy cercana a la indagación que plantea realizar la presente investigación en cuanto que tiene en cuenta al interior de su reflexión el tema del currículo, el cual sigue siendo un lugar pedagógico que debe seguirse profundizando a fin de no caer en reduccionismos o falsas comprensiones.

Alia Barrios (2016) en *Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña* hace una aproximación a la categoría teórica de los conflictos interpersonales por medio de las estrategias empleadas por docentes de una escuela pública que ampara su modelo pedagógico en una perspectiva moral sociocultural constructivista. En este análisis busca encontrar la relación entre la estrategia pedagógica, los conflictos interpersonales y el desarrollo moral, encontrando que dichos conflictos son esenciales para la construcción de valores y configuraciones sociales que devenguen en ambientes convivenciales favorables. Esta investigación se relaciona con el proyecto en cuanto su trabajo en contextos escolares, profundizando en la práctica docente y el tema de los conflictos y la alteridad, como posibilidad de desarrollo de la formación moral. Bajo la perspectiva o enfoque del autor se evidencia que el abordaje al currículo es nulo y por ende valdría la pena seguir profundizando.

Los españoles Juan Fernández y Alejandro Mayordomo (2014) en su artículo *Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva*. Proponen un análisis de la enseñanza de la moral a partir del modelo pedagógico que sustenta la escuela nueva. Para ello, hacen una revisión bibliográfica de investigaciones de este modelo pedagógico para presentar de manera sistemática un análisis que permita la comprensión del aporte de esta pedagogía a la educación moral y cívica. No obstante, no hace una aproximación a partir de alguna comprensión curricular concreta y funda el sustento moral en la formación cívica, dejando plantado el desafío alrededor de las distintas relaciones que se pueden establecer en torno de la convivencia escolar.

Marta Gil (2018) plantea una investigación titulada *el cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política*. Este texto se fundamenta en el pensamiento de la afamada escritora norteamericana Martha Nussbaum, quien hace una crítica a los procesos de modernización que pretenden desvincular la formación humanística y artística para abrir campo a la formación de carácter técnico que responda a las lógicas de las grandes estructuras económicas neoliberales. A partir de allí, la autora propone que la imaginación empática y la compasión son esenciales en la formación moral y política contribuyendo al desarrollo de la agencia de los individuos que le permitirán desarrollar de mejor manera sus relaciones sociales.



Germán Vargas, Emiliano Sesarego y Mary Guerrero (2019) en *Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana*, trazan una comprensión de ética y de moral que no caiga en comprensiones nihilistas, relativistas o totalitaristas, a esta propuesta la denominarán la descentralización de la ética, la cual se fundamentará en la pragmática del lenguaje y la alteridad. Bajo estos presupuestos la propuesta investigativa es afín al proyecto planteado en tanto aborda una aproximación que busca plantear distinciones entre la ética y la moral, a la vez que aborda una propuesta que no se reduce de manera exclusiva a alguna comprensión metaética, no obstante, la investigación no se plantea de manera explícita un abordaje que comprenda la formación curricular y el contexto escolar, en este sentido el proyecto de investigación ahondará y se interrelacionará de una manera mucho más compleja integrando más categorías a partir de la investigación narrativa otorgando una lectura contextualizada de la realidad colombiana y la educación a partir del área de la ética.

Sindy Díaz y Luis Enrique Sime (2016) en *Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica*, plantean un análisis de la productividad académica alrededor de prácticas escolares, temáticas y metodologías que soportan el análisis alrededor de la convivencia escolar. En mencionado análisis se encuentran que la productividad se fundamenta en gran medida en métodos de investigación de carácter cualitativo que pocas veces acude a estrategias de intervención. Mencionada investigación indica que la temática es fuertemente demandada y que en los rastreos no se evidencia un gran espectro de indagaciones en esta materia.

Luan Santos (2017) quien, para su grado de maestría en la Universidad Nova de Lisboa, propone la investigación titulada *O desafio do ensino da ética e da moral no ensino primário*. Allí elabora un análisis situado en el contexto brasileiro a partir de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, con estudio de campo por medio de grupos focales y encuestas semiabiertas para determinar las representaciones de los sujetos y las percepciones de las intervenciones pedagógicas establecidas para la formación ética. Fruto de este ejercicio descubre que hay una comprensión difusa sobre la temática con una abundancia de conceptos y elementos religiosos que ayudan a las elaboraciones morales de los estudiantes. Se analiza también que los docentes en sus prácticas cuentan con poco apoyo teórico para el desarrollo de sus clases. Esta investigación ofrece un panorama fundamentado en el trabajo de campo, el cual arroja elementos importantes para la comprensión de la realidad formativa en el área de la ética en ámbitos escolares, no obstante, hace falta explicitar la comprensión de currículo y fundamentar teóricamente desde otras comprensiones éticas, pues solo se hace un análisis desde una corriente de pensamiento.

Liliana Robledo (2012), en su trabajo de grado para aspirar a título de doctorado y bajo la asesoría de la Dra. Adela Cortina, que se titula *La educación formal colombiana analizada desde los valores de una ética cívica*, allí se cuestiona sobre si Colombia en su sistema formal de educación tiene condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía. En este camino se hace un diagnóstico de la realidad educativa colombiana en términos éticos morales, posterior a ello, se hace un análisis epistemológico a la ética de la autonomía y su comprensión y aplicación desde la pedagogía, y se finaliza analizando la cultura y legislación colombiana desde la ética de mínimos y la formación cívica. En términos generales esta investigación resulta cercana a los propósitos de esta investigación, en cuanto que se sitúa en el contexto colombiano y aborda el plano ético moral al margen de las doctrinas éticas tradicionales, no obstante, la comprensión de educación se aborda de manera genérica lo que permite una profundización desde el currículo y otros elementos que no se enfoquen exclusivamente a la formación cívica.

Patricia Mata Benito (2018) en su trabajo de grado doctoral titulado *Ciudadanía, ética, crítica, participativa y transformadora: Propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Plantea como finalidad la formulación de “propuestas para el aprendizaje y la construcción de la ciudadanía desde un enfoque intercultural” (p. 11). En esta ruta se plantean 10 capítulos que abordan las comprensiones de ciudadanía, interculturalidad, agentes sociales, espacios y prácticas de la ciudadanía, identificación de dificultades y recomendaciones y propuestas para la formación ciudadana teniendo en cuenta la interculturalidad. Esta investigación plantea una proximidad liminal en relación con la interculturalidad como un elemento que entre muchos otros es fundamental para la educación y la enseñanza ética que a juicio propio debe ejercerse en la comprensión del currículo que opera en las escuelas colombianas, no obstante, las perspectivas éticas pueden ser presentadas de manera mucho más amplias y generales y se debe profundizar en la comprensión de escuela y currículo.

Claudia Novoa, Elna Díaz, Mauricio Campos y Orlando Fonseca (2018) en su trabajo de grado titulado *¡Y si lo solucionamos todos!* Hacen una investigación de carácter cualitativa bajo el método de sistematización de experiencias alrededor de un proyecto educativo que se promueve a partir de la Cámara de Comercio de Bogotá denominado *Hermes*, en dos instituciones educativas de carácter escolar. Mencionado proyecto tiene la particularidad de ser una estrategia que apoya a la resolución de conflictos en la escuela involucrando diversos miembros de la comunidad escolar. Esta investigación, plantea una aproximación interesante en cuanto que las configuraciones curriculares que soportan los proyectos educativos en estas dos instituciones son comprendidas gracias a la transversalidad que ofrece la estrategia *Hermes*,

en este sentido se identifica una apuesta institucional para favorecer aspectos convivenciales. No obstante, el papel de la ética no se hace explícito en esta estrategia, por ello resulta interesante poder complementar la investigación alrededor de los aspectos formativos y su aporte a la convivencia escolar.

#### **4. Delimitación y justificación del tema de estudio**

La educación ética en la escuela colombiana es, de acuerdo con la legislación nacional, un eje fundamental y obligatorio. Su importancia y obligatoriedad se regula desde múltiples prescripciones normativas y curriculares que emanan de la Ley 115 de 1994, determinando las generalidades organizativas y estratégicas en relación con la educación escolar. Por su parte, las instituciones de carácter escolar, por medio de su currículo y planes de estudio configuran sus intereses e ideales formativos en respuesta a las necesidades locales. En este contexto, se evidencia que la enseñanza de la ética está “(...) dedicada especialmente al cimiento de valores cívicos, culturales, ambientales, entre otros, que en la mayoría de los casos deben desarrollarse en el educando de manera transversal en el proyecto curricular institucional” (Montero, 2016, p. 163).

No obstante, pareciera que la educación alrededor de la ética no repercute en la vida concreta de los estudiantes, por ello se considera menester analizar la mencionada educación a la luz de la convivencia escolar, pues esta última plantea un escenario cercano que posibilita los análisis de las repercusiones teóricas y prácticas que involucran la educación alrededor de la ética. En relación con ello y de manera paralela a las configuraciones curriculares particulares de las instituciones de educación escolar, se evidencia:

(...) el campo de la violencia escolar como un fenómeno relacionado con las violencias producidas en las relaciones cotidianas de la escuela, que generan nuevas formas de relación entre los agentes educativos y a las que el país debe hacerle frente; desde la creación de la ley general de educación Ley 115 de 1994, se comenzó a enunciar la necesidad de establecer algunas condiciones y estrategias que permitieran a las instituciones escolares promover la sana convivencia y las capacidades ciudadanas (Carranza, 2017, p. 14).

En la realidad colombiana y en ella la que respecta a las instituciones demanda un estudio que puedan articular las configuraciones curriculares con lo propio de la convivencia escolar, pues esta hace parte de la dimensión ética de la persona, de tal modo que la educación en la ética sea susceptible de reflexión para determinar hasta qué punto su incidencia es favorable o limitada en relación con aspectos concretos como el de la convivencia escolar. No limitando la

comprensión curricular a un plan de estudios, temáticas u objetivos a abordar (Stenhouse, 1983), sino como un entorno de múltiples interrelaciones que posibilitan o dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Finalmente, es importante reconocer la viabilidad de la investigación, de cara a las necesidades y vacíos al interior de la formación en esta área, en el nivel social y el aporte que se puede hacer desde lo escolar, pues muchas de las condiciones del contexto colombiano permiten entrever grandes vacíos, carencias y necesidades en la formación ética de la persona.

El alcance de la investigación se consolida como un aporte significativo que proporcionará elementos teóricos y prácticos que justificarán una propuesta en el quehacer docente y en la significatividad de la formación ética para el estudiante y la comunidad en general, con un claro alcance que no se limita exclusivamente al ámbito escolar, sino que busca a su vez un gran impacto de carácter extraescolar.

## **5. Definición de vacíos y aportaciones**

Existen varios aspectos que pueden considerarse como vacíos que se tornan en pretexto de investigación y complemento para varias de las aproximaciones académicas que se detallan en la presente investigación. El primero de ellos hace referencia a la reconstrucción de las intencionalidades educativas de la ética a partir de las prescripciones normativas desde la Ley 115 de 1994 con relación a las consideraciones curriculares y elementos propios del área de la ética, pues esta Ley al enmarcar los parámetros que han de operar para la educación escolar colombiana establece unas claras pretensiones alrededor de estas temáticas que en conformidad con lo indagado previamente no han sido profundizados de manera particular a partir de las lecturas contextuales de la época y hermenéuticas sobre el texto y decretos o regulaciones auxiliares posteriores que permitan identificar las necesidades y derroteros de sus propuestas.

La presente investigación plantea indagar no sólo en lo propio de la Ley 115 sino en algunos elementos que le circundan y que se derivan de allí para poder enmarcar las propuestas y fundamentaciones que aporten a la reconstrucción de los ideales e intencionalidades consignadas allí. Con base en ello se abrirá el terreno que permite una confrontación con los hallazgos que emanan de la práctica educativa que circunda la realidad actual colombiana en relación con la educación de la ética y la convivencia escolar.

Un segundo vacío se fundamenta en que son en muchos casos ambiguos o muy generales las aproximaciones que se hacen a la comprensión de currículo en la escuela, pues muchas investigaciones rastreadas se hacen en ámbitos de profesionalización universitaria y en la

mayoría de los casos son reducidas a los planes de estudios o de manera contraria las aproximaciones curriculares llegan a ser tan difusas que dispersan los focos prácticos y se concentran en aproximaciones reflexivas sobre el sentido y deber ser de la educación misma.

En este marco, la investigación en el currículo, frecuentemente no contempla las implicaciones que acarrea la particularidad de los contextos escolares en articulación con el currículo, los planes de estudio y el sentido que fundamenta la dinamización de las intencionalidades educativas siempre en continua interrelación con la realidad, de tal manera que no se establece de manera precisa cómo el currículo incide a través de sus distintas acepciones y complejidades en la educación de la ética y la convivencia escolar.

Un tercer vacío está enmarcado alrededor de lo propio de la educación en la ética, pues a nivel práctico y con base en el rastreo hecho en la recuperación de las indagaciones se puede evidenciar que muchas de las investigaciones y propuestas formativas en el área de la ética se restringen a lecturas sobre el deber ser, códigos normativos o aspectos concretos de la ciudadanía o los valores, desestimando que la ética es un área mucho más compleja y estas concreciones son aspectos que le integran pero no le abarcan.

Una lectura de la realidad a partir de la convivencia escolar permite entrever ciertas necesidades y plantear cuestionamientos alrededor de las reales incidencias de la educación de la ética en la realidad inmediata de los estudiantes. Es por ello que indagar acerca de la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar es la posibilidad de plantear oportunidades de mejora que se puedan aplicar a partir del área de la ética y valores humanos en relación constante con el currículo y la normatividad, de tal manera que su aporte sea mucho mayor en la práctica cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, en relación con las indagaciones del estado de la cuestión, se evidencia que son pocas, limitadas o difusas las investigaciones que se plantean en la articulación de las categorías del currículo, la enseñanza de la ética en la escuela y la convivencia escolar. En esta línea la articulación de las categorías formuladas en la presente investigación son un aporte novedoso y fundamental a la comprensión de la convivencia escolar en el marco de la educación de la ética y las prescripciones normativas y curriculares.

## **6. Sistema metodológico**

El proceso y la estrategia metodológica de la presente investigación está constituida por la definición del tipo y diseño de la investigación, allí se establece el paradigma metodológico, la delimitación de la perspectiva epistemológica y las instancias de investigación los cuales

brindan todo el horizonte de comprensión y abordaje para la investigación. Con este panorama general se propone proseguir con la identificación y caracterización de la población y muestra seleccionada, en la que se presentan de manera general algunas de las características principales del contexto y la selección que se hará de los respectivos sujetos de investigación. Posteriormente se presentarán los procedimientos e instrumentos de investigación y finalmente se analizarán algunas consideraciones éticas y bioéticas asociadas a la propuesta investigativa.

### **6.1. Paradigma, tipo y diseño de la investigación**

La ruta metodológica propuesta para este trabajo se ampara en el paradigma cualitativo, el cual es entendido como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examinan un problema humano o social (Creswell, 1998, pp. 15, 255), el cual plantea unas rutas y posibilidades metodológicas alternas a los paradigmas cuantitativos. En este contexto, el paradigma cualitativo “subraya las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística” (Quintana, 2006, p. 48).

La investigación cualitativa posibilita un análisis aproximativo al sustento epistemológico y praxeológico en la educación de la ética y su relación con el currículo y la convivencia escolar, lo que supone “el descubrimiento de proposiciones, categorías y patrones mediante la observación, entrevistas, documentos escritos, entre otros. A partir de los datos, que se ordenan y clasifican, se generan constructos y categorías” (Gurdián, 2007, p. 57). En este orden de ideas, los diversos instrumentos aplicados en torno a los participantes de la investigación y el acervo documental fueron el sustento principal de la investigación que orienta su sentido en un aspecto social que no busca ser cuantificado sino analizado a través de sus cualidades. (Pérez y Nieto, 2020)

La perspectiva epistemológica con la cual se analizaron los datos en el marco de la investigación cualitativa es la hermenéutica, en tanto se propone un ejercicio de interpretación que se ancla en los procesos comunicativos humanos. En este contexto:

El proceso de la comunicación no debe ser interpretado como un procedimiento metódico al que uno recurre contra el interlocutor, sino que se realiza entre los dos interlocutores a modo de dialéctica de pregunta y respuesta abierta a ambos lados. Es este un proceso que no parte nunca de cero y que no finaliza nunca con la suma de una cantidad total. -También el texto, y especialmente aquel texto que es una “obra”, es decir, una obra de arte del lenguaje que desligada de su “creador” se encuentra ante nosotros, equivale a alguien que responde de forma incansable a un esfuerzo

nunca completo de comprensión interpretativa, y equivale a alguien que pregunta y se encuentra siempre frente a alguien permanentemente carente de respuestas (Gadamer, 1995, p. 35).

Para la presente investigación la pregunta motiva de manera constante la búsqueda de la respuesta, de manera tal que el análisis de fuentes que fundamentan la comprensión conceptual de la investigación, estarán sujetas al análisis hermenéutico el cual contribuyó al ejercicio de comprensión e interpretación profunda (Pérez et al., 2019), teniendo presente que:

Toda interpretación se propone superar un alejamiento, una distancia, entre la época cultural pasada, a la cual pertenece el texto, y el intérprete mismo. Al superar esa distancia, al volverse contemporáneo del texto, el exégeta puede apropiarse del sentido: hacer propio lo que le era ajeno, es decir, hacerlo suyo. En este sentido, lo que persigue es el ensanchamiento de la propia comprensión de sí mismo a través de la comprensión de lo otro. En consecuencia, toda hermenéutica es, explícita o implícitamente, comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro (Ricoeur, 2003, p. 21).

Así pues, el acervo documental que reviste de carácter histórico y normativo y los datos aportados por los participantes de la investigación se analizaron con base en la búsqueda más cercana posible de los sentidos que buscan ser expresados, posibilitando de esta manera un ejercicio de comprensión que se ve atravesado por la búsqueda y configuración que emerge de la interrelación del y de lo otro.

A partir de esta perspectiva epistemológica hay dos instancias de investigación que soportan la indagación, el primero de ellos estuvo constituido por la instancia documental entendida como:

(...) el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Páramo, 2013, p. 196).

La investigación documental se caracteriza por su valor indagativo, y sus métodos de catalogación, selección, organización, sistematización, y por su carácter argumentativo, el cual hace uso de una búsqueda exhaustiva en fuentes de información que ofrecen documentos que por su afinidad o disonancia permiten interpretar los fenómenos a analizar (Pérez et al., 2020).

En el marco de esta instancia investigativa, Páramo (2013) plantea tres etapas: 1) Preparatoria y de recopilación, la cual orienta el trabajo de la investigación al documentarse sobre tema con los antecedentes históricos; 2) Descriptiva-analítica-interpretativa, que alude a la lectura y análisis de la información, a través de un ejercicio de revisión cuidadosa y detallada

de cada uno de los documentos recopilados; y 3) Divulgación y publicación, que invita a la elaboración de un nuevo documento donde se articulan los resultados de la investigación y los nuevos aportes de las referencias documentales de la misma.

Para el objeto de la presente investigación el análisis documental se usó de especial manera en el abordaje de las prescripciones normativas, analizando leyes, decretos, normas, entre otros que denotan un horizonte prescriptivo en torno a las categorías de análisis. De igual modo, se empleó para la realización de antecedentes y el marco teórico, los cuales servirán para el análisis y desarrollo de la investigación desde una perspectiva teórica.

La segunda instancia por la cual se hizo opción es la de carácter narrativa, entendida como una construcción que se gesta alrededor de diversos significados, que se construyen en torno a la voz viva de la persona, por medio de relatos que describen emociones, pensamientos, percepciones y sentidos en torno a experiencias concretas (Bolívar et al, 2001, p. 23). Esta opción metodológica supone un contrapeso a los grandes relatos que enmarcan las posibilidades de conocimiento científico en un sentido que se caracteriza por ser contrario a las tendencias positivistas de investigación que reivindican valor en la exclusividad de las grandes representaciones y muestras.

Las narrativas posibilitan la reivindicación de diversos autores del contexto, en sus relatos y comprensiones de los fenómenos, generando la visibilización de sus voces como agentes implícitos en las realidades (Botía, 2002). De manera tal que estos relatos presentan las realidades vividas, sentidas y entendidas desde el interior de las percepciones y construcciones que hacen las personas, reivindicando al sujeto como operante en su contexto y como indicador de diversas comprensiones que se pueden dar en torno a diversos fenómenos o configuraciones sociales.

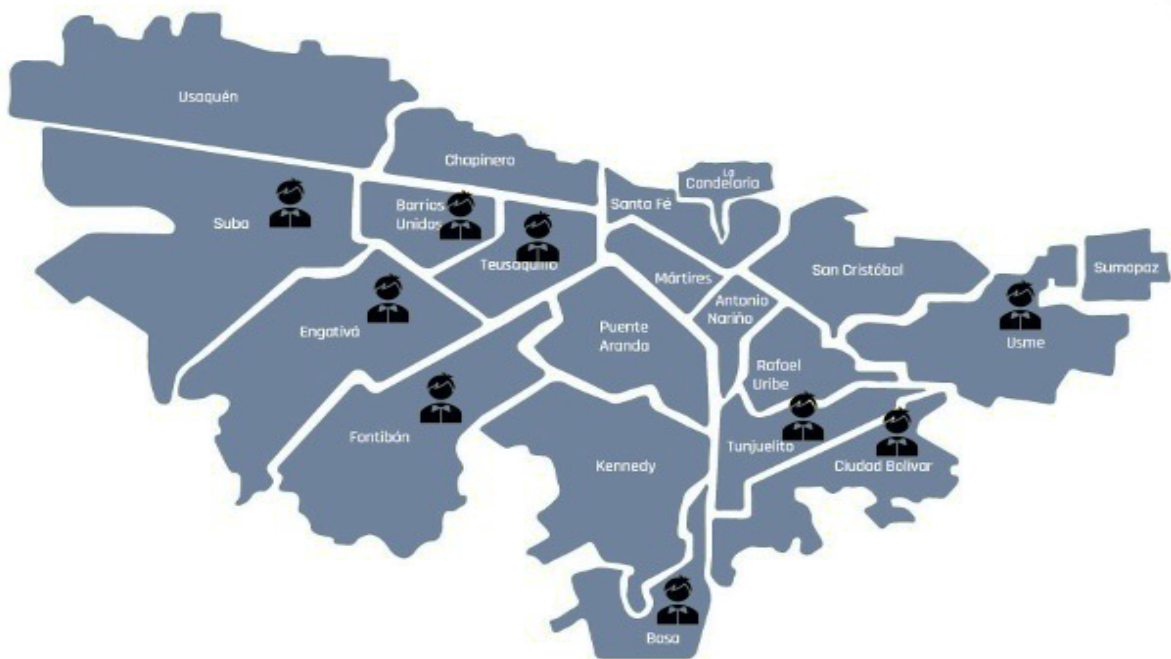
Bajo estas dos instancias enmarcadas en el tipo de investigación cualitativa y la perspectiva hermenéutica se propuso un ejercicio complementario que proponga una articulación entre lo documental y lo narrativo, en donde cada uno desde su tipología, lógicas y formas, ofreció una visión que permite conjugar los aportes emanados de las construcciones teóricas y una perspectiva que acude a la realidad contextual, posibilitando de esta manera un diálogo que denote horizontes de comprensión que permitan análisis reflexivos en torno a las categorías de trabajo propuestas.

## **6.2. Población participante y muestra**



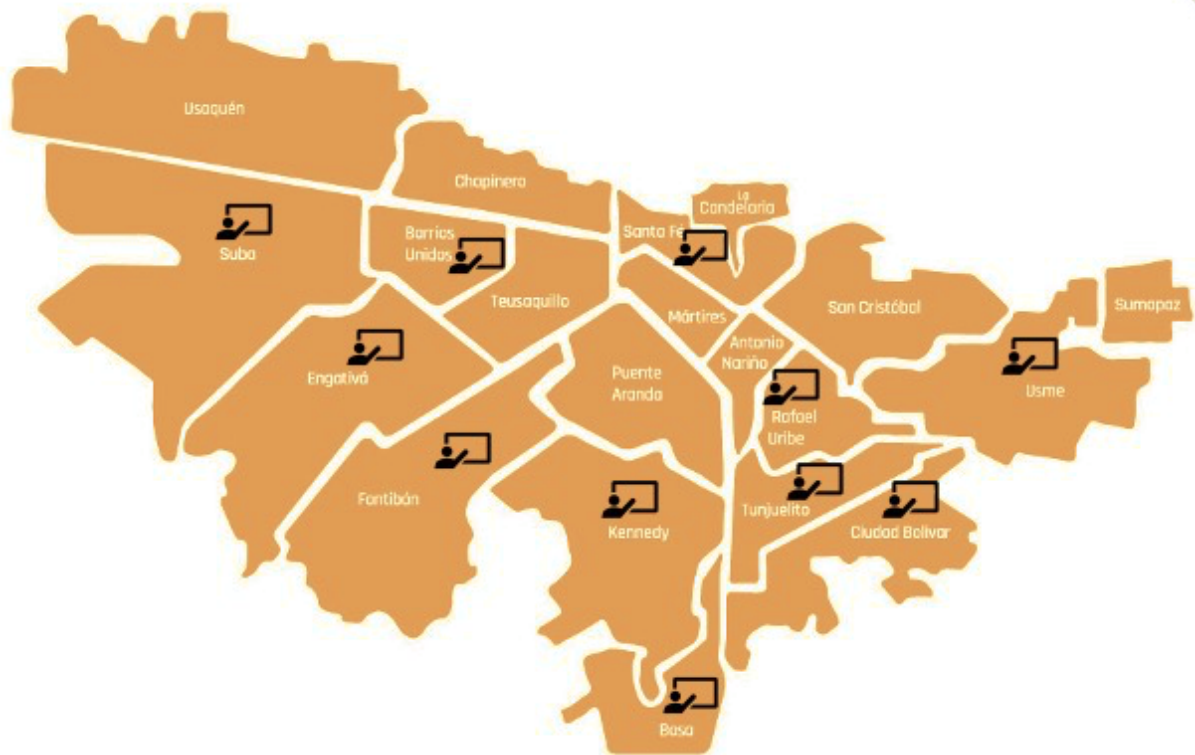
La población participante se corresponde a docentes y estudiantes pertenecientes al sistema educativo de Bogotá, en instituciones tanto de gestión privada como pública. Bogotá cuenta con un total de 20 localidades, para el presente estudio se cuenta con la participación de estudiantes correspondientes a 10 localidades a saber, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, Suba, Teusaquillo, Tunjuelito y Usme. Y con docentes correspondientes a 11 localidades a saber, Tunjuelito, Fontibón, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba, Kennedy, Engativá, Rafael Uribe, Usme y Santa Fé.

*Figura 1. Estudiantes participantes por localidad*



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Docentes participantes por localidad



Fuente: Elaboración propia

La delimitación de los participantes de la investigación se estimó a partir de la selección de 17 colegios para el caso de estudiantes con la participación 98 individuos y para el caso de docentes de 26 colegios con la participación de 29 individuos. Los nombres tanto de los participantes como de las instituciones fueron reservados pues como parte de la aplicación de los instrumentos se ofreció a los participantes garantizar la reserva de estos datos.

En el marco de estos contextos la población seleccionada de docentes, ejercen funciones para el área de ética y valores e imparten clase en la educación básica secundaria que comprende cuatro grados educativos (sexto, séptimo, octavo y noveno), los mismos aportarán sus narraciones alrededor de los procesos de configuración curricular, de enseñanza y aprendizaje del área y de la convivencia escolar. Como consecuencia de los parámetros investigativos la población de estudiantes se corresponde igualmente a estos grados escolares.

En la relación de población total y muestra participante es importante tener presente que para el método de las narrativas no se busca una muestra que se ajuste a datos probabilísticos (Páramo, 2013, 33-36) ni representativos en términos estadísticos. Pues lo que interesa al método es la reconstrucción de significados que otorga el que narra y cómo desde sus

comprensiones y voz se otorga un sentido y vida a la realidad que se narra (Denzin y Lincoln, 2015).

En este contexto la muestra seleccionada posibilita tejer un diálogo entre los relatos objetivados del conocimiento propio de las categorías que se investigan, a saber, normatividad, currículo, ética y convivencia y las comprensiones o concreciones que miembros o representantes del campo educativo hacen de estas categorías en relatos que involucran su experiencia en los contextos educativos.

### **6.3. Procedimientos e instrumentos**

El presente trabajo investigativo se realizó en diferentes etapas, en primer lugar, se hizo un análisis que se teje en torno de la instancia documental, el cual se ocupa de la indagación, revisión y sistematización de la información obtenida en torno a documentos bibliográficos (Sandoval, 1996). Estos documentos se relacionan directamente a las prescripciones normativas, curriculares, éticas y de convivencia, en el marco de la educación escolar.

Ahora bien, la indagación documental no se restringirá a los oficios legales o prescriptivos, sino que servirá para fundamentar las bases de la discusión académica en un orden teórico. Para ello, se realizó una búsqueda principalmente en bases de datos, revistas indexadas, libros y gestores de búsqueda académicos y legales, que posibiliten la indagación de artículos, libros y capítulos de libro, entre otros. La información se sistematizó y vinculó al desarrollo teórico de las categorías de trabajo. Para ello se siguió el siguiente proceso:

- 1) realización del rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- 2) Clasificación de los documentos identificados.
- 3) selección de los documentos pertinentes para los propósitos de la investigación.
- 4) Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en “memos” o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
- 5) Realización de una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (Sandoval, 1996, p. 138).

A partir de la metodología documental se propuso la sistematización por medio de Rejillas de Análisis Documental (RAD) o Rejillas de Análisis Especializado (RAE) en las cuales se clasificó la información que se extrajo de los textos y se ordenó en función de su aporte a las categorías y objetivos de la investigación. En este punto es importante tener presente que la sistematización documental fue un ejercicio constante en lo que respecta a la investigación y

no se limita solo a una etapa o a una parte del proceso de la investigación, sino que es transversal a todo el proceso (Pérez, 2020).

En segundo lugar, se previó un trabajo alrededor de las narrativas, en el cual los relatos suponen la materia prima. Para el presente caso, se propuso un ejercicio hermenéutico de los relatos que vinculan “(a) Un *narrador*, que nos cuenta sus experiencias (...); (b) Un *intérprete* o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos (...); (c) *Textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado” (Bolívar, 2012, p. 3).

En ese escenario el instrumento que se asocia de manera particular a la instancia narrativa son las entrevistas, las cuales pueden ir en un orden estructurado es decir “el entrevistador le formula a todos los entrevistados la misma serie de preguntas preestablecidas con un número limitado de categorías por respuesta” (Denzin y Lincoln, 2015, p. 152) o no estructurado “(...) en el que ni tan siquiera hay un listado prefijado de preguntas abiertas a utilizar con todos y cada uno de los entrevistados. No hay un intento de estandarización” (Valles, 1999, p. 188).

Ante estas posibilidades la ruta por la cual se hizo opción es la del diseño e implementación de entrevistas estructuradas. Dadas las condiciones de contingencia otorgadas por la pandemia que se atraviesa en la actualidad, se propuso que dichas entrevistas fueran aplicadas por medio de plataformas de comunicación virtual, con estos insumos, se hizo un primer análisis de los resultados obtenidos para así estimar si hubo lugar a aclaraciones o profundizaciones en algunas de las respuestas. Esta manera de trabajo es propuesta para evitar el contacto directo con los diferentes miembros de la comunidad escolar dadas las precauciones que se deben tener en estas épocas de pandemia.

La información obtenida de este trabajo alrededor de las narrativas fue sujeta a un análisis estructural, al cual “Interesa la forma como la historia es contada y, por lo tanto, cómo un narrador, por particulares dispositivos narrativos, hace persuasivo un relato. Por eso, Más allá del contexto referencial, el lenguaje se constituye en el objeto central” (Bolívar, 2012, p. 11). Para ello se propuso complementar la sistematización de datos y hallazgos de las voces de los participantes por medio de la técnica de análisis de contenido, la cual “es una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera “objetiva” y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico” (Hernández, 2014, p. 251).

De acuerdo con Flory Fernández (2002), el análisis de contenido se puede abordar en un marco cualitativo de tipo contingencia, valencia o de intensidad. Bajo este escenario se hizo opción por la contingencia, al cual “Lo que interesa es la asociación (implícita en el mensaje y que el análisis de contingencia permite hacer explícita) entre las palabras claves, temas u otros

tipos de unidad de análisis” (pp.39-40). Con ello se pusieron en evidencia las recurrencias, frecuencias y diversas relaciones que se tejen en torno a las categorías y códigos que posibilitan comprensiones en torno de las narrativas.

Como tercer y último momento se propuso un ejercicio de triangulación con base en la información recolectada, para ello se siguieron las pautas de análisis de datos cualitativos propuestas por José Yuni y Claudio Urbano (2006) los cuales contemplan en primer lugar la codificación de la información, la exposición, presentación de los datos obtenidos y la elaboración de conclusiones. En este proceso se efectuó la triangulación o convergencia metodológica la cual no “(...) trata de complementar la visión de la realidad con dos miradas diferentes ni de integrar los resultados de un método en el otro, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad. (Marín, 2016, p. 171).

A propósito de lo anterior, se propuso un análisis de cierre a partir de un diálogo tejido entre los datos extraídos del análisis documental, asociados a un horizonte teórico y prescriptivo y los datos tomados de la voz viva de la realidad encarnada de los participantes en la presente investigación. En este escenario, las convergencias metodológicas otorgan nuevos horizontes de comprensión e interpelación a la realidad que se está analizando.

Para orientar la labor investigativa, nuevamente se presenta la pregunta problema que motiva la presente investigación ¿Cuál es la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares?, en el objetivo principal se propone analizar la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares, para ello los objetivos específicos buscan: 1. Identificar las prescripciones normativas y curriculares de la legislación colombiana en relación a la educación ética y la convivencia escolar. 2. Caracterizar las comprensiones y elementos curriculares que circundan las instituciones de carácter escolar relacionando las alusiones a la ética y la convivencia escolar. 3. Reconocer las fortalezas y debilidades de las propuestas formativas curriculares alrededor de la educación ética con base en la repercusión alrededor de la convivencia escolar.

En el marco de este horizonte investigativo se estimaron las siguientes preguntas ejes que orientarán las diferentes entrevistas:

*Tabla 1. Preguntas para docentes*

- |  |
|--|
| 1. Relate su experiencia como docente del área de ética y valores humanos, para ello tenga en cuenta algunas dificultades, favorabilidades, antecedentes, entre otros. |
|--|

2. ¿Cómo prepara sus clases en el marco del área de ética y valores humanos? ¿Qué insumos toma?, ¿qué elementos tiene en cuenta?, entre otros.
3. Considera que la educación en el área de ética y valores humanos contribuye o influye en la convivencia escolar ¿cómo? o ¿por qué?
4. Qué otros elementos de las diferentes consideraciones curriculares o de la formación en la escuela contribuyen o repercuten de manera real en la convivencia escolar.

*Tabla 2. Preguntas para estudiantes*

1. Relate su experiencia en la institución educativa en lo que a términos de convivencia se refiere. Enuncie algunas dificultades, aspectos relevantes, momentos que recuerde por determinadas razones.
2. Haga una narración de algunas de las particularidades de la clase de ética y valores humanos, considere métodos, temas, manera de enseñar, clases memorables o algún otro elemento que considere relevante.
3. Considera que la educación ética en la escuela contribuye o influye en la convivencia escolar ¿cómo? o ¿por qué?
4. A parte de la clase de ética qué otros elementos son tenidos en cuenta en la institución para el fomento de la convivencia escolar.

#### **6.4. Consideraciones éticas y bioéticas**

Se desea concluir la presentación de la ruta o sistema metodológico haciendo alusión a algunas de las consideraciones éticas que circundaron la propuesta investigativa. Para ello se debe tener presente que “(...) la ciencia no solo debe ser “buena ciencia”; es decir, una ciencia construida sobre la base de los valores y el sentido de la vida de la sociedad” (Colciencias, 2017, p. 7).

Bajo este presupuesto, la investigadora Irene Vasilachis (2006) afirma que:

La investigación cualitativa requiere de quien la realiza una profunda sensibilidad social para evitar toda acción, todo gesto que atente contra la identidad de los participantes pero, además, exige estricta formación en esta metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad para, entre otros: a) volver una y otra vez al campo para afinar, ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) implementar nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones (p. 37).

En cuestiones éticas el investigador ha de fungir como agente moral que en el ejercicio de libertad y de juicio ha de someter constantemente la investigación y los elementos que emergen

de la misma a una valoración de carácter ético que permita una práctica investigativa ceñida al juicio de la razón y de los parámetros éticos y morales que circundan la investigación. De tal forma que en el transcurso de la misma el investigador habrá de hacer opciones que impriman rigurosidad, reflexividad y toma de decisiones pertinentes y afines a la integridad científica.

De manera particular, la presente investigación integra el trabajo alrededor de comunidades por medio de entrevistas estructuradas. Este trabajo puntual con comunidades ha de demandar al investigador ciertos mínimos éticos que denotan respeto, integridad, objetividad, entre otros, en donde siempre prime la protección de la persona y de la comunidad, puesto que:

Una investigación con entrevistas es una empresa moral. Las cuestiones morales atañen tanto a los medios como a los fines de una investigación con entrevistas. la interacción humana en la entrevista afecta a los entrevistados y el conocimiento producido por una investigación con entrevistas afecta a nuestra comprensión de la condición humana. En consecuencia, la investigación con entrevistas está saturada de cuestiones morales y éticas (Kvale, 2011, p. 49).

Por ello se planteó en el curso de la investigación el uso de consentimientos informados cuya finalidad es la de garantizar que el participante conoce la finalidad y el trato de la información que se extraiga, para ello es fundamental dar a conocer de manera precisa y clara los fines de la investigación y la necesidad de la participación del sujeto en la misma (Ovalle, 2012). En el caso de trabajo con menores de edad no se recolectó ninguna información que permita su contacto por parte del investigador y los relatos serán tomados por sus padres o tutores, quienes verificaron que no hay ninguna irregularidad o vulneración.

Sumado al consentimiento informado, se tendrá presente la inclusión de cinco principios básicos de la investigación propuestos por Angulo y Vázquez (2003) y citado por Silvia Redón (2017) los cuales son:

**COLABORACIÓN:** entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación. **CONFIDENCIALIDAD:** tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración. **IMPARCIALIDAD:** sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas. **EQUIDAD:** de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes. **COMPROMISO CON EL CONOCIMIENTO:** que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos

estudiados. Es, de todos los criterios mencionados, el de mayor importancia, por cuanto está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general (p. 380).

Con estos principios las implicaciones éticas tanto en el uso de instrumentos como en el curso de la investigación sumado al ejercicio de libertad y de juicio del investigador se configuró la integridad de la investigación propuesta en cada una de sus etapas y cursos.



## CAPÍTULO II

### **Análisis histórico y normativo de la educación ética y el currículo en Colombia**

El presente acápite busca hacer un análisis de corte histórico y normativo, el cual, en su comprensión metodológica, se caracteriza por pretender hacer una reconstrucción de hechos originarios de algún conocimiento particular en el curso del tiempo, del espacio y de las normas (Marín, 2016). Con este fin, el presente análisis se centra en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 o Ley General de Educación con miras a identificar algunas de las nociones de ética y de currículo que subyacen a las intencionalidades legislativas, de tal modo que se abordarán preguntas tales como ¿Cuál es la comprensión de currículo, ética y áreas afines que subyacen a la ley 115 de 1994? ¿Qué elementos contextuales posibilitaron las posturas éticas y curriculares que subyacen a la Ley 115 de 1994? ¿Qué otras consideraciones legales hacen referencia a la educación de la ética y currículo?, entre otras.

En el marco de este análisis, el documento principal que se trabajará es el emanado de la Ley 115 de 1994, no obstante, el mismo será complementado con algunos otros documentos alternativos de carácter legal y contextual que por su importancia, influencia o implicación en la formación escolar el currículo y la educación de la ética contribuyen al esclarecimiento o abordaje de los interrogantes que motivan este acápite.

De esta manera se procederá a analizar algunos de los elementos contextuales que circundan la legislación de la Ley 115 de 1994. Para ello se hará una aproximación desde las corrientes políticas, movimientos que motivaron el desarrollo de la Ley, leyes que circundan las intencionalidades formativas y que se involucran en el desarrollo de la formación ética y las configuraciones o comprensiones curriculares. Con este panorama se espera poder identificar de manera cercana los desarrollos históricos, contextuales y legislativos que circundan la formación ética en el marco de las comprensiones curriculares que subyacen a la Ley General de Educación.

#### **1. Marco histórico y político que circunda la creación de la Ley 115 de 1994**

La historia de la educación en Colombia ha estado marcada por desarrollos y eventos históricos que han devenido en diversas configuraciones, que se han efectuado por múltiples factores de carácter social, político, económico, contextual, entre otros. Gracias a esto, se puede

hablar de la consolidación de procesos o generación de coyunturas que posibilitan diversos resultados que implican e impactan los distintos procesos educativos en el país.

Para poder comprender la Ley 115 de 1994 es menester hablar del marco histórico que circunda a su creación. Para ello, el presente apartado se remitirá a la exploración de algunos sucesos históricos a partir de la constitución de 1886 y las dinámicas estatales del momento. Esto se hace puesto que como se profundizará más adelante la constitución de 1991, que es la que rige actualmente para Colombia, se vio precedida por la de 1886, lo que supone muchas configuraciones y comprensiones que problematizan los desarrollos propios de la actual constitución, la cual a su vez influenciará en lo propuesto en la Ley General de Educación. Posterior a ello, se efectuará un análisis que se suscribe en el acontecimiento histórico de la asociación gremial FECODE, la cual ha representado una de las comunidades agremiadas más grandes del país, la de educadores. En este sentido su marcada influencia y poder representativo supuso un lugar de influencia en las configuraciones educativas del país, es por ello menester analizar su papel en lo que resultó siendo la propuesta de formación escolar más grande de Colombia.

Bajo estos presupuestos, se puede establecer las bases para la comprensión de un contexto histórico que precede la promulgación de la Ley. Es por ello que se finalizará procediendo a analizar algunos aspectos históricos y políticos que denotan la particularidad de la Ley en el marco del contexto colombiano. Para ello se identificarán los aspectos propios de la Ley 115, analizando su creación, y planteamientos y cómo los mismos se constituyen en configuradores de la educación escolar colombiana. Con este análisis se espera poder comprender de mejor manera el marco histórico y algunas referencias del marco normativo que circunda la Ley 115 de 1994.

### **1.1. Circunstancias de carácter político colombiano previas a la Ley 115 de 1994**

La historia de la legislación colombiana se puede rastrear, entre otros, desde los órdenes constitucionales, los cuales han de ser el derrotero que posibilita e inscribe la promulgación de leyes. Es a partir de ello que la importancia de la constitución es imprescindible en la consolidación de los Estados, pues han de marcar una ruta de gobernanza y de comprensión social y política que defenderá los derechos y deberes de los habitantes.

En la historia de Colombia, en el periodo posterior a la independencia de 1810, el aparataje constitucional estuvo permeado por las distintas herencias y legados que provenían de los órdenes jurídicos españoles. Ejemplo de ello es la influencia de la Constitución de Cádiz en el

virreinato de la Nueva Granada, de la cual no se habla mucho en la historia colombiana, en parte porque se consideraba que las referencias a este acontecimiento histórico iban en contravía de los intereses emancipadores y la visión patriótica del movimiento libertador (Gutiérrez, 2008).

De manera posterior al proceso de independencia en el Estado colombiano, se empezaron las primeras reformas que implicaban distintos ámbitos de la vida nacional, impactando de esta manera, la organización social, legal, política y económica, “entre las reformas primordiales se encontraba la educación enmarcada por dos propósitos medulares: formar una elite profesional para dirección de la república y brindar la instrucción primaria a los súbditos, casi todos sumidos en el analfabetismo” (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 27), lo que constituía una necesidad social y política para la época.

Posterior a este periodo histórico se pueden rastrear aquellas constituciones que se configuran en el ámbito local y que en varios casos hacían aún parte del virreinato español, prosiguiendo con aquellas conocidas como las constituciones republicanas en el marco de la llamada Gran Colombia y que se configuran bajo la insignia del libertador. Las constituciones liberales y la federal de 1863 y finalmente y antes de la actual constitución de 1991, se desarrolla el proceso de centralización vivido a propósito de la configuración de la República de Colombia con la constitución de 1886 (Kalmanovitz, 2008).

Bajo esta breve mención histórica del curso de los órdenes constitucionales que fungieron en el país, se pueden identificar que fueron múltiples las legislaturas constitucionales, bien señala a propósito de ello, Salomón Kalmanovitz (2008), en comparativa con otros países de la región como Venezuela, Argentina y Chile:

El período 1810-1829 es de natural inestabilidad y transición dadas las guerras de independencia que sufrieron la mayor parte de los países de América Latina. Pasada esta transición, la inestabilidad aumenta entre 1830 y 1916, pero no sucede lo mismo en todas partes. En promedio, el período de cada constitución en el continente fue de sólo veinte años, pero para Colombia fue de menos de diez años. Los países del cono sur tuvieron en este período una sola constitución, mientras Colombia tuvo nueve. Entre 1810 y 1916, Colombia y Venezuela tienen los comportamientos más inestables de la muestra (p. 220).

En el siglo XX, la constitución de 1886 se configuró como aquella que regiría en el estado colombiano, siendo la constitución más extensa en periodos de tiempo en la historia nacional. La misma fue promovida y promulgada el 5 de agosto de 1886 por el presidente Rafael Núñez, en el marco de un movimiento denominado la regeneración, que se caracterizó por su impulso

conservador y el retorno a la soberanía y unidad nacional, después de la división estatal que había sido otorgada bajo la denominación de Estados Unidos de Colombia (Pinzón, 2006).

A nivel educativo la constitución de 1886 establece en su Artículo 41 que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”. Ésta fue la única mención que se realizó en el plano educativo y su referencia a la religión se debe a que en el fondo los conservadores fueron quienes impulsaron dicha constituyente valiéndose del “(...) autoritarismo, la utilización del sentimiento religioso como elemento de control social, el rechazo a la política apoyada en las movilizaciones de los sectores plebeyos” (Melo, 1989, p.2), entre otros.

En este contexto se debe también resaltar el papel del concordato, el cual se suscribe posterior a la constitución, el 16 de octubre de 1888 bajo el pontificado de León XIII, y propone una serie de acuerdos que acentúan la relación entre el Estado colombiano y la Santa Sede, de manera general los mismos están orientados a favorecer la colaboración que en últimas favorece la presencia y misión cristiana en el país (Clavero, 2011). En efecto dicho acuerdo influenciará de manera contundente la comprensión de educación y de enseñanza que regirá muchos años en el país y que aún en la actualidad tiene sus rastros.

Por otro lado, en el año de 1886 y bajo el gobierno de José María Campo Serrano se crea el Ministerio de Instrucción Pública, bajo la Ley 7 del 25 de agosto. Este ministerio sería el encargado de los aspectos que se corresponden al sector educativo. En el año de 1927 bajo el gobierno de Miguel Abadía Méndez, cambiaría su nombre a Ministerio de Educación Nacional (MEN), nombre con el cual se le conoce en la actualidad (Pérez e Idárraga, 2019).

A raíz de los avatares políticos que sufrió el estado y el ideal centralista promovido a partir de la constitución de 1886. En el año de 1976 bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen se firma el Decreto 102 el 22 de enero, el cual planteaba la descentralización de la administración de los planteles nacionales de educación. En mencionado Decreto se crean los Fondos Educativos Regionales (FER), los cuales desplazan la soberanía del MEN quienes se encargaban de la tesorería nacional. Para su implementación de acuerdo con lo consignado en el Artículo 2 “la descentralización se hará en forma progresiva, de acuerdo con las necesidades seccionales”.

Es de anotar que este ambiente de descentralización que se vivió de manera particular en la educación, era una constante en el ambiente nacional de ahí que los espíritus caldeados y diversas circunstancias históricas conllevarán a la congregación de la Asamblea Constitucional, “(...) en la que participaron, además de los partidos tradicionales (liberal y conservador),

diversos movimientos sociales, grupos guerrilleros desmovilizados para formar parte de dicha Asamblea y otros sectores políticos, entre ellos dos representantes de las comunidades indígenas” (Pineda, 1997, p. 107). Bocanegra (2010) plantea que a nivel de magisterio se registró una participación relativamente destacada, a diferencia de constituciones anteriores, lo que suponía una novedad en mencionada asamblea.

Con la Constitución de 1991 se acercaron múltiples cambios que distaban de la Constitución precedente, los cuales pasaban por el ánimo descentralizador, la declaración de laicidad del Estado, desplazando el privilegio de la Iglesia ganando independencia respecto de ésta, entre otros. Asimismo, esta nueva constitución se erige como el punto de partida del nuevo constitucionalismo de la región, en tanto en Ecuador se efectuó en 1998, en Venezuela en 1999, en Bolivia en 2006-2009 y nuevamente en Ecuador en el 2007-2008 (Noguera y Criado, 2011).

Ante este ánimo descentralizador que caracterizó la Constitución de 1991 de acuerdo con Ortiz y Vizcanio (2014) en los años prosiguientes el espíritu transitó desde la euforia democratizadora, a la aparición de tendencias recentralizadoras propias de gobiernos mucho más recientes. Lo que es si es cierto es que este espíritu recentralizador muy poco tocó o poco influyó en el ambiente ni en los cimientos que configurarían la Ley 115 en 1994.

Ya en el documento final de la Constitución, se establecen varias referencias directas a la gestión y organización de la educación, la primera de ellas se efectúa en el Artículo 44 estableciendo el derecho a la educación como fundamental de los niños, posterior a esta, en el Artículo 64 ubicando en manos del Estado la garantía progresiva del servicio educativo, en el 67 otorgándole gratuidad en el sector público, en el 68 permitiendo que privados puedan promover la educación, en el 69 garantizando la autonomía universitaria, y finalmente en el 356, en el cual se le otorga prioridad financiera junto a los servicios de salud.

En síntesis, de acuerdo con Iregui, Melo y Ramos (2006) “desde comienzos de los noventa, la educación en Colombia adquirió mayor importancia dentro del debate público, gracias al fortalecimiento del proceso de descentralización derivado de la Constitución Política de 1991 y sus normas reglamentarias” (p. 177). Dicho proceso implicó de manera significativa la educación colombiana en tanto que el hecho de hablar de centralización o descentralización es una consideración importante en las configuraciones educativas.

De manera cercana a la promulgación de la Constitución Política de Colombia y la formulación de la Ley 115 de 1994, es importante destacar el papel que fungió el gobierno del presidente de la República para ese entonces, César Gaviria Trujillo, durante el periodo de gobierno de 1990 a 1994. Quien, de manera paralela a la configuración de la Constitución Política, presentó en 1991 el Plan de Apertura Educativa (PAE) 1991-1994.

Mencionado PAE presenta 5 ejes centrales, el primero de ellos haciendo referencia a la expansión educativa del Siglo XXI en perspectiva, el segundo aborda los problemas generales del sector educativo, el tercero aborda la política educativa propuesta propiamente para el periodo gubernamental, el cuarto establece una lista de programas prioritarios del sector educativo, estableciendo varias reformas que se enlistan a continuación:

- Establecer grado Cero en todas las escuelas públicas.
- Reorientar el programa de universalización de la Educación Básica Primaria.
- Ampliar la cobertura de la Educación Secundaria en zonas urbanas y ampliación de ofertas en las zonas rurales.
- Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica
- Reestructuración de la Educación Técnica Media
- Ajustes a la Educación Superior en relación con fondos de crédito.
- Descentralizar la administración de la educación pública.

Finalmente, el documento presenta un apartado alrededor de los costos y la financiación de los proyectos educativos. De cara a la propuesta realizada por el PAE de César Gaviria, en comparación con las apuestas constitucionales, Omar Pulido (2013) enmarca que:

Mientras la Constitución avanzaba en el delineamiento de un nuevo tipo de Estado social de derecho, con enfoque participativo, el PAE introducía para la educación las propuestas neoliberales. Mientras la Constitución le imponía al Estado nuevas obligaciones y le otorgaba nuevos derechos y oportunidades a la población, el PAE pretendía aplicar a raja tabla el credo neoliberal (p. 19).

Esta perspectiva, deja entrever algunas tensiones e intereses que marcaron en su momento la necesidad de establecer reformas que sin duda implican sustancialmente el plano educativo. Pues como se vio anteriormente, las políticas que gobernaron en la constitución precedente eran de un talante fuertemente conservador. No obstante, independientemente de la lectura propuesta por Omar Pulido (2013), son estas políticas la puerta de entrada a las grandes reformas que impactarán el plano educativo del país por aquel entonces.

Sumando aspectos relevantes del gobierno de César Gaviria, en el Departamento Nacional de Planeación emerge el Plan Nacional de Desarrollo (PND), denominado “La Revolución Pacífica”. Dicho modelo se caracteriza por hacer hincapié en la necesidad de descentralizar muchas de las estructuras del país. Para ello a partir de los planteamientos constitucionales de 1991 propone 4 niveles de operación administrativa, el nacional, el departamental, el municipal y los niveles intermedios (Departamento Nacional de Desarrollo, 1991).

En lo que respecta al sector educación se propone desde el Gobierno Nacional la formulación de políticas generales, el nivel departamental tendrá como funciones la

capacitación de los docentes y administración de las universidades regionales, el nivel municipal habrá de adquirir capacidad institucional y financiera y se encargará de la prestación de servicios escolares, técnicos y tecnológicos. Finalmente, las entidades de educación habrán de asumir paulatinamente su propia autonomía, administración y financiación (Departamento Nacional de Desarrollo, 1991, cap. 4). Bajo estos parámetros se empezarán a tejer las reformas que devendrán en consideraciones parametrizadas en la Ley 115 en 1994.

Además de lo anterior, en el marco del gobierno de César Gaviria “se buscó el fortalecimiento de la capacidad científica del País y se conformó la Misión de ciencia, educación y desarrollo liderada por los diez científicos más reconocidos del país” (Graffe y Orrego, 2013, p. 99). Fruto de esta misión salieron algunas recomendaciones que se plantean de cara a los retos y desafíos de los años venideros. No obstante, mencionadas recomendaciones emergieron formalmente en el año de 1996 bajo el título: *Colombia: Al filo de la oportunidad*.

A mencionada misión se puede sumar una previa convocada por el presidente Virgilio Barco en 1988, gracias a la cual en el año de 1990 “se aprobó en el congreso de la República la Ley 29, por medio de la cual se creó el Sistema de Ciencia y Tecnología y se convirtió a Colciencias en un establecimiento público adscrito al Departamento de Planeación Nacional” (Aldana et al., 2015, p.16). Dichas misiones, procesos y reformas políticas evidencian un poco el interés que emana de los gobiernos de la época en aportar nuevas perspectivas que influyen en la educación. Beatriz Peralta (2009) presenta estos acontecimientos de la siguiente manera:

En la década de los años 90 se introdujeron cambios importantes en la organización del Estado: nuevos mecanismos de protección de los derechos humanos fundamentales y de los derechos colectivos; la participación como un derecho que reivindica los intereses sociales y de lo público; igualmente, se estimuló un tipo de participación que hiciera posible una mayor intervención en la formulación de políticas públicas (salud, educación, vivienda, medio ambiente). Se propone entonces la dinamización de una “ciudadanía activa”, a través de la redistribución y resignificación de las responsabilidades y los roles de cada sector o de cada actor en la defensa de lo público (p. 169).

Como se puede apreciar, los cambios históricos y políticos que circundan la Ley 115 de 1994, son variados, y se percibe claramente una constante sensación de necesidad de cambio, de modelos, políticas, comprensiones, etc. Dichas sensaciones son las que han de desembocar en las grandes reformas que se vivieron al final del siglo XX, con la promulgación de la Constitución Política de Colombia y en materia educativa con la Ley 115 de 1994. En el marco de estas transformaciones las fuerzas políticas y el impulso al cambio otorgado por los ambientes políticos del momento, fungieron un rol esencial en mencionadas reformas,

coadyuvando en la construcción de iniciativas que en últimas contribuyeran a afrontar los desafíos que se planteaban de cara al siglo venidero.

## **1.2. Participación de FECODE en la gestación de la Ley 115**

Con el recorrido realizado alrededor de las diversas circunstancias políticas que rodean la consolidación de la Ley General de Educación. Este apartado, se dedica a la reconstrucción del importante papel que fungió la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en la configuración de la Ley 115. A la vez se podrá reconocer la importancia que ha tenido esta asociación gremial en varias de las propuestas educativas del país por medio de sus luchas, propuestas y capacidad de convocar maestros.

Esta asociación gremial, se organizó básicamente en los albores del frente nacional el cual data de 1958 y se constituyó como un acuerdo entre partidos políticos para la distribución del gobierno entre liberales y conservadores de cara a las grandes luchas y guerras internas que había vivido la nación. En este marco, la conformación de la asociación estuvo respaldada por varias organizaciones que le concurrieron:

La Asociación de Institutores de Armenia, fundada en 1945; Asociación Nacional de Profesores de Educación Física, fundada en 1944; Asociación de Educadores del Atlántico, fundada en 1946; Sociedad de Educadores del Magdalena, fundada en 1949; Asociación Distrital de Educadores, fundada en 1957; Sindicato de Maestros de Cundinamarca, fundado en 1938; Asociación de Maestros de Bolívar, fundada en 1945; Centro Nacional de Educadores del Valle, fundado en 1950; Sindicato de Maestros del Tolima, fundado en 1942; Asociación de Institutores del Cauca y el Centro Nacional de Educadores Caldenses, fundado en 1949 (Pulido, 2008, p. 26).

En relación con el surgimiento de todas estas fuerzas gremiales y otras gestadas en diversos campos como el de la ganadería, agricultura, sector financiero, sector salud, comercio, entre otros, Henry Bocanegra (2009) afirma que “la creación de estos gremios y la constitución de la FECODE tienen en común que son producto del desarrollo del capitalismo en el país después de la Segunda Guerra Mundial” (p. 66).

Con la creación del FECODE, se empiezan a reconocer varias carencias y deficiencias que subyacían a la labor educativa en el país. Sumado a ello, es importante resaltar que el campo de la educación se constituye en una fuerza laboral bastante importante que con el trasegar del tiempo se sigue ampliando, en relación con ello se puede afirmar que desde su creación ha contado con muchas adiciones humanas a mencionado movimiento gremial que busca



condiciones de justicia, trato dignificante, financiación, entre otros, alrededor del sector educativo.

En su proceso de consolidación y fortalecimiento, FECODE se vio catapultada en el plano social gracias al renombrado Movimiento Pedagógico, el cual consistió en una fuerza constituida por educadores, organizaciones, investigadores educativos, experiencias pedagógicas innovadoras, entre otros, cuyo fin en común era el de la transformación de la educación colombiana (Cárdenas y Boada, 1999). Este movimiento de acuerdo con Marco Raúl Mejía (2005), se comprende a partir de cuatro sucesos históricos:

- a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación colombiano; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga. Igualmente, d) la emergencia de un actor social colectivo que dé sentido a ese quehacer (p. 6).

Estos sucesos dan cuenta de varias tensiones históricas que promovieron este movimiento en favor de la educación y que sitúa el gremio de educadores como una fuerza consolidada capaz de incidir en el plano político y epistemológico en lo referente al tema educativo. La influencia del Movimiento Pedagógico reivindica el lugar del maestro y plantea alternativas pedagógicas que proponían ir más allá de otras propuestas educativas como la cristiana, técnica, conductista, entre otros (Acevedo, 2013).

Para ello se vale de distintas proposiciones curriculares y pedagógicas que emanan de diversas experiencias exitosas que son socializadas y reflexionadas con el fin de lograr divulgación y réplica por medio de cursos, talleres, encuentros, eventos académicos, entre otros. Con esta finalidad y como ejemplo de lo descrito se crea el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID. En últimas, este movimiento reviste de una fuerza casi que nacional con distintas aportaciones o trabajos a lo largo y ancho del territorio nacional (Cárdenas y Boada, 1999).

Gracias a los logros que se consiguieron a partir del Movimiento Pedagógico y la asociación gremial de maestros FECODE, se conforma una fuerza en el plano nacional, la cual empieza a ser testigo y promotor de varias luchas e iniciativas que caminan al lado de las grandes transformaciones en distintos campos sociales. Ejemplo de ello fue el aporte que realizó este gremio en la Asamblea Nacional Constitucional de 1991, en donde los maestros contaron con representación en las voces de Abel Rodríguez y Germán Toro, ambos expresidentes de FECODE. De mencionada participación data “(...) el objetivo estratégico de construcción e incorporación a la nueva Constitución de la noción de país multiétnico, pluricultural y

participativo; en la construcción de un Estado social de derecho y en la elaboración de un proyecto nacional educativo” (Pulido, 2008, p. 8).

Como se podrá apreciar el simple hecho de contar con representación en un evento tan coyuntural e importante como lo es una asamblea constituyente, se puede definir como un logro significativo en la consolidación de un movimiento. En este sentido se puede hacer un análisis en dos vías, la primera es la del reconocimiento de la importancia e influencia de esta asociación gremial que merece ser invitada por medio de representantes en la constituyente y la segunda es la del interés de la constituyente en otorgar un espacio de participación y diálogo en torno al campo educativo situado en la participación de expertos. Con lo anterior, en últimas el ambiente dispuesto alrededor del campo educativo se consolida como una oportunidad valiosa en esta materia.

A parte de la participación e influencia en la gestación de la constitución de 1991 se pueden reconocer otros logros en el marco de la organización gremial de FECODE, uno de estos logros fue el obtenido a partir de la influencia ejercida ante el Estado por medio de paros y huelgas que devino en la resolución del Decreto 2277 de 1979, “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”. Este Decreto representó un lineamiento claro y preciso respecto la carrera docente, en lo que se incluyen categorías salariales y proceso para escalafonamiento a partir de la formación académica y tiempo en el magisterio. En palabras de Henry Bocanegra (2010) “haber logrado esas condiciones como organización gremial hizo posible que el magisterio colombiano se dispusiera al análisis, al debate y a la confrontación con el Estado en torno a otros asuntos vitales de la educación” (p. 34).

Con el itinerario de conformación, luchas y logros de la asociación gremial FECODE, se ha llegado al punto en el cual se debe reconocer, además de lo anterior, su influencia en la gestación de la Ley 115 de 1994. La cual es fruto de lo recorrido por medio de las distintas organizaciones, luchas y presiones que la organización sostuvo en el transcurso de varios años. Al cabo de un tiempo se logró “incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel central de los maestros” (Pulido, 2013, p. 18).

Esta inclusión del tema educativo en la agenda del gobierno nacional se debió no solo a la presión de FECODE, sino a las condiciones del gobierno de César Gaviria quien acogió las iniciativas, gestando el ambiente propicio para la consolidación de la Ley General de Educación, logrando materializar esfuerzos y estrategias que devendrían en la propuesta legislativa. Para autores como Ortiz y Vizcaino (2014) lo que ocurrió en el periodo de gestación de esta Ley fue básicamente un “proceso de negociación restringido entre los actores mejores

organizados, particularmente el gobierno y el sindicato docente (FECODE)” (p. 27). Esta mención resulta importante en cuanto que es común encontrar que la gran mayoría de reformas resultan de iniciativas gubernamentales que a través de sus departamentos o respectivas instancias promueven la normativa y posterior a ello se efectúa el proceso de divulgación y aprobación por medio de las estancias establecidas en la rama legislativa.

En este contexto se comprende que la consolidación de la Ley 115, no fue al margen de la comunidad docente, pues, aunque efectivamente se gesta en el interno del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuenta con un grupo gremial que a partir de su actuar organizado por medio de debates, encuentros, paros y huelgas procura mejores condiciones para los docentes y la educación en general. Con ello logró, gracias a concertaciones y acuerdos con el gobierno, ciertas condiciones que se gestaron a la base de la búsqueda de consolidar lo organizativo y administrativo con lo pedagógico y fundamental de la educación nacional.

### **1.3. Particularidades generales de la Ley 115**

Con el reconocimiento de algunas de las generalidades históricas y de agentes que circundaron la gestación de la Ley 115, es preciso ahora contextualizar algunas de las particularidades de lo propio del legislativo en educación, para develar la importancia, impacto, apuestas y factores renovadores que otorgan sentido y esencia a la Ley. Con este panorama se podrá abrir la perspectiva al análisis del detalle de la Ley en relación con las particularidades del tema del currículo, la educación de la ética y la convivencia escolar.

En los años 90, como se evidenció, existieron grandes cambios en materia legislativa empezando por la constitución de 1991. En términos educativos, tal vez el mayor logro fue la consolidación y promulgación de la Ley 115 de 1994. Este hecho fue un acontecimiento histórico de gran envergadura, en cuanto que supuso un viraje en múltiples aspectos que constituían la manera de concebir la educación en el territorio nacional. Al interior de la fuerza e importancia de la Ley 115 en el marco del contexto histórico, Omar Orlando Pulido (2013) destaca que:

Si se considera que desde 1903, final de la Guerra de los Mil Días, El Congreso de la República no expedía una ley general de educación y la regulación de la educación estaba a cargo del Ejecutivo, se hace evidente el mérito de la Constitución de 1991 de haber transferido la facultad del presidente de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación al Congreso de la República. La Constitución de 1991 exigió la expedición de una ley que regulara la educación y esa fue la misión de la Ley 115 de 1994 (p. 18).

En este contexto, con el ambiente político y las apuestas de carácter descentralizador y no confesional que promovió la constituyente, se puede comprender medianamente el ímpetu que movilizó la creación de la Ley 115 de 1994. No obstante, a partir de estos cambios, Diego Mauricio Osorio (2012) plantea que, aunque el espíritu de la constitución y de la Ley 115, tengan un interés descentralizador, en el contexto de la época y organización colombiana nada podía garantizar que las decisiones tomadas y asumidas de manera descentralizada fueran realmente eficientes y buenas en relación con la educación en general y las necesidades particulares.

A pesar de ello, la experiencia en el propósito descentralizador que motiva en parte la constituyente emerge de la evaluación, análisis y comprensión de que el ánimo centralizador descuidaba aspectos contextuales fundamentales de las dinámicas administrativas, de gestión y de gobernanza a lo largo y ancho del territorio nacional, esto mismo aplica a lo propio o lo que corresponde al plano educativo.

Es importante indicar que naturalmente como toda transición, en su momento implica transformaciones que suponen desacomodar las dinámicas normalizadas en cuestiones procedimentales, a pesar de esto, ello es un proceso natural y causal ante los cambios. Es así como no se puede desestimar que al comienzo existan varias coyunturas, eventualidades o emergencias que representan dificultades, no obstante, el tiempo fue y seguirá marcando varios de los cursos, rutas y dificultades propias de esta propuesta.

Sin duda en lo que respecta a la actualidad, se percibe que la propuesta es interesante y contiene un fondo razonable, no obstante, en muchas ocasiones esta autonomía otorgada a las regiones y contextos particulares supone muchas más oportunidades para la gestión y administración corrupta, con ello no se dice que al pensar modelos centralistas se pueda excluir estas tendencias o prácticas. A pesar de ello, el pensar la gobernanza al margen de la corrupción es una tarea en la que se debe seguir avanzando por medio de la educación, la cultura y el apoyo de las entidades reguladoras que provee el Estado.

En todo caso, la propuesta descentralizadora en su momento supuso un aumento gradual de los distintos recursos que habitualmente eran asignados a los sectores de salud y educación (Iregui et al., 2006). En esta tarea fue esencial la promulgación de la Ley 60 del 12 de agosto de 1993, la cual dicta “normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones”. Con base en la normatividad, constitucional, la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994, se consolida, al menos

en el plano legislativo, la intencionalidad de otorgar mayor autonomía a las regiones, en su organización por departamentalidad y municipalidad.

La descentralización es un tema fundamental que permitirá la comprensión de un aspecto clave en la formulación de la Ley 115. Una de las preguntas que se le pueden formular a la Ley puede girar en torno a la vivencia o concreción de esta intencionalidad descentralizadora en relación con los efectos prácticos que devienen de lo orientado por el legislativo. Además del cuestionamiento sobre la concreción es importante en cualquier análisis poder tener estos aspectos presentes en cualquier estudio que verse sobre la Ley, en cuanto que es una de las grandes particularidades y novedades que asume esta propuesta sobre la educación nacional.

Ahondando un poco más en lo que representa la Ley 115, queda claro que su importancia radica en que con ella se reglamenta “todo lo concerniente al servicio público educativo ya consagrado en la carta magna” (Montero, 2016, p. 161). En esta intencionalidad, Omar Orlando Pulido (2013) sitúa la creación de la Ley 115 como parte de un proceso legislativo que se vivía en América Latina, inspirados en principios que emanan del Consenso de Washington y que responden a lógicas neoliberales que circundan las políticas públicas.

A nivel latinoamericano este Consenso de Washington se presenta como una fuerza que se impulsa en los 70 y se consolida mayormente en los 80 gracias a las fuerzas de entes internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, los cuales empiezan a impactar en las políticas mundiales de países en vía de desarrollo. A nivel latinoamericano estas políticas se consolidan como reacción a las economías golpeadas de la región y su desarrollo e implicación en los ejercicios de gobierno locales se le fue conociendo progresivamente como el Consenso de Washington. A nivel educativo, el Consenso de Washington se puede reconocer con gran fuerza en las políticas educativas latinoamericanas, de acuerdo con Pablo Gentili (1998), lo anterior:

Se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos “oficiales” acerca de la crisis educativa y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo o indirecto) que los documentos y “recomendaciones” del Banco Mundial y el FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector (p. 104).

En el contexto del Consenso de Washington se percibe gran influencia en el campo educativo por parte de estas entidades dedicadas a materias económicas, no solo porque estos entes financian muchas de las iniciativas educativas sino también porque se han consolidado en materia de asesoría bajo el principio de que la educación genera el desarrollo y crecimiento económico generando la reducción de la pobreza (Domenech, 2007).

De manera general y sin desestimar el aporte de otras estancias, gracias a la influencia del Consenso de Washington y la constitución de 1991, la Ley 115 se comprende como fruto de un momento histórico particular de la región y del país. En cuanto que se vinculan con gran fuerza diversos actores en la escena política, consiguiendo de especial manera la atención en lo que incumbe al plano educativo del país.

En este sentido, José Heriberto Cifuentes y Aura Lucia Camargo (2009) destacan que lo concerniente a reformas de educación en el país para la década de los 90 “es consecuencia de las políticas mundiales de la economía de mercado, establecida por organismos multilaterales en relación con el fenómeno de globalización” (p.33). Estas circunstancias históricas permiten comprender por qué la Ley 115 asume múltiples aspectos del orden administrativo, organizativo y financiero, evidenciando de manera compleja la comprensión de educación más allá de rasgos meramente formales, integrando así múltiples elementos que permiten la dinamización legislativa con la realidad del país.

Ejemplo de lo anterior, se puede percibir en el plano de las configuraciones políticas a nivel gubernamental, de las cuales se destaca la ordenanza dada por el presidente César Gaviria, de la preparación de un plan de desarrollo educativo, que “tomando como marco referencial la Reforma Constitucional y los compromisos adquiridos por su gobierno en el consenso mundial Educación para Todos” (Navas y Londoño, 2017, p. 3), ancla el tema educativo a los planes de gobierno. Esto se evidencia en el artículo 72 de la Ley General de Educación, el cual establece que:

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

La finalidad de este artículo es fundamentalmente el de tener vigilancia y respaldo de los respectivos gobiernos, garantizando con ello que se pueda dar continuidad a las propuestas y desarrollo educativos del país. En relación con estos planes decenales, el primero de ellos se aprueba bajo el gobierno de Ernesto Samper Pizano en el año de 1996 y cumplió su periodo en 2005, el segundo se dio para el periodo de 2006 al 2016 en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y el tercero de ellos para el periodo 2016 a 2026 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón.

A parte de este gran logro de la Ley 115 en materia de respaldo y consolidación política de la educación se resalta el hecho de fomentar la educación alrededor de la democracia y los

valores. Asimismo, la integración de padres, maestros, alumnos, y comunidad en general alrededor de los procesos formativos (Romero, Lighilín y Zafra, 1994). Con esta integración la educación no se comprende como exclusiva a la relación docente-estudiante, sino que integran la sociedad en general, enviando a su vez el mensaje de que la educación es un proceso no exclusivo de la labor de la escuela, sino que implica otras esferas sociales.

Esta noción de educación reviste de gran importancia, en relación con la estructuración de la educación, pues en este sentido la escuela no se comprende al margen de la sociedad, por ello la Ley 115 en su artículo 73 establece el Proyecto educativo Institucional, aclarando que:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social.

PARÁGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

En este artículo de la Ley 115 se evidencia que la carta de navegación de la escuela se configura a partir de un Plan Educativo Institucional, el cual no puede ser ajeno a las realidades sociales del país y de los contextos particulares que circundan y dinamizan el ambiente escolar. Diego Mauricio Osorio (2012), reconoce como uno de los principales aportes de la Ley 115 el hecho de que se fortalezca “el papel del colegio como una unidad semiautónoma al establecer la figura de gobierno escolar y el Plan Educativo Institucional (PEI)” (p. 42), los cuales están en continua interrelación con el medio en el cual desenvuelven sus actividades académicas.

Para finalizar este apartado, se propone presentar la generalidad de la Ley General de Educación a partir de su orden de composición interno. Es así como esta Ley cuenta con Títulos, capítulos, secciones y artículos, siendo los primeros los más generales y los últimos los más particulares. El primer título se encarga de presentar las disposiciones preliminares a partir de 9 artículos. El segundo título, se encarga de estructurar el servicio educativo, para ello se vale de 3 capítulos, 4 secciones y 35 artículos. El tercer título versa alrededor de las

modalidades de atención educativa a poblaciones y se compone de 5 capítulos y 26 artículos. El cuarto título aborda el tema de la organización para la prestación del servicio educativo y se compone de 4 capítulos y 19 artículos. El quinto título centra su atención en los educandos, para ello aborda la temática a partir de 2 capítulos y 13 artículos. El sexto título habla de los educadores a partir de 6 capítulos y 34 artículos. El séptimo título aborda el tema de los establecimientos educativos, con un total de 2 capítulos y 8 artículos. El octavo título centra su atención en la dirección, administración y vigilancia, por medio de 4 capítulos, dos secciones y 27 artículos. El título noveno, presenta la financiación de la educación, por medio de dos capítulos y 20 artículos. El título décimo, presenta las normas especiales para la educación impartida por particulares por medio de 3 capítulos y 11 artículos. Finalmente, el título once presenta algunas disposiciones varias por medio de 2 capítulos y 19 artículos.

La configuración del documento final de la Ley 115 es extensa con un total de 11 títulos y 222 artículos, los cuales presentan elementos importantes de orden administrativo, económico e ideológico alrededor de la educación en el país. Siendo un importante insumo y aporte en materia de configuraciones educativas en Colombia, sin precedentes históricos de igual dimensión. El cual emerge como una necesidad social sentida en el país.

Con la presentación de algunos de los aspectos generales que están comprendidos en la Ley 115 de 1994, se puede finalizar este apartado indicando que la Ley comprende un elemento integrador alrededor de “instituciones educativas, planes, políticas, programas y proyectos estructurados que tienen como fin garantizar la equidad social de la educación, la unión de un país y su crecimiento económico” (Casallas et al, 2017, p. 25). Lo que hace de la Ley General de Educación un documento bastante completo y que atiende múltiples de las necesidades del sector educativo de carácter escolar.

## **2. Referencias normativas y legales a la educación de la ética**

Bajo el reconocimiento de diversos acontecimientos, agentes, instancias, políticas, entre otros, que se tornan configuradores e influenciadores de la Ley 115 de 1994, se puede tener una perspectiva de análisis que permite el reconocimiento de la importancia de esta Ley para el sector educativo nacional a nivel escolar. En este marco y centrando la investigación en el plano de la educación de la ética y las prescripciones normativas el presente apartado se propone profundizar en los contenidos de la Ley General de Educación en lo que se refiere a la educación de la ética con el fin de comprender más a detalle varias de las implicaciones y alcances legales en esta materia.



De esta manera se iniciará con el reconocimiento de los elementos propios que se encuentran presentes en la Ley 115 y que de una u otra manera hacen referencia a la educabilidad de la ética en la escuela. Con el reconocimiento de dichos elementos se podrá profundizar en un análisis que permita visibilizar algunos de los aspectos más sobresalientes que permitan el abordaje del tema en cuestión a partir de las generalidades de la Ley.

A modo complementario al análisis de los elementos particulares a la educación de la ética en la Ley 115, es menester reconocer que las prescripciones normativas no se reducen o limitan únicamente a lo expresado en este documento. Por esta razón, es oportuno reconocer que, en el orden de las prescripciones legales, hay otras referencias que sin duda complementan los abordajes a la educación de la ética y permiten identificar intencionalidades, propósitos y particularidades en esta área de trabajo. Con el abordaje de lo presentado, se espera ofrecer un panorama completo alrededor de los elementos legales que integran la educación de la ética en la escuela, de tal manera que se abra el camino para el abordaje correspondiente al currículo desde la perspectiva legal y posteriormente se pueda proceder a la presentación de la articulación de este con la ética.

## **2.1. Elementos de la educación de la ética a partir de la Ley 115 de 1994**

Tal vez la referencia más importante que el documento final de la Ley 115 de 1994 pueda hacer a la educación de la ética, sea la consignada en el artículo 23, el cual plantea que, en toda institución de carácter escolar, debe tener 9 áreas de formación obligatorias y fundamentales, las cuales habrán de ofrecerse en el marco de la formación curricular y en concordancia con el Plan Educativo Institucional en un porcentaje no menor al 80%.

Entre las áreas propuestas en este artículo se encuentran: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática (Ley 115, 1994, art. 23). Como se puede apreciar el área que se relaciona de manera directa con la educabilidad de la ética es la de “Educación ética y en valores humanos”, sin desconocer que a pesar de que exista un área exclusivamente dedicada a esta materia, no se infiere que la educación ética no pueda o deba estar presente en las demás áreas de formación.

Al respecto, es de resaltar que la educación ética que se presenta al interior de la Ley 115 de 1994 se constituye como parte esencial y transversal a los procesos formativos. De ello se

da cuenta en la misma estructura del documento del cual se pueden identificar varias referencias a la educación ética o la presencia de la ética en la escuela. Estas menciones se pueden asociar de dos maneras, la primera de ellas son las que se hacen de manera directa promoviendo la ética de manera textual o literal y la segunda de ellas es la que se hace de manera indirecta, es decir, a través de referencias cercanas que se pueden asociar a la educación ética por medio de valores, principios, actitudes, entre otros. Al interior de las referencias directas a la ética se pueden mencionar las siguientes:

- El artículo 5.1 al afirmar que la educación se desarrollará atendiendo distintos fines como “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley General de Educación, 1994, art. 5).
- El artículo 13 el cual establece los objetivos comunes de todos los niveles en el apartado b) indica “Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos” (Ley General de Educación, 1994, art. 13).
- El artículo 20 al plantear los objetivos generales de la educación básica en el apartado f) formula el “propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano” (Ley General de Educación, 1994, art. 20).
- El artículo 21 al plantear los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo primaria, plantea en su numeral a) “la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista” y en el numeral k) “el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana” (Ley General de Educación, 1994, art. 21).
- Artículo 92 al proponer la formación al educando postula que “La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país” (Ley General de Educación, 1994, art. 92).

Por su parte, de manera indirecta también se pueden encontrar algunas referencias que se relacionan con la educación ética al interior de la Ley General de Educación, de las cuales se destacan:

- El artículo 5.2 y 5.4 los cuales se inscriben en el contexto de los fines de la educación, al afirmar: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así

como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” y “La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios” (Ley General de Educación, 1994, art. 5).

- El artículo 7 en referencia al papel de la familia en la educación plantea el “educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral” (Ley General de Educación, 1994, art. 7).

- El artículo 13 al plantear los objetivos comunes de todos los niveles educativos de carácter escolar, plantea “Formar en personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes”, “fomentar (...) prácticas democráticas, (...) estimular la autonomía y la responsabilidad”, “(...) respeto por la equidad de sexos, (...) respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable”, “crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional” y “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (Ley General de Educación, 1994, art. 13).

- El artículo 14 establece que “en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: a) el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la constitución política; b) el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación, y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión desarrollo; c) la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología, y la preservación, de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido, en el artículo 67 de la Constitución Política; d) la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) la educación sexual impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad”. Con estos indicadores el parágrafo primero de este artículo señala: “El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b) no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios”. (Ley General de Educación, 1994, art. 14).

Con lo presentado en esta breve selección de artículos y demás menciones que versan alrededor de la ética, se corrobora que la dimensión ética es una constante y de acuerdo con lo planteado en la Ley General de Educación se evidencia su necesidad y pertinencia en la estructuración que se le concede a la educación. En este punto, a partir de los artículos

mencionados, se destaca de especial manera en el proceso de educación ética, a parte del artículo 23 que propone la ética como un área fundamental y obligatoria, el artículo 5, el cual presenta la educación ética de manera directa e indirecta como se presentó más atrás. Este artículo hace referencia a los fines de la educación los cuales se amparan en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, el cual establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67).

En este artículo de la Constitución Política de Colombia se puede identificar *grosso modo* algunos de los aspectos centrales que se desarrollan en la Ley General de Educación. Como se puede apreciar, la educación no versa únicamente alrededor de la adquisición de conocimiento, sino que comprende otras dimensiones y aspectos formativos que responden a la multidimensionalidad y complejidad del ser humano. En este orden de ideas la formación ética y moral encuentra su lugar y justificación en la formación escolar.

Retomando lo presentado en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994 en donde se presentan los fines de la educación enunciados en 13 características, se puede encontrar múltiples interrelaciones que interpelan e involucran la educación ética, pues como indica Ortiz y Vizcaino (2014):

Los cuatro primeros numerales corresponden enteramente a una formación en ciudadanía, en tanto ponen en el centro de la labor educativa cuestiones como el pleno desarrollo de la personalidad individual, formación en el respeto a la vida, formación para facilitar la participación en las decisiones colectivas, educación en el respeto de la autoridad legítima y de la Ley, así como en la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente (p. 34).

El artículo quinto, alrededor de los fines de la educación, se torna fundamental en la comprensión de los ideales formativos sobre los cuales se sustenta la educación colombiana, marcando una identidad y un propósito a conseguir con la concreción de los diversos aspectos estipulados en el legislativo y la práctica educativa en los contextos de escolaridad en Colombia. El aporte de este artículo en la comprensión de la educación ética en la escuela es sustancial, en cuanto que no delega la responsabilidad de la educabilidad de la ética a una estancia particular, una materia, o un factor educativo puntual. Lo que hace es enmarcarla en un plano mucho más amplio posibilitando que esta responsabilidad sea apropiada en múltiples estancias y de manera transversal a los procesos formativos de los estudiantes.

Lo consignado en los artículos 13, 20 y 21, están asociados respectivamente a los “objetivos comunes de todos los niveles”, los “objetivos generales de la educación básica” y los “Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria”. Estos objetivos a distintos niveles de la formación escolar presentan alusiones directas a la educación ética ubicándole un lugar concreto a nivel de los ideales educativos por niveles.

No obstante, el artículo 22, el cual presenta un énfasis en los “objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria”, no hace referencia directa a la educación de la ética. A pesar de ello se podría identificar que en la complejidad de la composición de los objetivos se evidencian aspectos relacionados con la educación de la ética tales como la formación de derechos y deberes constitucionales y de relaciones internacionales, objetivo J, la valoración de la salud y de hábitos, objetivo M, y el desarrollo de pensamiento crítico, objetivo N. De igual manera se podría subsanar la ausencia a una referencia directa bajo el amparo del artículo 13 el cual consigna objetivos generales a toda la educación escolar.

En síntesis, hay un factor común en las referencias directas a la educación de la ética y es que las mismas se presentan a un nivel macro de la legislación, en lo que respecta de manera concreta a los fines de la educación y los objetivos generales y específicos de los distintos niveles de formación educativa. Al respecto, el hecho de hablar de fines supone un plan o propósito a largo aliento los cuales se distinguen de los objetivos en cuanto que estos últimos son más específicos, concretos y plantean periodos de ejecución mucho más cortos, no obstante, la relación entre estos dos se puede inferir como constante y necesaria (Montero, 2016).

Con lo anterior queda mucho más precisado que no es lo mismo hablar de fines que de objetivos, de tal manera que la finalidad, que es el objeto de consideración en la proposición del artículo 5 de la Ley General de Educación, ha de marcar el macro propósito de la educación a nivel general. Por su parte los artículos 13, 20, 21 y 22, se presentan como objetivos,

marcando de una manera más concreta la aplicación o camino para la consecución de los fines configurando de esta manera todo el paradigma educativo.

Estas menciones a los fines y los objetivos, en relación con la educación ética, conlleva a establecer de manera contundente y clara que la totalidad de la educación escolar a partir de los ideales formativos ha de verse involucrada en la formación ética no reduciéndose exclusivamente a un área de formación o una temática del currículo, como se podría pensar a partir de los análisis curriculares que se formulan a partir de las distintas áreas.

En lo que respecta a las referencias indirectas a la educación de la ética, las cuales están presentes de manera tangencial en múltiples menciones a lo largo de la Ley General de Educación y remiten de alguna u otra manera a elementos que se encuentran comprendidos en el marco general de la educación de la ética, se puede inferir que soportan o complementan de igual manera un interés legal en este aspecto educativo.

Estos intereses se pueden enmarcar en un horizonte formativo alrededor de la persona y la ciudadanía. En este contexto, la investigadora Mary Luz Estupiñan (2008) se permite inferir que la Ley 115 se consolida en un marco que “incentiva la enseñanza para el reconocimiento de la diversidad multicultural y propone el apoyo a los grupos de mayor vulnerabilidad (...) presentan grandes avances en el enfoque de derechos, participación, convivencia, respeto a la diversidad y el multiculturalismo” (p. 87).

En este contexto se ha de resaltar que la ciudadanía da lugar a las distintas conformaciones culturales del país y que en esta medida la educación que contemple este ámbito posibilita diálogos, encuentros y amplias posibilidades del ejercicio ético en relación con el prójimo. En este contexto se puede percibir un amplio marco de ejercicio y de justificación de la educación de la ética en atención a las condiciones de multiculturalidad y diversidad del país y de los distintos contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes.

En este sentido Beatriz del Carmen Peralta (2009) inscribe la construcción de lo público en el marco de la formación ciudadana, esto porque a partir de mencionada formación “se reconoce su aporte al desarrollo de la cultura política y al desenvolvimiento del entorno social” (p. 167). De tal manera que la implicación de la formación ciudadana es esencial a los procesos de educación ética, en cuanto que posibilita desarrollos de sentido y organización social, posibilitando ambientes comunitarios en donde necesariamente se ha de desenvolver el individuo.

A propósito de ello, Daniel Enrique Carranza (2017) reflexiona sobre la importancia de tener presente en los marcos de formación alrededor de la convivencia el tema de las violencias que se gestan en la escuela y que de una u otra manera se tiene presente en los presupuestos

que sustentan la Ley 115 de 1994. Este aspecto ha de estar fuertemente vinculado a la ciudadanía, pues en el contexto social es común encontrar presencia de violencias. En este orden de ideas no se debe desestimar el tema de la convivencia en los procesos de educación ética que se viven en la escuela.

Como se puede apreciar a la luz de los planteamientos legales que emanan de la Ley 115 de 1994, en relación con la educación ética, se puede encontrar planteamientos directos e indirectos que de una u otra manera permiten comprender intereses fundamentales y transversales a los procesos educativos en la escuela a nivel general (Pérez, 2021). Bajo este sustento, se puede pasar a identificar otros aspectos legales que se derivan y relacionan a la educación ética y que se enuncian en otros marcos jurídicos.

## **2.2. Documentos normativos alternos a la Ley 115 que aportan a la comprensión de la educación de la ética**

Una vez analizados los elementos que hacen referencia a la educación de la ética en el marco normativo de la Ley 115 de 1994, se puede evidenciar la necesidad y los planteamientos de este tipo de educación en la formación escolar. Con ello es importante reconocer que este horizonte de análisis es susceptible de enriquecerse con otros marcos normativos, que emergen de manera posterior a la Ley General de Educación y se configuran como leyes, resoluciones, acuerdos o decretos que pretenden aportar insumos para las distintas configuraciones educativas.

En este sentido, con el presente apartado se pretende hacer un análisis de otros órdenes normativos o prescriptivos que acompañan o sugieren insumos que influirán en las configuraciones que se relacionan con la educabilidad de la ética, a partir de los mismos y con el análisis del apartado anterior se espera poder tener un panorama completo del amplio espectro legal que circunda el tema objeto de la educación ética vista desde el marco legal colombiano.

### **2.2.1. Decreto 1860 de 1994**

Para iniciar este análisis se propone una aproximación al Decreto 1860 del 5 de agosto de 1994, “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. En el contexto de este Decreto se pueden identificar elementos

claves en las configuraciones educativas, en este marco a continuación se presentan las que de un modo u otro se relacionan directamente con la educación ética.

En primer lugar, el capítulo I se enfoca en la determinación de aspectos centrales en la prestación del servicio educativo. Allí se enfatiza que la responsabilidad de la educación se fundamenta en la Ley 115 de 1994 y la Ley 60 de 1993, en este sentido el Estado velará por el cumplimiento de lo estipulado en estas normativas. Con ello no se desestima la responsabilidad de los padres de familia y las autoridades competentes.

Con lo propuesto en el Decreto 1860 se puede entrever que la educación no es ajena al deber y responsabilidad de los padres de familia o tutores, de tal manera que ellos han de cumplir las obligaciones asignadas en el artículo 7 de la Ley 115 de 1994, el cual consagra a los padres de familia como los primeros educadores y les asigna una serie de responsabilidades relacionadas al acto formativo en relación con la educación escolar.

Con lo expresado y en relación con la educación de la ética, es fundamental indicar que la misma no es responsabilidad exclusiva de la formación escolar, pues la participación de los padres o tutores con las distintas actividades, estancias y propuestas formativas es fundamental. En esta línea, la Ley 115 de 1994 propone además que los padres de familia han de “educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral” (artículo 7). De tal manera que la educación ética ha de ser parte de este desarrollo integral del individuo.

Por su parte, el capítulo III del Decreto 1860, centra su atención en el Proyecto Educativo Institucional. Este proyecto educativo de acuerdo con la Ley 115 de 1994 es de carácter obligatorio y en el Decreto 1860 se presenta su constitución, estructura y particularidades. El mismo se constituye como una ruta de navegación para todas las instituciones de carácter escolar de tal manera que contextualice el acto educativo de la institución.

En lo que compete al Proyecto Educativo Institucional, ha de ser elaborado por toda la comunidad educativa en respuesta a los fines y objetivos de la educación. En lo que respecta a la educación ética se trae a colación los numerales 6 y 7 del artículo 14 del Decreto 1860, los cuales plantean que los PEI han de tener en cuenta “las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos” y “El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes”.

Con relación a estos reglamentos y en respuesta los artículos 73 y 87 de la Ley General de Educación, El Decreto 1860 en su artículo 17 exige que los mismos deben contemplar entre otros, reglas de higiene, criterios de respeto, pautas de comportamiento, normas de



convivencia, procedimientos para la resolución de conflictos, definición de sanciones, etc. Como se puede apreciar, estos manuales han de ser esenciales en el momento de hablar de educabilidad de la ética, pues los mismos han de regular la vida comunitaria en la escuela a la vez que tienen un soporte legal que los ampara.

A nivel general, lo que tiene que ver con el Proyecto Educativo Institucional, se puede percibir que, a partir de la responsabilidad de construcción conjunta en la comunidad académica, se espera aportar o influir en aspectos coyunturales y determinantes de la educabilidad de la ética, a partir de acciones pedagógicas y manuales de convivencia. De igual manera, a esta lista se puede sumar la importancia de que la consolidación y estructuración del Plan Educativo Institucional ha de contar en su haber con el diseño y proyección de objetivos formativos propios de la institución planteados en la misión, visión y demás proyectos que otorguen identidad a la educación de cada establecimiento escolar.

Sin duda desde estas bases vitales de funcionamiento de la institución educativa, se va tejiendo la posibilidad de generar implicaciones de carácter ético en la proyección pedagógica y misional del centro educativo que han de determinar o marcar el compromiso de la institución con la educación ética y componentes que le son inherentes en la dimensión formativa.

### **2.2.2. Planes decenales de educación**

Los planes decenales de educación son propuestas estatales cuya misión es la “darle continuidad y visión de futuro a las políticas educativas. Su utilidad práctica es servir de carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país requiere” (Cajiao, 2004, p. 44). De igual manera, mencionados planes se encuentran amparados en el artículo 72 de la Ley General de Educación, el cual establece que:

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

Con base en esta determinación, el primer plan decenal de educación se elaboró bajo el gobierno de Ernesto Samper Pizano, para el periodo de 1996 hasta 2005. Mencionado plan se constituye como “iniciativa de varias organizaciones de la sociedad civil y condujo a su convocatoria en octubre de 1995. Fue discutido ampliamente en mesas de trabajo, en

encuentros de secretarios de educación, universidades, investigadores y centros de investigación” (Pulido, 2013, p. 21).

La motivación o el horizonte del plan decenal de 1996 a 2005 se fundamenta en que la educación se constituye en uno de los ejes más importantes de la sociedad en general, al posibilitar distintos tipos de desarrollo a nivel social, cultural, económico, humano, entre otros. En este orden de ideas el texto plantea la necesidad de un nuevo sistema educativo el cual ha de fomentar distintos tipos de actividades tales como las científicas, tecnológicas, culturales y socioeconómicas (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Haciendo un rastreo a nivel de la educación ética, el documento final propone como desafío estratégico de la educación:

(...) el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana. Construir unas reglas de juego y forjar una cultura y una ética que permitan, a través del diálogo, del debate democrático y de la tolerancia con el otro, la solución de dichos conflictos (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 4).

Esto se sitúa de especial manera en el acto convivencial al interior de los establecimientos educativos, los cuales se constituyen en un reflejo que permite vislumbrar muchas de las relaciones que el estudiante ha de necesitar o de desarrollar en el ámbito civil de su ciudadanía. Al respecto Jesús Urrea y Silvia García (2019) hacen una crítica a la funcionalidad de estos comités de convivencia al afirmar que los mismos “se reúnen esporádicamente cuando las situaciones problemas han llegado al límite, lo cual denota falta de continuidad en los procesos, en el control, seguimientos para fortalecimiento de la convivencia en todos los ámbitos” (p. 57).

Al respecto, esta es una perspectiva que sitúa de manera problemática la función de estos manuales y comités en la realidad, no obstante, se podría indagar mucho más pues no se puede desestimar la importancia de estos en lo que a la convivencia y educación ética respecta. Para ello más adelante se propondrá un ejercicio de análisis a partir de insumos teóricos y prácticos que permitan dimensionar el lugar de estos en la formación escolar y su implicación en la educación alrededor de la ética.

Por ahora y retomando lo propuesto en el plan decenal de educación propuesto por Ernesto Samper, se destacan otras dos referencias a la educabilidad de la ética, la primera de ellas se toma del capítulo número II el cual plantea los propósitos generales del plan, en los mismos el propósito número 2 apunta a “lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación” y enfatiza en que:

La educación es el medio privilegiado por el cual la sociedad contribuye al desarrollo intelectual, físico, ético, afectivo, moral y estético de los individuos; prepara para el trabajo productivo y para

el disfrute de los bienes materiales, espirituales y culturales; (...) La educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz. La identidad cultural de la nación se logrará a través del reconocimiento de la diversidad regional, étnica, cultural, y de las diferencias de género, confesiones religiosas y origen social, de tal manera que como lo propone la Carta Política, la condición de colombiano enaltezca a todos los miembros de la comunidad nacional. Lo anterior obliga a diseñar políticas y a emprender acciones en las que se reconozcan y potencialicen las prácticas de identidad cultural y se respete el principio de autonomía de los pueblos y regiones. (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 7).

En esta referencia se destaca el lugar de la educación en la consolidación de la sociedad colombiana y como parte fundamental de la formación de la persona en múltiples dimensiones, a la vez que se relaciona la educación de manera íntima con diversos aspectos del orden social de la comunidad y no se restringe sólo al ámbito de la institucionalidad educativa y los problemas o realidades que le implican.

De tal manera, que se percibe que el impacto ejercido por la educación en la sociedad en general es sustancial pues apoya y soporta ideales propuestos al nivel de la nación e incluso de la humanidad. En este sentido el documento hace eco de lo pertinente de la generación de identidad, en cuanto que la misma ayuda a sobrellevar distintos procesos que pasan por el reconocimiento del prójimo y aspectos convivenciales en torno a la diferencia, diversidad y otredad. Todo esto en el marco de lo planteado en la Constitución Política de Colombia.

Finalmente, en el capítulo VI se plantean compromisos bajo el lema de “la educación, un asunto de todos”, en relación con la educación ética se destaca el siguiente apartado:

(...)La educación se inicia y sustenta en la vida familiar y social, asignándole a los mayores el compromiso vital de contribuir, desde su cotidianidad, a cimentar el deseo de aprender, de interrogar, de construir saber, de convivir con sus pares, de respetar a los otros y de amar y cuidar la naturaleza. Una comunidad capaz de formar colectivamente a los niños y niñas que coparán la institución escolar contribuirá también a la tarea de hacer de la educación un asunto de todos.

El individuo, la familia y la comunidad se constituyen entonces en el apoyo fundamental de la acción educativo del maestro. El Estado y la sociedad civil tienen por encargo reformular permanentemente los compromisos éticos, sociales, económicos y culturales más altos del país condensados en un proyecto de hombre y de nación. (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 18).

En este apartado se vuelve a abordar nuevamente el tema del papel y compromiso de la familia y la sociedad en los procesos formativos del ser humano. Con ello se ubica el acto educativo no solo en la institución formadora sino en el diario vivir de la persona, de tal manera

que toda la sociedad se ve implicada en la educación por medio de las distintas oportunidades de relacionalidad y aprendizaje que se presenta en el diario vivir.

De igual manera, se destaca el papel del docente, el cual en articulación con los distintos procesos sociales se convierte en un facilitador de los aprendizajes por medio de la realidad circundante. En este contexto, la sociedad en general ha de proveer los insumos formativos a través del ejercicio de la ciudadanía y la convivencia en el marco de la nación e ideales de vida que como sociedad van marcando el andar de la comunidad, en este contexto el Estado y los gobiernos, desde su respectivo rol han de ser un ente importante en la configuración que ha de adquirir la sociedad y de los ciudadanos.

Con los insumos obtenidos del análisis al documento final del Plan Decenal de Educación propuesto en el gobierno del presidente Ernesto Samper para el periodo de 1996 a 2005, se puede percibir a nivel general que no hay alguna profundización epistemológica o explícita con relación a la educación ética. Más bien se relaciona de manera inherente al ejercicio educativo y como parte de los ideales y aspectos formativos que están presentes en la escuela.

Con ello, las referencias a la educabilidad de la ética que subyacen a este plan se centran en un aspecto convivencial y cercanos a los ideales formativos sin profundizar o mostrar rutas de acción precisas que permitan orientar de manera puntual el acto educativo en materia de educación ética. De hecho, de manera general esta propuesta de planeación se cuestiona por el hecho de ignorar “los contenidos y las orientaciones que se habían logrado con la participación ciudadana. Tan fue así, que el siguiente gobierno ni siquiera consideró el Plan Decenal como orientador del Plan Nacional de Desarrollo 1998-2000” (Cajiao, 2004, p. 46).

A partir de este acontecimiento se puede percibir una clara dificultad a nivel de diseño y ejecución de políticas públicas, pues la poca importancia o nula acogida en lo plasmado en esta primera versión del plan decenal de educación genera que en la práctica no se cumpla a plenitud la intencionalidad que subyace al artículo 72 de la Ley 115 de 1994.

Ahora bien, continuando con los Planes Decenales de Educación el segundo de ellos se configura en el periodo de 2006 a 2016 en el segundo gobierno de Álvaro Uribe Vélez y finaliza en el primer gobierno de Juan Manuel Santos Calderón. Este Plan se diseñó bajo la dirección de la Dra. Cecilia María Vélez, quien para esa época fungía como ministra de educación nacional y la gerencia de Teodoro Pérez Pérez quien se centró de manera puntual en el desarrollo y gestión del Plan Decenal de Educación.

De manera general, este Plan Decenal de Educación se construyó a partir del análisis y reflexión de la experiencia de construcción y ejecución vivida en el plan anterior. Fruto de este análisis se determinaron dos grandes desafíos, el primero buscaba ampliar la participación y

deliberación de la población y el segundo buscaba mayor impacto en atención a lo demandado por la Ley 115. Pues el plan anterior, no logró efectividad en ninguno de estos dos aspectos.

Bajo estos presupuestos se procedió al diseño a partir de diversos momentos, a saber, documentación, construcción de la agenda para el debate público, debate público y concertación. Estos momentos acudieron constantemente al uso de herramientas virtuales con el fin de vincular el mayor número de participantes posibles, pues se identificó que el plan anterior no había tenido en cuenta los gobiernos locales por lo que él mismo no logró ser conocido y apropiado por el conjunto de la sociedad (Pulido, 2013).

La particularidad de este Plan Nacional Decenal de Educación es que no tiene como tal un eslogan, sino que se enmarca como “un pacto social por el derecho a la educación” el cual busca integrar a todos los responsables de los procesos educativos para trabajar en procura de la educación nacional.

Ya en su estructura el documento final inicia expresando el alcance y la visión de la propuesta, seguida de algunos de los propósitos que orientarán el plan decenal de educación. A partir de estos propósitos y con relación a la educabilidad de la ética se destacan los numerales 2 y 10. El numeral 2 menciona la función social de la educación y los derechos de las personas, las transformaciones de la realidad, consecución de la paz, fomento de valores democráticos y la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. Por su parte el numeral 10 sitúa la educación en su función social, teniendo presente el respeto en cuestiones de diversidad y otros factores. En síntesis, a la luz de estos propósitos se puede vislumbrar elementos que se vinculan de manera próxima a aspectos que circundan la ética.

Por otra parte, en el capítulo I que presenta los desafíos de la educación en Colombia se proponen cuatro abordajes, el segundo de ellos titula “la educación en y para la paz y la convivencia”. En el mismo se proponen 5 líneas de trabajo, las cuales son:

- Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad.
- Otros agentes educativos y relaciones con el entorno.
- Educación en valores, participación y convivencia democrática.
- Estructura y organización escolar.
- Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales.

A partir de estas líneas de trabajo se desglosan una serie de macro objetivos, objetivos, macro metas, metas y acciones. Frente a los mismos se proponen finalidades y requisitos de validación y cumplimiento que se integran a cada una de las líneas. Esta metodología de

presentación supone un nivel de detalle en la planeación, medición y validación del cumplimiento de lo propuesto.

De cara a mencionada metodología o aspectos integrados se debe resaltar que esta propuesta a nivel educativo contribuyó a impulsar los Planes Educativos Departamentales (PED), Planes Educativos Municipales (PEM) y Planes Educativos Institucionales (PEI) (Pulido, 2013). No obstante, en el mismo plan o como una iniciativa gubernamental, no se registra una directriz que suponga evaluación procesual sobre los procesos, ejecuciones, desarrollos, entre otros, alrededor de cada uno de los elementos propuestos en el Plan Decenal de Educación. Ello conlleva a que no se pueda validar la procesualidad de la aplicación del mencionado plan en la realidad educativa nacional. aún más teniendo en cuenta que las valoraciones a nivel educativo son de carácter estadístico y responden a niveles de escolarización, cobertura, financiación, entre otros. Esto supone que los elementos de valoración cualitativos no sean considerados en los procesos evaluativos.

Este hecho supone al menos dos consideraciones, la primera es que las instituciones hayan sido corresponsables en la implementación de este Plan Decenal o que de manera adversa no lo hayan tenido en cuenta, en cualquier caso, al no haber seguimiento de la vinculación y apropiación de múltiples elementos de mencionado Plan, estas rutas no logran su corroboración, de tal manera que este acontecimiento presenta dificultades visibles en el objetivo de garantizar continuidad en los planes de desarrollo.

Con estos presupuestos se puede ahora hacer alusión al Plan Decenal de Educación Vigente que opera de 2016 a 2026, el cual se construyó bajo el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, siendo ministra de educación la Dra. Yaneth Giha Tovar. Este Plan, se construye a partir de elementos reflexivos que giran alrededor de la comprensión de país y de educación, a su vez, esta comprensión se constituye en bases que orientan concepciones de calidad, principios, visión, expectativas, fines y desafíos.

En este plan se hace un análisis de la situación actual del país en varios aspectos como lo son el acceso y la cobertura, la permanencia, la calidad, la pertinencia y la financiación. Uno de los elementos importantes que se incorporan en los aspectos preliminares que integran el Plan Decenal de Educación 2016-2026 es que se retoman algunos elementos característicos y sobresalientes de los Planes previos.

Este análisis alrededor de los anteriores Planes destaca básicamente 12 aspectos estructurales, que se presentan a continuación:

1. Trabajo en la formación de competencias ciudadanas, en el desarrollo humano y en personas responsables con la sociedad y con el medio ambiente, que contribuyan a las transformaciones que requiere el país.
2. Cierre de diferencias de calidad educativa en lo urbano y en lo rural, así como, entre la educación privada y la educación pública.
3. Ampliación de la jornada escolar para equilibrar las disparidades que presenta el sector en términos de la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media.
4. Seguimiento a la implementación de las políticas y toma de decisiones sectoriales apoyadas en sistemas de información robustos.
5. Profundización de las competencias para garantizar la descentralización en el sector, permitiendo así consolidar comunidades educativas en las regiones.
6. Cierre de brechas en educación inicial y en alfabetización para adultos.
7. Reducción del déficit de infraestructura educativa en todos los niveles educativos.
8. Construcción de una estrategia de financiación del sector en el mediano y largo plazo.
9. Desarrollo de estrategias de formación y evaluación de los docentes.
10. Identificación e inclusión de las poblaciones con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.
11. Desarrollo de currículos educativos pertinentes, que hagan uso cada vez más de tecnologías de la información y las comunicaciones.
12. Empoderamiento del plan decenal a través de diversos actores de la sociedad, los cuales permitan garantizar el apoyo político y ciudadano a la aspiración nacional en torno al proyecto educativo de largo plazo en el país. La educación, según se resalta en los dos anteriores planes decenales, además, debe estar libre de cualquier tipo de discriminación, sin importar la condición social de las personas que acceden a ella (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pp. 25-26).

En estos puntos se pueden destacar dos elementos, el primero de ellos, es que este análisis es muy general y no se permite justificar o amparar los logros conseguidos a partir de estas políticas, el segundo de ellos es que no evidencia de manera precisa aspectos de mejora, por corregir o tener en cuenta. De tal manera que, aunque este ejercicio de síntesis es muy valioso es pertinente poder garantizar ejercicios de síntesis y de evaluación muchos más profundos que permitan traer a colación mayores elementos que posibiliten en últimas la continuidad y eficacia de los planes de educación.

Ahora bien, con relación a la educación ética y su valoración a partir de los elementos consignados en los anteriores planes, se le hace un reconocimiento en el numeral 1 el cual se mencionó anteriormente. Como se puede ver, esta alusión es bastante genérica y no se presenta como un logro sino como una tarea que se ha venido realizando, la cual no refleja mayor detalle de las múltiples menciones o acentos que tuvieron los anteriores Planes Decenales de

Educación. En todo caso, estos fueron los insumos sobre los cuales parte el último Plan Decenal de Educación. A partir de estos y otros elementos se construye la metodología que soporta la consolidación del documento en el cual se consigna desde la población participante en su construcción hasta las etapas y el uso de las herramientas tecnológicas.

En lo que concierne a las etapas del Plan se identifican 3, la primera de ellas se encarga de efectuar un ejercicio de diagnóstico participativo, la cual se desarrolla entre julio de 2015 y febrero de 2017. Por su parte, la segunda etapa se propone el diseño del Plan, la cual se gestiona de enero de 2017 a agosto de 2017 y finalmente, la última etapa propone la ejecución, monitoreo y evaluación, la cual se desarrolla a partir de septiembre de 2017 y se prevé su finalización en septiembre de 2026.

A la par de estas fases de desarrollo que denotan organización, programación y gestión, se destaca también el uso de herramientas tecnológicas para la construcción de este último Plan Decenal de Educación gracias a la implementación de una plataforma diseñada y desarrollada por el Centro de Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Colombia, con ello se logró “la participación de más de 2.400 personas en condición de discapacidad y de aquellos colombianos que no cuentan con acceso a internet. La herramienta llegó al 96% de los municipios de Colombia, a 100 instituciones educativas y 65 universidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 34). El uso de esta herramienta genera un precedente importante de participación e involucramiento de distintos agentes que circundan el escenario educativo a nivel nacional.

Ya a nivel de constitución del Plan Decenal de Educación de 2016 a 2026, se proponen una serie de desafíos estratégicos, los cuales se enuncian a continuación:

1. Regular y precisar el alcance del derecho a la educación.
2. La construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación.
3. El establecimiento de lineamientos curriculares generales pertinentes y flexibles.
4. La construcción de una política pública para la formación de educadores.
5. Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento.
6. Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.
7. Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y la equidad de género.
8. Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación.



9. La importancia otorgada por el Estado a la educación se medirá por la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del gobierno, en todos sus niveles administrativos.
10. Fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

A partir de estos desafíos estratégicos se puede ahora identificar el lugar que la educación ética ocupa en este documento. Al respecto el numeral séptimo es el que otorga un lugar prevaleciente a esta temática. En el mismo se proponen 2 lineamientos estratégicos y 33 lineamientos estratégicos específicos. En los estratégicos generales se destaca el tema del fortalecimiento de la formación ciudadana generando territorios de paz y la inclusión de las personas. Por su parte, en los lineamientos estratégicos específicos entre los temas que son más recurrentes se consideran la paz, contextos, territorios, competencias ciudadanas, habilidades socioemocionales, convivencia, desarrollo integral, cultura, equidad, inclusión, memoria histórica, resolución de conflictos.

Como se puede apreciar, tanto en los lineamientos estratégicos generales como en los específicos, se da cuenta de múltiples elementos que circundan la educación ética, no obstante, hay uno que emerge con mayor preponderancia y es el que se relaciona con la paz, ambientes de paz, territorios de paz, cultura de paz, entre otros. En efecto, este tema no es azaroso, sino que responde a la realidad histórica nacional que para esa época y bajo el mandato del presidente Juan Manuel Santos, se encontraba en los diálogos de paz con uno de los grupos guerrilleros más grandes del país, lo que de manera general influye en la consideración de políticas públicas y planes estratégicos alrededor de la educación nacional.

Bajo estas consideraciones estratégicas, el Plan Decenal de Educación 2016-2026, cierra con la propuesta de un plan de seguimiento y evaluación de lo consignado en el documento, para ello se delega la responsabilidad de seguimiento y evaluación a la comisión gestora del plan dejando claridad que la sociedad es la que ha de garantizar su involucración y cumplimiento. Junto a lo anterior se diseñaron una serie de indicadores evaluativos que permiten medir los progresos en el Plan.

Con relación al lineamiento estratégico número 7, el cual es el que vincula de manera principal la educación ética, se presentan los siguientes indicadores: 1. Índice de paridad de género en acceso a educación preescolar, básica y media. 2. Índice de paridad (de género, de grupos de población con discapacidad, zona) en la deserción y la aprobación en educación preescolar, básica y media. 3. Índice de paridad de género para graduados de educación superior. 4. Porcentaje de la población víctima del conflicto de 5 a 17 años que se encuentra en el sistema educativo. 5. Porcentaje de instituciones educativas que implementan climas o

métricas compuestas del clima escolar. 6. Porcentaje de instituciones de educación con programas estructurados para la gestión del clima escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 69).

Como se puede apreciar los 3 últimos indicadores son los que se relacionan de más directa con la educación ética, no obstante, estos indicadores se quedan cortos al momento de evaluar lo que se propone en el conjunto de las 2 estrategias generales y las 33 estrategias específicas. Por lo que en este aspecto se puede concluir que aún es tarea pendiente el hecho de pensar un ejercicio de evaluación mucho más completo sobre esta temática, de tal manera que se pueda dar cuenta de manera real y efectiva de los procesos que giran en torno a la educación ética a nivel nacional.

### **2.2.3. Acuerdo 173, 434, 645 y Decretos 546, 547 y 548**

En la ciudad de Bogotá, el 23 de septiembre del año 2005 bajo la administración local del señor Luis Eduardo Garzón se gestiona el Acuerdo 173, por el cual se establece el Sistema Distrital de Seguridad Escolar (SISDISE), “el cual estará integrado por el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de seguridad orientados en el sector escolar público y privado” (Artículo 1º, Acuerdo 173).

La finalidad de este acuerdo es garantizar condiciones de seguridad que permitan el funcionamiento y buen desarrollo de las distintas actividades académicas que se realizan en las instituciones de carácter escolar. Para ello se propone la integración de un comité distrital que se compone de secretarios, comandante de policía, personero y distintos representantes de entidades distritales y privadas, junto a este comité, todas las instituciones deberán crear un comité que de Seguridad Escolar con distintos representantes. Dentro de las funciones del comité distrital se destacan las siguientes:

1. Adoptar el Plan Integral de Seguridad Escolar para el Distrito Capital.
2. Definir las pautas de conformación del Comité de Seguridad Escolar que deberá establecerse en cada una de las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá para la elaboración y ejecución del Plan Integral.
3. Revisar la normatividad vigente en relación con la seguridad escolar, promover su cumplimiento, evaluar e informar acerca de su aplicación y proponer modificaciones o iniciativas ante las instancias competentes.

4. Promover la realización de campañas educativas que inculquen en los niños y niñas desde sus primeros años de vida los conceptos de seguridad, prevención y autocuidado, como bases para la consolidación de la cultura de la prevención y la generación de una conciencia colectiva de autoprotección.
5. Exigir de las autoridades el cumplimiento de las normas que garanticen la seguridad de la comunidad educativa en cada uno de los escenarios consagrados en el párrafo 2° del artículo 2° del presente Acuerdo.
6. Darse su propio reglamento interno. (Artículo 4°, Acuerdo 173).

Para garantizar el desarrollo de las funciones de este comité se plantea que deben desarrollar al menos cuatro encuentros al año. A su vez todas las instituciones escolares deberán “diseñar y adoptar su Plan de Seguridad Escolar y el manual didáctico para manejo de crisis y autoprotección escolar, de acuerdo con el Plan Integral de Seguridad Escolar” (Artículo 6°, Acuerdo 173).

De manera particular este acuerdo no se reglamenta por ningún Decreto, lo que conlleva a que su cumplimiento no sea obligatorio por parte de las entidades y estamentos implicados. A pesar de ello esta iniciativa fue muy valiosa en lo que respecta a temas de seguridad y convivencia escolar. A partir de esta propuesta, en la ciudad de Bogotá, el 29 de marzo del año 2010 bajo el gobierno del alcalde mayor de Bogotá Samuel Moreno Rojas se genera el Acuerdo 434, “por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar”.

Con la creación de este Acuerdo se complementará la iniciativa propuesta del SISDISE del Acuerdo 173 con lo que se comenzará a definir un claro enfoque que pretende abordar la violencia escolar en Bogotá (Carranza, 2017). De manera particular este Acuerdo 434 con su propuesta de creación del observatorio de convivencia escolar busca “ser un espacio de reflexión pedagógica, con el objeto de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital” (Artículo 2, Acuerdo 434). La conformación de este observatorio estará fundamentada en la participación de las distintas secretarías de gobierno distrital y de organizaciones de carácter nacional e internacional.

A diferencia del Acuerdo 173, el acuerdo 434 cuenta con un Decreto que le reglamenta, este Decreto es el 546 del 2 de diciembre de 2011, “Por el cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 434 de 2010, que creó el observatorio de Convivencia Escolar”, el cual se firma por la alcaldesa encargada Clara Eugenia López Obregón.

Mencionado observatorio se propone como “un espacio de reflexión pedagógica, y de discusión, análisis y generación de estrategias para la solución conjunta de las problemáticas

de convivencia y violencia escolar” (Artículo 2, Decreto 546). Lo que supone un aporte importante en cuestiones convivenciales a partir de problemáticas que circundan la realidad escolar. Para ello, este observatorio tendrá encuentros mensuales en cabeza del secretario de educación del distrito o de algún representante delegado por este.

Entre las funciones que ha de desempeñar el Observatorio de Convivencia Escolar se destacan las siguientes:

1. Dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación, monitoreo y sistematización de la información pública y/o privada, sobre las diferentes formas de violencia escolar que se presentan en instituciones educativas públicas y privadas en el Distrito Capital, en el ámbito de las relaciones alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-institución, alumno-entorno familiar y alumno-entorno social.
2. Hacer contacto con instituciones públicas y privadas de orden distrital, local, nacional e internacional, para crear espacios de discusión, sistemas de información, alertas tempranas, análisis de resultados y generación de estrategias de choque que puedan optimizar soluciones conjuntas a la problemática de la violencia escolar.
3. Presentar sugerencias y recomendaciones, así como diseñar estrategias encaminadas a prevenir las situaciones de violencia escolar detectadas en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital para su implementación por parte del Comité de Coordinación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar.
4. Presentar trimestralmente informes sobre las diversas temáticas observadas en el respectivo periodo, al Comité de Coordinación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar.
5. Evaluar de manera permanente la efectividad de las acciones implementadas. (Artículo 5, Decreto 546).

Como se puede apreciar en la lectura que se logra hacer de las funciones del Observatorio de Convivencia Escolar se evidencia que cumple un papel de apoyo en temas convivenciales directamente en relación con las instituciones de formación escolar de carácter público y privado. No se encarga de hacer labores estadísticas, sino que posibilita análisis de observaciones alrededor de temáticas y situaciones que incumben temas de convivencia escolar, en este sentido el observatorio es más una instancia de apoyo a las dinámicas convivenciales, que una instancia de juzgamiento de problemáticas y conflictos emergidos de las escuelas.

Por otra parte, el Observatorio de Convivencia Escolar, se encuentra directamente involucrado con el Sistema Distrital de Seguridad Escolar SISDISE, creado bajo el Acuerdo 173 de 2005. Tanto así que de acuerdo con el numeral 4 del Artículo 5 del Decreto 546, se obliga a la presentación de informes trimestrales que den cuenta de las gestiones, observaciones

o temáticas identificadas o tratadas en el Observatorio. De esta finalidad se desprenden acciones no solo correctivas sino preventivas alrededor de las distintas particularidades.

Prosiguiendo con el análisis de Acuerdos y Decretos, en el año 2016 bajo la administración del señor alcalde Enrique Peñalosa Londoño se crea el Acuerdo 645 de 2016 “Por medio del cual se adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020”. Este acuerdo reviste de especial importancia para el tema que se viene abordando en cuanto que el mismo en su Artículo 118 plantea que el alcalde posee facultad de fusionar o reorganizar los distintos observatorios e instancias de coordinación. Este artículo se presenta como posibilidad de evaluar aquellos observatorios “que no estén cumpliendo la función para la cual fueron creados en términos de producción de información y/o generación de indicadores, que conlleven duplicidad de funciones con otros observatorios, o que no hayan entrado en operación o estén inactivos” (Artículo 118, Acuerdo 645).

Bajo la posibilidad de articulación y fusión que presenta el Acuerdo 645, el alcalde mayor de Bogotá, Enrique Peñalosa Londoño, firma el 7 de diciembre de 2016 el Decreto 547, “Por medio del cual se fusionan y reorganizan las Instancias de Coordinación con fundamento en las facultades extraordinarias otorgadas al alcalde Mayor de Bogotá por el artículo 118 del Acuerdo 645 de 2016, y se dictan otras disposiciones”.

En el cuerpo del Decreto 547 se visibiliza un informe sintético presentado por el Secretario Distrital de Planeación, en el cual se da cuenta de la eficiencia en los sistemas de coordinación del distrito. Este informe se conocerá bajo el nombre de “Informe sobre el estudio de fusión y reorganización de las instancias de coordinación sectorial e intersectorial en el Distrito Capital”. En este informe se relacionan las instancias de coordinación intersectorial y los respectivos Acuerdos, Decretos u otros actos administrativos, junto con una breve descripción de la situación de cada instancia.

Al respecto de este informe se relacionan el Comité de Seguridad Escolar creado bajo el Acuerdo Distrital 173 de 2005, el cual se presenta como inactivo y se aclara que “La instancia que actualmente realiza las funciones es el Comité Operativo de Convivencia Escolar, Prevención y Solución de Conflictos – Resolución 592 de 2015 con fundamento en la Ley 1620 de 2013”. De esta manera esta instancia es suprimida por no cumplir su función y se registra bajo el artículo 9 que relaciona la derogación del Acuerdo 173 de 2005.

En este Decreto se centra la atención en los distintos Observatorios con los que cuenta el distrito, entre los mismos se presenta el Observatorio de Convivencia Escolar. En el cuerpo del Decreto 548 se legisla con base en el informe denominado “Lineamientos para el proceso de revisión y racionalización de observatorios en el Distrito Capital”, presentado de manera formal

por el secretario Distrital de Planeación. En este informe se hace un análisis de cada uno de los observatorios que se crean bajo los distintos Acuerdos desde el Concejo de Bogotá. En lo que respecta al Observatorio de Convivencia Escolar se informa de su inactividad por falta de presupuesto lo que influye en la carencia de personal humano que apoye y soporte la correspondiente operación (Subsecretaría de Planeación Socioeconómica, 2016). Posterior a ello se describe su naturaleza e intencionalidad, concluyendo con la sugerencia de activar el Observatorio de Convivencia Escolar “como herramienta de generación de evidencia científica e información confiable sobre las estrategias de prevención, intervención, seguimiento y evaluación encaminadas a mejorar el clima y los entornos escolares” (Subsecretaría de Planeación Socioeconómica, 2016, p. 13).

A partir de este informe, el Artículo 5 del Decreto 548, dictamina que el Observatorio de Convivencia Escolar, ha de mantener su vigencia y se deberán acoger a los lineamientos que se expidan. Entre estos lineamientos se proponen 3 aspectos centrales, el primero consiste en la articulación de la producción de los distintos observatorios distritales, el segundo, pretende la centralización de la información y el tercero, propone evaluar los observatorios de cara a la eficiencia, transparencia y coordinación.

El Decreto 548, a partir del informe señalado reconoce no solo la importancia del Observatorio de Convivencia Escolar, sino que busca promoverlo y potenciarlo. No obstante, en el Decreto no se habla explícitamente de la destinación de recursos públicos, lo que se constituyó en la causa de su inactividad. A pesar de ello, la iniciativa de articulación, centralización de la información y evaluación, son aspectos importantes que posibilitan la optimización de los recursos y hallazgos en función de las respectivas medidas que se puedan tomar en materia de convivencia escolar.

En síntesis y relacionando las distintas temáticas que se abordan en esta serie de Acuerdos y Decretos con la educación ética en la escuela, se puede interpelar que por parte de la gobernanza Distrital de Bogotá han existido de manera relativamente reciente una serie de inquietudes y propuestas que pretenden favorecer aspectos vitales de la convivencia y seguridad escolar, lo que se constituye en actos que de una u otra manera influyen en los desarrollos éticos ciudadanos que circundan la escuela en la ciudad de Bogotá y de los cuales se compromete participación de los gobiernos locales y sus distintas secretarías.

#### **2.2.4. Ley 1620 de 2013**

El 15 de marzo de 2013 se firma en Bogotá la Ley 1620, “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” por parte de la Ministra de justicia, Ruth Stella Correa Palacio, El Ministro de Salud y Protección Social, Alejandro Gaviria Uribe, la Ministra de Educación Nacional, María Fernanda Campo Saavedra y la Ministra de Cultura, Mariana Garcés Córdoba.

Esta Ley hunde sus raíces en varias sentencias que la Corte Constitucional había promulgado, como la T-917 de 2006, alrededor de la dignidad humana del menor y la T-905 de 2011, sobre matoneo escolar. Con el antecedente e insumo de estas sentencias los autores Henry Bocanegra y Carlos Herrera (2017) se permiten contextualizar varias iniciativas similares a esta Ley en países de la región como el caso de Perú y Argentina con las Leyes 29719 de 2011, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones y la 26892 de 2013, antibullying en las escuelas, respectivamente.

Seguido de la promulgación de esta Ley, emerge el Decreto 1965 el 7 octubre de 2013, el cual regula lo propuesto por la Ley contribuyendo a la consolidación de un aporte sustancial a la convivencia escolar, en cuanto que “es la primera vez en el país que la vida cotidiana de la escuela es motivo de una reglamentación nacional para prevenir y atender las situaciones que puedan presentarse en las escuelas” (Chacón, 2017, p. 61). Para ello, el objeto de esta Ley se fundamenta en la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el código de infancia y adolescencia promulgado bajo la Ley 1098 de 2006 (Montero, 2016, p. 172). Y tiene por objeto el:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Artículo 1, Ley 1620).

A partir de este presupuesto, y como parte del Capítulo I correspondiente a las disposiciones generales, el documento de Ley, se permite aclarar cuatro conceptos teóricos que se abordan de manera directa, las competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, el acoso escolar o bullying y cyberbullying o ciberacoso

escolar. Siendo estas categorías fundamentales de desarrollo y abordaje en el curso de la Ley 1620.

Continuando en la legislación se presenta el Capítulo II, el cual profundiza en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, puntualizando su creación y planteando sus objetivos en torno a los derechos humanos, la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En el planteamiento de los objetivos llama especialmente la atención que se permite referenciar a modo de párrafo el papel que han de desempeñar los medios de comunicación en la promoción de lo propuesto, esto gracias al artículo 47 de la Ley 1098 más conocida como Código de Infancia y la Adolescencia (2006).

De igual manera se presentan 5 principios que soportan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, los cuales son, participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad (Artículo 5, Ley 1620), los cuales resaltan la importancia de la articulación y trabajo mancomunado entre, las familias, establecimientos educativos, sociedad en general, entre otros. Bajo estos principios se abre el campo para explicitar el alcance y estructura del Sistema, constituido a partir de tres niveles, el nacional, el territorial y el escolar (Artículo 6, Ley 1620), en relación con esto último, la Ley no cierra la posibilidad de participación de organizaciones privadas en el desarrollo de lo prescrito en la Ley. Este Artículo en particular permite reconocer el alcance nacional de la Ley y permite la aplicación de la norma “garantizando, por lo menos en el papel, que llegue a los confines del país y a la diversidad de comunidades rurales y urbanas, de toda procedencia” (Chacón, 2017, p. 72).

En cuanto a la conformación del Sistema, y con relación a los niveles explicitados en el Artículo 6, en el documento anexo 1 titulado *cuadro n° 1: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar* se sintetiza la conformación de los distintos comités por tipo, conformación, funciones y aclaraciones

Por su parte, en el Capítulo III se explicita el papel y lugar del sector educativo en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Allí se identifican una serie de responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, de las Secretarías de Educación, de los establecimientos educativos, de los rectores o directores de las instituciones educativas y de los docentes. De igual manera se explicita la importancia y papel de los proyectos pedagógicos, los manuales de convivencia y la participación de la familia.

Con lo anterior se evidencia que el alcance de la Ley busca permear las estructuras y lugares que se involucran con los procesos escolares, en diferentes ámbitos y contextos, desde el gobierno nacional hasta los padres de familia y propuestas educativas propias de las



instituciones escolares. Es así como esta Ley 1620 se torna ambiciosa y completa, al menos en sus pretensiones e intenciones en torno a la convivencia escolar.

Continuando con su desarrollo, el Capítulo IV realza la importancia de la participación de distintas entidades en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, entre ellas se destaca el Ministerio de Salud y Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Cultura, los personeros y los integrantes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En su conjunto estas entidades son consideradas en los distintos comités nacionales, territoriales y escolares y han de apoyar las labores del Sistema.

De igual manera en el Capítulo V, se presentan las herramientas que soportarán y apoyarán las labores del Sistema, para ello se inicia con el Sistema de Información Unificado, el cual posibilitará la identificación, registro y seguimiento de cada uno de los casos presentados, cuidando siempre de la intimidad y confidencialidad. Este Sistema de Información, ha de servir como insumo para tomar decisiones, generar estadísticas y establecer rutas de acción y operará de manera articulada a los sistemas de información del Bienestar Familiar y el sistema nacional de salud (Artículo 28, Ley 1620).

Con el Sistema de información, se propone también la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Artículo 29, Ley 1620), la cual definirá los respectivos protocolos y procesos a los cuales se deberán acoger las respectivas estancias que hacen parte del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Con la Ruta, se especifican cuatro componentes constitutivos, a saber, la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento (Artículo 30, Ley 1620).

Finalmente, el documento cierra haciendo alusión a las infracciones administrativas, sanciones e incentivos que haya lugar por parte de alguno o algunos de los implicados en la estructura del Sistema. De especial manera se centra la atención en las instituciones educativas, quienes podrán ser objeto de sanciones públicas, regímenes de control o cancelación de las licencias de funcionamiento. Junto a lo anterior, se resalta que los docentes y directivos docentes de carácter oficial deberán acogerse a las disposiciones legales. Por último y como estímulo positivo la Ley propone incentivos a los establecimientos educativos que anualmente registren mejores impactos positivos a través de sus estrategias para el favorecimiento de las circunstancias de las cuales es objeto la Ley.

Como se puede apreciar, la Ley 1620 de 2013, se constituye en una herramienta muy completa a la hora de establecer parámetros legales que promuevan el favorecimiento de aspectos convivenciales al interior de las instituciones educativas, constituyéndose de esta manera en uno de los mayores aportes en materia legal a los ambientes escolares. Sin embargo,

a pesar de este importante y reconocible esfuerzo, la propuesta legislativa no deja de ser objeto de crítica y de desafíos que emergen desde diversas perspectivas. Es así como a continuación se procederá a proponer un breve análisis que dé cuenta de algunas de las dificultades que supone esta Ley en su aparato teórico o en su aplicación, ello permitirá evaluar de manera propositiva la real incidencia de la Ley en materia educativa y su implicación en la educación de la ética.

De esta manera, una primera interpelación a la Ley 1620 se propone alrededor de la diversidad de materias o temas que aborda, las cuales se presentan de manera sintética en el artículo 2, a saber, competencias ciudadanas, educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o bullying, ciberbullying o ciberacoso escolar. Esta variedad de temáticas y materias de abordaje, generan un desafío especial en términos legislativos pues se puede correr el riesgo de no legislar en todas las áreas propuestas o no dar la suficiente atención a cada una de ellas.

Al respecto los investigadores Isabel Puerta, Luis Fernando Builes y Martha Cecilia Sepúlveda (2015), expresan que a partir de los diversos campos de acción que aborda la Ley se genera una gran dificultad al momento de establecer conexiones entre las distintas temáticas, con ello, “la ley ignoró algunas de aquellas que pretendía regular y terminó refiriéndose solo a una de las violencias en la escuela” (p. 21). Sumado a lo anterior, pareciera que la Ley desconociera múltiples manifestaciones de violencia escolar que no se relacionan en el documento final, debido a ello el desarrollo de la Ley se centra en lugares comunes que desconocen otras formas de violencia en la escuela (Calle, 2017).

Una segunda interpelación es que la Ley 1620 se centra en aspectos concretos que son pretendientes de “universalización, progresividad, exigibilidad y participación para la transformación de las relaciones interpersonales en la escuela que, por supuesto, dependerán de las dinámicas de las comunidades educativas en los diferentes contextos” (Chacón, 2017, p. 81). Esto conlleva a que se reflexione de manera crítica sobre el papel de los distintos contextos inmediatos, los cuales influyen de manera decisiva alrededor de las dinámicas convivenciales que se viven al interior de los centros educativos y que no se tienen en cuenta de manera amplia en esta propuesta legislativa. Al respecto, Henry Bocanegra y Carlos Herrera (2017) expresan que:

La Ley 1620 de 2013 pretendió dotar a las autoridades públicas, instituciones educativas públicas y privadas, directivos docentes y docentes, de las herramientas necesarias para enfrentar los actos de acoso y violencias que se presentan en el ámbito escolar. Sin embargo, tal tarea incumbe en igual medida a las familias de los estudiantes, pues solamente a partir del trabajo mancomunado entre

estas y aquellas, es posible lograr una intervención efectiva sobre factores que pueden estar propiciando o favoreciendo situaciones de violencia donde los escolares actúan, ya como víctimas, ya como victimarios. Vincular a las familias a los procesos del colegio, que reconozcan los factores que desde el barrio, los grupos juveniles o la misma familia afectan la psiquis del niño, niña y adolescente y que además actúen positivamente sobre ellos, ha sido una verdadera proeza para los maestros. Nada más difícil que articular a las familias con la solución de los problemas escolares originados por las múltiples violencias que agobian a las instituciones educativas (p. 208).

De tal manera que la Ley presenta un especial desafío que se encuentra de manera externa a las instituciones de formación escolar y que vincula los ambientes próximos a las instituciones, tales como las familias, amigos, vecinos, entre otros. Sumado a ello, “al momento de designar competencias y responsabilidades, se establece una carga desproporcionada a los establecimientos educativos, a los docentes y directivos” (Castro, 2018, p. 40). En este sentido la Ley pudo haber logrado exigencias pedagógicas que redunden en la vinculación de estos ambientes y contextos de una manera más explícita, haciendo de la comunidad una oportunidad no solo de aprendizaje, sino de prevención y mitigación de la violencia escolar.

Una tercera interpelación gira alrededor del surgimiento de la Ley, a la cual se le cuestiona que no fue ampliamente debatida y consultada por expertos para su creación. En este sentido Mario Fernando Chacón (2017) expresa que “claramente, en Colombia no hubo una convocatoria masiva a la sociedad para hacer parte de la propuesta, sino que, al parecer, se encargó a funcionarios del mismo Ministerio y a algunos expertos, de los que se encuentra referencia solamente en los documentos complementarios” (p. 63). Este punto de manera particular supone que el documento final pudo haber resultado mucho más enriquecido con la participación de más miembros de la comunidad que puedan contribuir a los desarrollos que allí se plantean.

De manera general, es de resaltar que el problema de la participación masiva o diversa en la gestación de las distintas leyes se presenta de manera recurrente, pues en muchos casos las posiciones son tan diversas que es muy difícil lograr consensos en cortos periodos de tiempo, en razón de ello, esta dificultad parece que va a estar presente, a menos que de manera estructurada y ordenada se propongan opciones de participación ciudadana que conduzcan a la consideración de perspectivas y aportes que en últimas se reflejen en propuestas legislativas. Sin duda ello contribuirá a la consolidación y apropiación de las intencionalidades legislativas.

Una cuarta y última interpelación se centra en que hay una evidente distancia entre la norma y la realidad pues “la Ley señalada no estipula una financiación real de parte del Gobierno, ni del Ministerio de Educación, ni los demás Ministerios intervinientes, así como tampoco asigna

un porcentaje del presupuesto nacional para cumplir con las finalidades planteadas explícitamente” (Castro, 2018, pp. 40-41). Al respecto, este es un tema muy importante pues es de recordar que el Observatorio de Convivencia Nacional en su momento dejó de funcionar por falta de financiación, en este sentido no se debe desestimar este tipo de críticas, pues los ajustes normativos deben estar respaldados financieramente para lograr sus cometidos.

En últimas, a pesar de las distintas críticas a la que puede ser objeto la Ley 1620 y su Decreto reglamentario el 1965 de 2013, es importante reconocer el esfuerzo que emana del sector de las políticas públicas para intervenir o procurar un apoyo en materia de aspectos puntuales alrededor de la convivencia escolar. En este sentido, esta Ley se constituye en un importante punto de partida que posibilita no solo concreciones legales, sino la interpretación y participación del sector académico, pues al respecto de esta Ley se han realizado múltiples estudios que buscan identificar el impacto y repercusión en distintas instituciones de carácter escolar.

De una u otra manera la Ley 1620 ha dado mucho de qué hablar y sin duda ha puesto el foco en uno de los problemas más vitales de los tiempos actuales en las escuelas. En este sentido la Ley 1620 ha realizado un aporte significativo en materia de convivencia escolar y se constituye en un insumo legal muy valioso a la hora de postular iniciativas que de una u otra manera interpelan la educabilidad de la ética aplicada al campo de la convivencia escolar, los derechos humanos, la sexualidad, la prevención y la mitigación de la violencia y el acoso escolar.

### **3. Referencias normativas a la comprensión curricular**

Uno de los ejes de análisis en la presente investigación es el currículo, al cual desde las prescripciones normativas se le pueden identificar múltiples alusiones e intentos por reglamentarlo y configurarlo. Debido a ello el presente acápite pretende hacer una reconstrucción de estas alusiones a partir de la Ley 115 de 1994 y otras referencias normativas posteriores subordinadas a la Ley, que como ya se mencionó, representa un hito en los aspectos educativos de carácter escolar en el país.

En este ejercicio es importante tener presente que, para los documentos prescriptivos, en muchas ocasiones se encuentran articulaciones entre la noción de currículo y de educación de la ética, debido a ello, el presente análisis sólo mencionará los aspectos que de manera previa ya se han profundizado y detallará aquellos que resultan novedosos para no resultar reiterativo en aspectos previamente abordados.

Por último, en este apartado y dado que las nociones o alusiones de currículo no siempre se pueden comprender al margen de un horizonte o compromiso educativo, se propone identificar las menciones o apreciaciones que de una u otra forma vinculen la educabilidad de la ética de distintos modos de tal manera que el abordaje curricular que se pretende hacer no se limite a conceptos abstractos sino que sea la oportunidad para poder encontrar puntos de anclaje entre las categorías de análisis de la presente investigación.

### **3.1. Referencias curriculares a partir de la Ley 115 de 1994**

De esta manera y teniendo presente que el punto de partida de este análisis es la Ley 115 de 1994, no se puede excluir este acto legislativo del reconocimiento de sus propuestas en lo que al currículo hace referencia, de tal manera que se pueden identificar unas primeras alusiones presentadas en el artículo 2, que habla sobre el servicio educativo, en el cual está comprendido el currículo; el artículo 10, que define la educación formal y establece la referencia a pautas curriculares progresivas; el artículo 19, al estandarizar la educación básica plantea la conformación de nueve grados articulados por un currículo común que se conforma por unas áreas del conocimiento.

En lo referente a la educación escolar, hay una referencia que ya se detalló de manera previa y es la que se sitúa en el artículo 23, el cual establece nueve áreas de formación obligatorias y fundamentales, las cuales “se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional”. En el artículo 59, se plantea la posibilidad de ofrecer asesorías especializadas para desarrollos curriculares de acuerdo con las necesidades o concertaciones con grupos étnicos.

Ahora bien con estas primeras alusiones o referencias se puede contar con insumo importante alrededor de lo que la Ley 115 de 1994 comprende como currículo, lográndose inferir que con estas aproximaciones no hay una clara delimitación, pues las distintas referencias permiten comprenderle de manera integrada, es decir como algo articulado o compuesto de múltiples elementos y que no es fácilmente reductible, como algo modificable, es decir, que se le puede adaptar, que no se reduce a campos o áreas de formación, entre otras.

Ante estas distintas apreciaciones la Ley 115 en el abordaje del Título IV que habla acerca de la “organización para la prestación del servicio educativo”, en el capítulo 2 dedica especial atención al currículo y a los planes de estudio, allí se permite plantar postura sobre una definición breve y concisa del currículo el cual se caracteriza por ser:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley 115, 1994, art. 76).

Bajo esta alusión al currículo se puede concluir que el mismo no es una unidad claramente definible o precisable en el entorno escolar, ello se debe a que se compone de múltiples elementos los cuales revisten de peculiares particularidades y componentes. Esta característica reviste de especial dificultad para delimitar lo que es y lo que no es el currículo. Es por ello por lo que al menos en el plano legal para determinar las implicaciones del currículo es necesario no solo tener presente su definición sino también los alcances o repercusiones que se precisan en el extenso de la Ley.

En atención a la anterior interpelación, el documento prosigue en su artículo 77 en el cual aborda el tema de la autonomía escolar, allí en alusión a las instituciones de carácter público indica que la secretaría de educación o quienes hagan sus veces deberán prestar apoyo a los desarrollos curriculares de la institución, de tal manera que las instituciones privadas gozan de plena autonomía en este sentido, aunque deben responder a las prescripciones legales.

En el artículo 78 se propone la regulación del currículo, allí se establece la potestad del Ministerio de Educación Nacional para diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares y de establecer los indicadores de logros curriculares para cada grado y nivel de educación. Este artículo se alinea de especial manera con el 148, el cual retoma lo indicado y le complementa con la función ministerial de fomentar innovaciones de carácter curricular, asesorar y apoyar los procesos curriculares de las instituciones educativas en las regiones, entre otros.

Otro aspecto importante que presenta el artículo 78 es el de propiciar la adecuación del plan de estudios en las instituciones en conformidad con sus particularidades, en clasificación por áreas, niveles y grados y en confluencia con las políticas nacionales y locales. Por su parte las instituciones que efectúen cambios curriculares serán sujetas de observancia y seguimiento por la Secretaría de Educación Departamental o Distrital para verificar su cumplimiento en relación con la normatividad dispuesta.

Uno de los elementos destacados del currículo es el plan de estudios, por el que frecuentemente se le asocia y también se le reduce. En atención a lo anterior, la Ley 115 de 1994 establece que:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos

educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (Ley 115, 1994, art. 79).

En esta definición de plan de estudios se puede identificar que reitera que el mismo hace parte del currículo y no se le equipara, a la vez que tiene sus propias particularidades, demandas funciones y componentes a los cuales debe responder, articulándose con los demás componentes del currículo que circundan la institución educativa y dinamizan los procesos escolares.

El artículo 144 al momento de establecer las funciones del consejo directivo, que cuenta con distintas representaciones establecidas en el artículo 143, indica que una de las funciones de este es la de participar en la planeación y evaluación del currículo y del plan de estudios. A la vez que el consejo académico el cual es presidido por el rector y se conforma de docentes y directivos docentes, se encargará del “estudio y modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la (...) Ley” (Ley 115, 1994, art. 144) a la vez que se encargará de la organización del plan de estudios.

Por su parte, el artículo 151 que establece las funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación, tienen establecido que deberán “fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos”. En lo que respecta a las Juntas Departamentales y Distritales de Educación, tendrán como función “verificar que los currículos que presenten las instituciones educativas, individualmente o por asociaciones de instituciones, se ajusten a los criterios establecidos por la presente ley, previo estudio y recomendación de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces” (Ley 115, 1994, art. 158). De igual manera, la Junta Municipal de Educación, que se ubica en los municipios, tendrá entre sus funciones “Coordinar y asesorar a las instituciones educativas para la elaboración y desarrollo del currículo” (Ley 115, 1994, art. 161).

Finalmente, en lo que respecta a los controles y vigilancias propios del Ministerio de Educación Nacional, se establece un comité de inspección y vigilancia que será apoyado por el Cuerpo Técnico de Supervisores (Ley 115, 1994, art. 172) que se encargará de velar y exigir el cumplimiento de las prescripciones legales en lo que se refiere a áreas obligatorias, actividades curriculares y extracurriculares (Ley 115, 1994, art. 168).

Con esta última referencia a los ejercicios de control y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional finalizan las menciones o alusiones a aspectos curriculares. Al respecto en estas últimas referencias aparece por primera y única vez el término extracurricular, el cual

ofrece una oportunidad de análisis y reflexión importante que se deriva de la complejidad que implica hablar de currículo y que se convierte en una tarea pendiente de delimitación.

Haciendo un balance de las referencias al currículo se puede concluir que su referencia no se limita a materias, planes de estudios o áreas, aunque sí las implica, en este sentido, el hecho de hablar de currículo a partir de lo propuesto en la Ley 115 de 1994, no es una tarea sencilla, pues prácticamente integra todos los componentes desde el personal docente, aspectos académicos, planes de estudio e incluso la planta física. Respecto a este punto, los autores Alexander López, Diana Lago y Carmen Lago (2018) indican que:

En términos generales los maestros perciben grandes fortalezas a la Ley 115 (1994) entre los cuales encontramos las siguientes: En primer lugar aparece un nuevo sentido y organización del currículo, se resalta que esta política define el concepto de currículo, establece las áreas obligatorias, y define lineamientos generales para el diseño y evaluación del currículo en todos los niveles educativos, orientaciones que tuvieron un importante desarrollo como se evidencia en los análisis de este informe (p. 27).

Sumado a lo anterior, también es importante destacar la posibilidad de adaptación que tiene este currículo, el cual se ha de ajustar a lo prescrito en la normatividad, pero también a las demandas de los contextos locales. En este sentido son múltiples los agentes que intervienen en las adaptaciones, ajustes o propuestas de configuraciones curriculares, pasando desde el Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación, Consejos Directivos y Académicos, hasta los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad académica escolar. Con ello, se destaca que a pesar de que son múltiples las personas o instancias que intervienen o tienen la posibilidad de intervenir en cualquiera de las configuraciones curriculares, las instituciones escolares cuentan con gran autonomía que vinculando la participación de múltiples agentes responden a las necesidades locales con la necesidad de introyectarse en su entorno para así intervenirlo y transformarlo.

En estos ejercicios de autonomía en respuesta a las necesidades locales, las instituciones escolares cuentan con la posibilidad de flexibilizar sus currículos, por medio de la adaptación de planes de estudios, introducción de asignaturas y adaptación a las necesidades locales o regionales (Romero et al., 1994). En atención a esto, los autores Milton Molano y Carlos Vasco (2011) señalaban que en las elaboraciones previas que devendrían en la Ley 115, el hecho de conferir autonomía a las instituciones era un aspecto clave en este legislativo.

### **3.2. Decreto 1860 de 1994**



Como se presentó anteriormente, el Decreto 1860 de 1994 es el Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994 y presenta a efectos prácticos lineamientos y orientaciones para concretar los planteamientos de la Ley. En este orden de ideas el Decreto realiza diversas alusiones al currículo las cuales en muchos de los casos se asocian a las que se proponen en la Ley 115.

En este marco, la primera de ellas se propone en el artículo 23 que reglamenta las funciones del consejo directivo y establece que el mismo deberá ser partícipe de los procesos de planeación y evaluación del PEI, currículo y plan de estudios. Lo mismo establece en el Artículo 24 pero ahora en relación con el consejo académico, los cuales deberán estudiar el currículo y propiciar acciones que induzcan a mejoramientos y ajustes de acuerdo con los criterios de ley.

Por su parte el documento final del Decreto 1860, desarrolla en el capítulo V un apartado especialmente dedicado a las “orientaciones curriculares”. Allí desarrolla en el Artículo 33, unos criterios para la elaboración del currículo, en el artículo 37, acepciones sobre la adopción del currículo, en el Artículo 38, lo correspondiente al plan de estudios y su configuración, el Artículo 43 haciendo referencia a los textos escolares y materiales de carácter educativo.

De manera particular estos Artículos estuvieron vigentes del 3 de agosto de 1994 hasta el 15 de febrero de 2002 cuando fueron derogados por el Decreto 230 de 2002, “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”. En este Decreto se abordan cuatro capítulos el primero de ellos presenta las normas técnicas curriculares, que incluyen orientaciones para la elaboración del currículo (Artículo 2), y algunas consideraciones sobre el plan de estudios (Artículo 3).

En el segundo capítulo se presenta el tema de la evaluación y promoción de los educandos, estableciendo parámetros generales de evaluación (Artículo 4), entrega de informes evaluativos (Artículo 6), registros escolares (Artículo 7), comisiones de evaluación y promoción (Artículo 8), y promoción de los educandos (Artículo 9). Este último Artículo fue bastante polémico en su momento pues proponía que máximo el 5% de los estudiantes podían perder el año académico, lo que generó varias dificultades en las instituciones de formación escolar con los estudiantes de deficiente rendimiento académico. Por su parte el Artículo 10 y 11 proponen los temas de recuperaciones y educandos no promovidos.

En el tercer capítulo aborda la evaluación académica de las instituciones proponiendo tres posibilidades, la evaluación institucional, la autoevaluación y las evaluaciones externas, esto en los Artículos 12, 13 y 14 respectivamente. Finalmente, el capítulo cuarto aclara la vigencia del Decreto aclarando cuáles fueron los artículos y decretos que deroga.

A pesar de las aclaraciones y aportes que este Decreto 230 hace en materia de currículo, evaluación y promoción, el mismo pierde vigencia al ser derogado por el Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Como se puede apreciar en el objeto de este Decreto (Artículo 2), el mismo puntualiza su acción en los procesos evaluativos por medio de estándares internacionales, nacionales e institucionales (Artículo 1). A la vez que establece escalas de valores de orden superior, alto, básico y bajo (Artículo 5).

Asimismo, presenta también condiciones de promoción escolar (Artículo 6), y promoción anticipada (Artículo 7), en los cuales otorga nuevamente a las instituciones la potestad de definir los criterios que permiten reconocer la aprobación o pérdida del año académico, ello con un debido proceso y estándares claros y precisos que permitan claridad en el proceso. Sumado a ello el Decreto 1290 propone una serie de observaciones que giran en torno a los elementos indicados.

Con este breve recorrido de los tránsitos que tuvieron los artículos 33, 37, 38 y 43 del Decreto 1860 de 1994 hasta el Decreto vigente el 1290 de 2009 se evidencia que los cambios fueron múltiples y se centraron en aspectos diversos, tanto así que las referencias directas al currículo, planes de estudio y textos escolares desaparecieron, para dar lugar a aclaraciones respecto de los procesos evaluativos y la promoción de los estudiantes, de ahí la importancia de hacer este ejercicio de trazabilidad para reconocer estos pasos.

Teniendo presente lo anterior y para el caso de los artículos derogados del Decreto 1860 de 1994, y que no son abordados de manera alguna o suficiente en el decreto 1290 de 2009, queda un vacío legal en varios aspectos que hacen referencia al currículo, es por ello que si se desea tener información legal respecto lo que trataban los artículos derogados se debe acudir directamente a lo propuesto en Ley 115 de 1994 la cual prescribe las generalidades que buscaba reglamentar el Decreto 1860 de 1994.

Ahora bien, en relación con el capítulo V del Decreto 1860 de 1994, que hace referencia a las orientaciones curriculares, aún hay artículos que conservan su vigencia, entre los mismos se destacan el artículo 34 que hace referencia a las áreas del conocimiento, acogiendo las mismas descritas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 y dando la posibilidad de cursarlas en asignaturas, proyectos pedagógicos en diversos márgenes de tiempo. El artículo 35 establece criterios para el desarrollo de asignaturas, donde se habla de horas, tiempos, contenidos, entre otros.

El artículo 36 centra su atención en los proyectos pedagógicos, los cuales se realizan dentro del plan de estudio y tienen un fin preciso. Respecto de la educación ética este aspecto puede

ser de gran relevancia para lograr ejercicios de transversalidad en la ética. El artículo 39 habla acerca del servicio social estudiantil, el cual presentan los estudiantes de educación media en la comunidad en conformidad con PEI. El artículo 40 propone el servicio de orientación como obligatorio en las instituciones y se encargará de aspectos puntuales del trabajo con los estudiantes tales como: “La toma de decisiones personales; La identificación de aptitudes e intereses; La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; La participación en la vida académica, social y comunitaria; El desarrollo de valores, y Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994.” (Artículo 40).

El artículo 41 regula lo que se corresponde a las áreas de educación media técnica, el 42 lo que refiere al repositorio de textos escolares, los cuales son afines a los procesos formativos del PEI, el cual “debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística” (Decreto 1860, 1994, Artículo 42).

Por su parte, el artículo 44 plantea la posibilidad de que los docentes puedan producir materiales didácticos, para ello la institución educativa deberá apoyar estas iniciativas. El artículo 45 y 46 presentan aspectos claves sobre el material, equipo educativo e infraestructura, propiciando con ello equipos y espacios que contribuyan a los procesos formativos de los educandos.

Con estos artículos finaliza lo presentado por el Decreto 1860 en lo que se corresponde a aspectos curriculares. Como se puede apreciar el Decreto presenta de manera amplia diversos elementos que permiten hacer inferencias de lo que vincula el currículo, como áreas, planes de estudio, proyectos, recursos, infraestructura, entre otros. A la vez que permite en términos prácticos tener presente la implementación de varios aspectos que son señalados por la Ley 115 de 1994 y que en todo caso entran a estar íntimamente vinculados a la autonomía pretendida por la Ley General de Educación en relación con lo propuesto por las instituciones escolares a través del PEI.

### **3.3. Resolución 2343 de 1996**

El 5 de junio del año de 1996 surge por parte del Ministerio de Educación Nacional y en trabajo mancomunado con las Federaciones y Confederaciones de Educadores, la Resolución 2343 “por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares

del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”.

Esta Resolución se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo presenta las disposiciones generales señalando el ámbito, la interpretación y uso, especificando la naturaleza de la resolución, finalidad y cobertura, la cual se desarrolla a partir de la adopción de lineamientos generales de los procesos curriculares y el establecimiento de logros curriculares que habrán de aplicar a los procesos formativos de los establecimientos educativos, siendo estos insumos que posibilitan la adaptación de las propuestas curriculares impulsadas por la Ley 115 de 1994.

Por su parte, el segundo capítulo profundiza en mayor medida sobre los lineamientos generales que involucran los procesos curriculares. Allí se abordan 4 artículos iniciando con el artículo 3, concepto de lineamientos curriculares, el cual se toma de la Ley 115 y de manera particular aclara que los lineamientos que se presentan buscan situar un núcleo común a las instituciones educativas.

Los artículos 4 y 5 centran su desarrollo en la autonomía curricular y la construcción del currículo, allí se resalta que las instituciones educativas tienen la potestad de trabajar en la construcción constante de sus propuestas curriculares en atención a lo propuesto en la Ley 115 y en las particularidades y necesidades propias de la comunidad escolar, a la vez que este ejercicio de construcción curricular habrá de ser trabajado por la comunidad educativa en conformidad a lo prescrito en materia legal.

Con base en lo anterior el artículo 6 propone una serie de referentes, componentes y estructura del currículo, allí se establece que las instituciones educativas deberán tener en cuenta referentes tomados de las teorías curriculares siempre y cuando se ajuste a lo enmarcado en la ley a la vez que se permite situar nuevamente algunos elementos que deben tenerse en cuenta. Finalmente, este capítulo finaliza con el artículo 7 que hace referencia al currículo común, el cual se configura a partir de la claridad de que todo currículo parte de unos fundamentos y conceptos que según las prescripciones legales tienen carácter obligatorio, no diciendo con ello que todos los currículos terminen siendo iguales, sino que puedan adoptar los parámetros legales comunes y que a partir de ahí se deriven las particularidades que se ajusten al PEI e intencionalidades o necesidades educativas propias.

De esta manera la Resolución prosigue con el tercer capítulo, el cual se pronuncia propiamente alrededor de los indicadores de logros curriculares. iniciando con un concepto que se expresa por medio de un texto pedagógico que parte del reconocimiento de los puntos de partida que propone el Ministerio de Educación Nacional por medio del establecimiento de

finos y objetivos, los cuales orientan y marcan el camino para la propuesta de indicadores de logros curriculares y se presentan de manera propositiva como resultado de un estudio serio y riguroso que no busca imponerse sino orientar las configuraciones curriculares por medio de la integración de la comunidad escolar.

Bajo la precisión conceptual y pragmática de los indicadores de logros se presenta la manera de abordarlos, para ello se indican dos niveles, por grados y los específicos, los indicadores por grados permiten tener un eje común de carácter nacional, permitiendo valorar la respuesta de los estudiantes a los fines y objetivos de la educación nacional; mientras que los indicadores específicos son propuestos por las instituciones educativas y se ajustan a los respectivos PEI y modalidades de formación. De esta manera se presentan los conjuntos de grados que se clasifican en preescolar, de primero a tercero, de cuarto a sexto, de séptimo a noveno y de décimo a once. Con esta clasificación el artículo 11 establece que:

Los indicadores de logros aquí establecidos se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano para el nivel de preescolar. Para los demás niveles de la educación formal, estos indicadores se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales y desde las intensificaciones y adiciones definidas en los artículos 23o y 31o. de la Ley 115 de 1994. No obstante, ello debe entenderse sin perjuicio de la organización formal que de los mismos haga el proyecto educativo institucional (Resolución 2343, 1996, Artículo 11).

Continuando en los abordajes de los acápite de la Resolución, el documento presenta el capítulo cuarto, en el cual aborda los procesos curriculares en los establecimientos educativos. Destacando con el artículo 15 los procedimientos; con el artículo 16 los lineamientos para la autonomía curricular; con el 17 estableciendo las bases para la formulación de logros e indicadores de logros específicos; con el 18 haciendo referencias al plan de estudios; con el 19 hablando de la evaluación del rendimiento escolar. Siendo estos insumos también importantes que permiten de una u otra manera ir concretando los aspectos que indica la resolución por medio de distintos ámbitos del currículo.

Haciendo un balance, este cuarto capítulo es el que mayores insumos propone para las configuraciones curriculares, atendiendo las perspectivas de ley y estableciendo unos puntos de partida que han de servir como orientaciones que habrán de vincularse en algún punto de los desarrollos curriculares, teniendo siempre como horizonte que no hay una imposición, sino que la autonomía institucional ha de operar y marcar las rutas a partir de las propuestas realizadas.

Para finalizar, esta Resolución propone el quinto capítulo, el cual presenta unas disposiciones finales y establece la vigencia del documento. De esta manera, el Ministerio de

Educación propone distintas posibilidades de interacción y acompañamiento en lo que respecta a lo establecido en la Resolución. Para ello sugiere la oportunidad de investigar y evaluar por medio del artículo 20, el cual propone que en un ejercicio posterior a la implementación de la Resolución que se puedan establecer desde las instituciones y secretarías de educación departamentales estrategias de evaluación que conduzcan a propuestas o consideraciones sobre lo prescrito, de tal manera que estas propuestas serán valoradas por la Dirección general de Investigación y Desarrollo Pedagógico.

Por su parte, los artículos 21 y 22 indican el apoyo del Estado representado en cada una de las secretarías de educación en los distintos niveles tanto para los ejercicios evaluativos de los anteriores artículos como para la implementación de los indicadores de logros en cada una de las regiones y departamentos del país. Finalmente, la Resolución finaliza reiterando la posibilidad de ajustar los indicadores en lo que a particularidades culturales o étnicas implica, siempre y cuando las mismas se ajusten a lo prescrito en esta materia.

Con la publicación de la Resolución 2343 de 1996, el Ministerio de Educación Nacional se permite publicar el documento titulado “Indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados para los distintos niveles de la educación formal, establecidos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994”.

Mencionado documento se clasifica por secciones los cuales se corresponden a los distintos grupos de grados a los que hace mención la Resolución 2343 en el artículo 10. Para la presente indagación, se propone conservar la clasificación por grupos con la que se presenta el documento y se seleccionará la dimensión o área que se relaciona con la educación de la ética. De esta manera el documento propone diversos indicadores de logros esquematizados y presentados en el Anexo 2 titulado *cuadro n° 2: Indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados para los distintos niveles de la educación formal, establecidos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994*.

Con la exposición de los indicadores de logro por grupos la Resolución 2343 de 1996 cierra su aporte en materia de orientaciones curriculares para el planteamiento y configuración de indicadores de logro. Este hecho es fuertemente criticado por algunos especialistas pues con la promulgación de la Ley 115 de 1994 se esperaba que el Ministerio de Educación fuera mucho más activo y preciso en las configuraciones curriculares, tanto así que se esperaba que se “estableciera unos indicadores de logros específicos grado por grado para cada área con sus respectivos indicadores de logro, pero el ministerio consideraba esto como decisión propia de la autonomía de cada institución según su PEI” (Molano y Vasco, 2011, p. 187).

A esta crítica se puede responder que en parte el Ministerio de Educación Nacional responde a una lógica que se estaba viviendo en el momento en el cual lo referido a la autonomía escolar era una consideración importante en estos temas educativos. A pesar de ello es cierto que estos lineamientos son muy generales y la agrupación propuesta diluye el esfuerzo del establecimiento de indicadores de logro, por lo que el trabajo que tendrían que hacer las instituciones educativas en su autonomía sería bastante y ello podría conllevar a la desfiguración o incluso omisión de lo que la Resolución 2343 propone.

### **3.4. Lineamientos curriculares**

En el año de 1998 como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional en cabeza de Jaime Niño Díez, se lanzaron una serie de lineamientos curriculares, los cuales fueron elaborados con apoyo de la comunidad académica en torno a cada una de las áreas fundamentales definidas por la Ley 115 de 1994. En este sentido el área de Educación Ética y Valores Humanos cuenta con su propia cartilla de lineamientos curriculares, elaborada por Rocío Lozano, Mercedes Vargas, Francisco Reyes, Arnulfo Bayona y Alfredo Molina y evaluada y revisada por distintas secretarías, e instituciones asociadas al campo educativo.

Esta cartilla se presenta como un documento que focaliza aspectos de orden epistemológico, contextual y pedagógico, por medio de cuatro ejes a saber, 1. Raíces y ramas de la discusión ética, 2. Nuestro contexto sociocultural, 3. La formación de la persona moral, 4. Educación ética y moral. Estos ejes de abordaje se ven complementados con las respectivas claridades conceptuales respecto del sentido, lugar y uso de los lineamientos, la presentación y la explicitación del marco legal en el cual se ampara.

En el primer apartado correspondiente a las raíces y ramas de la discusión ética se presenta una apuesta de orden epistemológico en la cual se reconocen algunos aspectos propios del contexto colombiano que se profundizan más adelante, entre los cuales se destaca la multiculturalidad fruto de procesos de mestizaje que encuentran su eco en culturas tradicionales con sus respectivos legados ancestrales, en este sentido cualquier propuesta epistemológica no puede ser ajena al reconocimiento de estos elementos.

De manera particular llama la atención que los lineamientos hacen claridad en relación con el punto de partida de orden filosófico sobre el cual se soporta la educación ética. Este aspecto lo expresa de la siguiente manera:

Nos parece importante entroncar la discusión filosófica sobre la realidad latinoamericana con el debate actual que se da entre las diferentes corrientes de la ética y la moral, particularmente, entre

la llamada corriente *neorristotélica* y la *neokantina*. El debate filosófico emplaza a las diferentes posturas en relación con el balance de los aciertos y los desaciertos en el desarrollo de la humanidad (MEN, 1998, p. 21).

Así, se puede evidenciar en los lineamientos curriculares, una mutua relación en lo que al área de la ética y la moral se refiere, esto se seguirá evidenciando de mayor modo en el desarrollo del documento, a la vez que el abordaje a estas áreas se encuentra amparada en dos corrientes éticas que han representado un gran hito en las reflexiones académicas relacionadas al área de la ética y la moral.

Al respecto, la toma de postura en el horizonte del neorristotelismo y neokantianismo es importante en cuanto que sitúa epistémicamente los fundamentos que subyacen a la educación en el área de ética y valores humanos, no obstante, queda pendiente la pregunta por el lugar que ocupan otras corrientes de reflexión ética que pueden ser mucho más actuales o fundarse en órdenes distintos a los que propone el documento.

Continuando en los planteamientos de las raíces y ramas de la discusión ética, el texto hace un reconocimiento de la tradición ética, la vida como proyecto político, la vida como proyecto individual y la ética en la actualidad. En estos apartados, se reconoce que la formación ética ha estado presente en la cultura desde la antigüedad y la modernidad y allí hereda un legado del cual bebemos en la actualidad por ello se habla de reinterpretaciones a partir de los autores enunciados.

Asimismo, el ser humano está en constante evolución y conocimiento y ello le permite adaptarse y situarse en el mundo siendo este un pretexto de acción en torno a un proyecto político que se ve en constante tensión cuando este actuar se reflexiona en cuestión de fines teleológicos o deontológicos, suponiendo ello un método o manera de enfrentar la vida, de ahí que la educación ética y moral encuentran su fundamento, sentido y propósito en la realidad humana.

A la par de la responsabilidad y proyecto político del ser humano los fundamentos epistemológicos de los lineamientos curriculares para el área de educación ética y valores reconocen que en la formación ética no solo está presente la dimensión social o política del ser humano, sino que también los proyectos individuales son vitales para esta formación. Los cuales a nivel ético se articulan por medio de los acuerdos razonables que permitan beneficios mutuos y posibiliten la búsqueda de felicidad y la justicia.

Finalmente, el apartado de las raíces y ramas de la discusión ética cierra con una alusión a la ética hoy, allí se afirma que:



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

La discusión hoy gira alrededor de dos problemas: la búsqueda de la felicidad y la de la justicia, como las preocupaciones centrales de las corrientes más fuertes dentro del debate ético actual: neoaristotelismo y neokantismo (MEN, 1998, p. 31).

En este fragmento se evidencia nuevamente la apuesta hacia la educación enmarcada en las corrientes éticas antes enunciadas, a la vez que plantea de un modo u otro la vigencia de la educación ética como una constante que permite situar la realidad humana. De igual manera en este mismo apartado de cierre, el documento se permite citar el aporte que hace la autora Adela Cortina con relación a la necesidad del trabajo en pluralismo, en el cual se debe buscar identificar y compartir unos mínimos morales que permitan puntos de encuentro en la sociedad y que no vayan en contravía de las búsquedas de felicidad. Con esto, el documento permite situar claramente otro referente en el campo de la ética y una propuesta ética que se fundamenta en el consenso.

Con el anterior apartado en el cual se enmarcan los horizontes epistemológicos que han de subyacer a los lineamientos el documento permite en un segundo acápite situar y desarrollar el contexto sociocultural. Para ello, se inicia con la reflexión histórica alrededor del *ethos*. Allí se reconoce nuevamente los aportes de la autora española Adela Cortina en relación con las reflexiones de sus planteamientos contractuales o procedimentales en torno a las sociedades posterior a periodos de guerra, los cuales posibilitan el reconocimiento de derechos básicos, propensión por estabildades y participaciones políticas y sociales. Desde este punto de partida se reconoce que en occidente la tradición ética y moral ha tenido múltiples desarrollos que parten de circunstancias históricas y de actos reflexivos que ha tenido la humanidad.

En el marco de este contexto global es menester hacer reconocimiento de algunos de los dinamismos propios de la realidad nacional, en donde en efecto las guerras son unos de los ejes más importantes de reflexión, no solo en lo que se refiere a fuerzas armadas sino también a efectos políticos de luchas por el poder y la autoridad. Bajo este escenario se reconoce nuevamente la dimensión política de la ética sobre la cual se debe trabajar de manera mancomunada. Finalmente, este apartado contextual además de proponer un recorrido histórico se sitúa temporalmente en el fin de siglo y comienzo del siglo XXI por esta razón plantea también una serie de desafíos alrededor de lo que denomina modernidad mundializada, la cual está atravesada por tres sucesos importantes, un cambio en nuestro mundo común, el surgimiento de nuevos valores y contextos éticos (MEN, 1998, p. 44).

Con este recorrido, parece interesante tener presente que la educación ética no es solo un tema de actualidad, sino también un tema de previsión y de trabajo para el futuro, de este modo esta área del conocimiento está llamada a evolucionar y seguir pensando de cara a los nuevos desafíos y retos venideros, de ahí que la necesidad ética siempre cobre vigencia en cada uno de los contextos mundiales, nacionales, locales y personales.

En el tercer acápite de los lineamientos curriculares para el área de educación ética y valores humanos, se plantea el desafío de la formación de la persona moral. Este apartado inicia con la aproximación a la socialización y construcción de identidad, para ello es importante reconocer el papel de los adultos y las familias como formadores y educadores morales que repercuten en las distintas identidades sin que esto sea necesidad de exclusión.

Bajo esta perspectiva se propone al niño como un ser amoral o la anomia inicial. Esto se fundamenta en que desde el nacimiento el niño no posee moralidad alguna, sino que fruto de las distintas interacciones y relaciones va forjando un carácter moral esto amparado en las teorías de la psicología de la evolución de Freud y Piaget, los cuales permiten inferir que “el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma, es el respeto por el otro” (MEN, 1998, p. 49).

Este tema de la regla y de la norma vuelve a aparecer nuevamente siendo un elemento reiterativo en el documento, a la vez que se permite indicar: “la interiorización de la regla como norma, como ley moral, le va a servir al niño para hacer evaluaciones o juicios morales y justificar unas decisiones, unas acciones” (MEN, 1998, p. 49). La cual es un eje importante de formación a lo que se suma el hecho de la heteronomía moral, es decir el forjamiento del carácter ético y moral en relación con el prójimo. En relación con este tema el desarrollo moral no se puede quedar en este fundamento o relación, sino que también debe poder proponerse en el plano de la autonomía siendo un paso de la imposición o el deber de una ley externa a una ley o compromiso que emerja del mismo ser humano.

Finalmente, el cuarto acápite aborda el tema de la educación ética y moral, permitiéndose una estructura en cuatro ejes. El primero menciona unos objetivos propios de la educación ética y moral, los cuales se consolidan a partir de dos horizontes, la autonomía y la autorrealización. El segundo eje profundiza en la noción de ética y educación estableciendo una relación entre todo acto educativo y la necesidad o lugar de la ética, reconociendo que la educación no se reduce a un acto transmisivo o de incorporación de conocimientos, en esta medida, “el conocimiento de un sentido ético y moral del mundo pasa, en mayor o menor medida, por un grado de apropiación, validación, adecuación, rechazo y construcción heterodoxa de sentidos propios y personales del comportamiento moral y ético” (MEN, 1998, p. 57).

En cuanto al lugar de la educación ética y moral el texto hace una precisión al afirmar que “si la educación ética y moral prepara para la vida, es necesario reconocer que el arte de la vida escapa a cualquier ingenua pretensión de ser enseñado como por ejemplo, se enseña a hablar, a caminar, o a sumar” (MEN, 1998, p. 58); de esta manera se percibe que claramente no hay un único estilo de formación ética y que está lejos de ser un contenido a transmitir, a lo que se suma que tampoco es una responsabilidad exclusiva de los maestros o la institución, por lo que la familia, el estado y la sociedad también debe proveer sus aportes en esta materia, siendo así un desafío para los planteamientos curriculares.

El tercer eje de este cuarto apartado se centra en el contexto escolar, en el cual se aborda el tema de la cultura en la escuela y la educación ética y moral, la cual ha pasado por procesos de evolución y de actualización, a la vez que se hace eco de algunos aportes que realiza el Plan Decenal de Educación que regía para esta época. Se continúa la reflexión haciendo alusión al autoritarismo explícito como una figura pedagógica vencida y la promulgación del sofisma de la democracia, entendiendo esto último como la implementación de modelos que aparentan ser democráticos, pero no lo son, en este sentido cualquier desarrollo escolar debe estar atravesado por la construcción de una escuela moderna que se impulsa con los aportes realizados por la Constitución Nacional. Finalmente, este apartado cierra con el planteamiento de retos de la educación y la pedagogía en materia de la educación ética y moral, allí se plantea la necesidad de generar cambios, dotar sentidos, propiciar procesos de deconstrucción, construir modelos de convivencia social, reconocimiento del carácter pluriétnico y pluricultural, entre otros.

Para finalizar, el cuarto acápite de los lineamientos curriculares para el área de educación ética y valores humanos se sitúa ya propiamente en la reflexión y presentación de aspectos fundamentales del currículo y la educación ética y moral, el cual se aborda desde tres subejos, el primero expone los conceptos y aplicación del currículo oculto y el currículo explícito, el segundo habla de componentes y el tercer eje trata de la evaluación en la educación ética y moral.

Entrando un poco más a detalle en las temáticas que abordan estos ejes, se evidencia que en el primero que hace alusión al currículo oculto y al currículo explícito, se hace una alusión histórica a los procesos de enseñanza y aprendizaje y se problematiza alrededor de los muchos elementos con los que cuenta la actualidad como medios y contextos de información y aprendizaje, ante los cuales la escuela ocupa un lugar especial que se relaciona con los otros elementos de la sociedad. En este escenario, en la escuela se crea “la necesidad de diferenciar entre tres tipos de currículo: el planificado (currículo explícito), el no planificado (currículo oculto) y el que finalmente se imparte en las escuelas (currículo real)” (MEN, 1998, p. 65).

Bajo estas posibilidades de currículo el documento señala la importancia de fortalecer o tener en cuenta el currículo oculto, pues el acto educativo no se puede reducir a estructuras rígidas u objetivos, sino que ha de responder también a otras necesidades. De manera explícita los lineamientos expresan que:

No vale la pena quedarse en la retórica de lo moral, ni llenar la escuela de actividades o eventos que de forma aparente indiquen que se está formando moralmente. Podrá haber muy buenas intenciones, pero corren el riesgo de no trascender más allá de la actividad (campañas ecológicas, jornadas de la democracia, conferencias de formación ciudadana). Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones (MEN, 1998, p. 66).

Con esta cita, se evidencia una crítica o un aspecto de consideración para la educación de la ética que aún hoy en día mantiene su vigencia. Es por ello que el texto propone de esta manera un especial desafío a la labor del maestro como educador de esta área del saber, quien no sólo es promotor o gestor de conocimientos sino un ser que con su actuación también educa, a la vez que no se reduce exclusivamente al docente de ética, sino en general a los docentes quienes en sus relaciones con los estudiantes se convierten en modelos a seguir o son sujetos de admiración y ejemplo. En este sentido el docente está llamado a ejercer actos de reflexión ética y moral que le conlleven cada día a ser mejor persona y ser así referente para sus estudiantes.

El segundo eje del cuarto acápite se encarga de desarrollar los componentes del currículo, en donde se aclara que hay múltiples componentes a tener en cuenta, por esta razón, el texto es explícito en afirmar que hace apuesta por los siguientes componentes:

- Conciencia, confianza y valoración de sí mismo.
- Autorregulación.
- Autorrealización: Proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad.
- Ethos para la convivencia.
- Identidad y sentido de pertenencia.
- Sentido crítico.
- Capacidad creativa y propositiva.
- Juicios y razonamiento moral.
- Sentimientos de vínculo y empatía.
- Actitudes de esfuerzo y disciplina.
- Formación ciudadana.

- Competencias dialógicas y comunicativas.
- Conciencia de sus derechos y responsabilidades.

Estos componentes que presenta el Ministerio de Educación Nacional son abordados desde lo que el documento denomina área específica que responde al área de formación de educación ética y valores y otras áreas curriculares propuestas en la Ley 115 de 1994. Así mismo se tienen en cuenta en estos procesos formativos las vivencias y momentos pedagógicos, el gobierno escolar, la vida comunitaria y la vida social, siendo escenarios en los que se pueden propiciar la educación ética más allá de las áreas del saber.

Finalmente, el último apartado desarrollado al interior del espacio dedicado al currículo se corresponde al tema de la evaluación de la ética y la moral. Allí se establecen seis criterios a saber, es un proceso contextualizado, es un proceso permanente, es un proceso participativo, supone un proceso de autoevaluación, supone el uso de diferentes instrumentos y tiene un carácter prospectivo. Siendo estas indicaciones que han de vincularse a los procesos evaluativos del área de la educación ética y valores humanos.

A partir de estos elementos explicativos en el apartado del currículo y la educación ética y moral, se presenta una matriz titulada ámbitos y componentes de formación para una educación ética-moral. Allí se presentan a modo de filas cada uno de los componentes presentados en el segundo eje del cuarto acápite y a modo de columnas los ámbitos en los cuales se desarrolla la educación ética. En el entrecruce de las filas y las columnas se desarrollan algunos de los objetivos o posibilidades de actuación en procura de la formación ética.

En síntesis, los lineamientos curriculares cumplen un papel fundamental en los procesos educativos del país, el cual “tiene su fundamentación por ejes referido a los diferentes niveles, y su conceptualización buscando en términos generales orientar y garantizar en los Proyectos Educativos Institucionales, unos mínimos de calidad en educación para todo el país, sin distinción alguna” (Navas y Londoño, 2017, p. 8). Siendo así una iniciativa valiosa que emana desde el Ministerio de Educación Nacional para todas las instituciones educativas del país.

Ya en lo propio de los desarrollos curriculares que se tienen para el área de educación ética y valores humanos, se pueden identificar varias características, entre las cuales se destaca que por primera vez en un documento público hay una apuesta epistemológica de orden disciplinar en el área, la cual se desarrolla fuertemente en el aporte de las escuelas neorristotélicas y neokantianas. Esta postura sin duda refleja algunas dificultades, entre las que se tiene la falta de conocimiento de estas escuelas por muchos docentes que no son filósofos o están familiarizados con el lenguaje filosófico y que desestima el valor de otras escuelas o posturas éticas las cuales sin duda contribuyen a los desarrollos educativos del área.

A la par de estas dos escuelas representativas de la ética occidental se evidencia de manera recurrente la postura contractualista de la autora española Adela Cortina, quien por medio de su propuesta de mínimos ofrece una apuesta epistemológica que busca alcanzar consensos en medio de las diferencias. Siendo un aporte importante a las distintas reflexiones que se adelantaron a lo largo y ancho del documento de los lineamientos curriculares.

Además de las apuestas teóricas a partir de autores o escuelas de la ética que se asumen en los lineamientos, también hay una importante apuesta que se percibe en cuestión de materias alrededor del área, identificando como ejes claves de la formación la ética y la moral de tal modo que prácticamente se excluye del lenguaje del texto las referencias a los valores. De esta manera, la ética asume una importante labor en el campo de la reflexión y posturas personales mientras que la moral se asocia al plano comunitario y social del actuar.

Con los anteriores elementos, el texto se permite tener muy presente la realidad nacional, haciendo un llamado a la vinculación de las distintas culturas, tradiciones y sucesos históricos, los cuales posibilitan el hecho de forjar un carácter nacional y así pensar los procesos educativos alrededor de la ética. En este sentido, las particularidades del contexto nuevamente salen a relucir en esta propuesta educativa nacional, siendo un aspecto importante para el acto educativo.

Finalmente, con la propuesta alrededor de los ámbitos y componentes de la educación ética y moral se vislumbran varias de las posibilidades formativas de las que puede echar mano la educación en el área de ética y valores humanos, no obstante, la propuesta curricular no se articula plenamente a la formación gradual que supone la formación en las instituciones de carácter escolar, de tal manera que este hecho hace que varios de los aportes que se realizan no logren encontrar un piso en los ejercicios de planeación curricular del área.

### **3.5. Estándares básicos de competencias**

Los estándares básicos de competencias son un documento oficial que determina “lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. Este documento se presenta por parte del Ministerio de Educación Nacional en el año 2006 a cargo de Cecilia María Vélez White. Una de las grandes particularidades de estos estándares es que los mismos son planteados en cuatro grandes áreas como son el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y la ciudadanía.

Lo planteado en este importante documento es el trabajo mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y varias facultades de educación agrupadas en ASCOFADE

(Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Con esta alianza estratégica se logra el trabajo articulado entre el estamento administrativo y organizativo con agentes educativos e investigadores que ejercen su acción en el plano de la educación nacional.

Estos estándares básicos de competencias se configuran de manera estructural a la comprensión de calidad que subyace a las políticas nacionales de educación y se une al esfuerzo del diseño y establecimiento de estándares comunes que operan en la educación nacional. Estas competencias son articuladas de manera estratégica a los lineamientos curriculares de cada una de las áreas obligatorias del currículo, las cuales se contemplan en el marco de la Ley 115 de 1994.

Ahora bien, bajo este panorama, por estándar se comprende “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11). Con ello, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11).

Bajo estas posibles aplicaciones, los estándares básicos de competencias buscan ser herramientas con implicaciones de carácter práctico con el fin de “superar visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12).

A nivel de estructuración de los estándares básicos de competencia se destaca la procesualidad a través de los distintos niveles de formación escolar, de tal manera que se garanticen procesos formativos de carácter evolutivo, con implicación y correlación transversal en el proceso educativo, a esto se le denomina coherencia vertical. Por su parte también se propone un tipo de coherencia horizontal, la cual se plantea a partir de elementos propios del área, los cuales se toman fundamentalmente a partir de los lineamientos curriculares.

A partir de estas generalidades se puede comprender de manera general algunas de las particularidades e implicaciones de los estándares básicos de competencias, con ello se puede

proceder ahora a la profundización de los estándares básicos de competencias ciudadanas, los cuales tienen el lema de “formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!”.

La aproximación a estos estándares inicia con la justificación del porqué formar en competencias ciudadanas, amparado en esta justificación se presentan, la comprensión de ciudadanía, una aproximación al marco normativo que soporta las competencias ciudadanas y un esbozo general de propuesta formativa. Así pues, se presentan una serie de metas alrededor de la formación ciudadana en la educación básica y media, las cuales se amparan en los Derechos Humanos y la Constitución Política de 1991 (Ministerio de Educación Nacional, 2006), en las mismas se presentan las siguientes:

- Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos. En el cual se exalta que esta meta no debe ser imperante en cuanto que el conocimiento no lo es todo y debe articularse a la formación integral.
- Promover el desarrollo de competencias comunicativas. El foco de estas competencias se da en cuanto que las mismas favorecen los desarrollos morales por medio del diálogo y la construcción conjunta.
- Promover el desarrollo de competencias cognitivas. Las cuales han de favorecer los procesos de análisis de diversas perspectivas y situaciones posibilitando ejercicios de corte reflexivo.
- Promover el desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias suponen el reconocimiento de las emociones de sí mismo y de los demás, de tal modo que se puedan generar mecanismos de autorregulación, resolución de conflictos y otros problemas asociados a las emociones como la depresión, consumos de drogas, entre otros.
- Promover el desarrollo de competencias integradoras. Este tipo de competencias son aquellas que contribuyen a la articulación de las anteriormente mencionadas fomentando espacios de acción asertivos.
- Fomentar el desarrollo moral. El cual se comprende como el avance cognitivo y emocional que se encuentra en función del bien común y se presenta de manera transversal a los estándares.
- Aportar a la construcción de la convivencia y La Paz. Esta meta se propone a partir del conocimiento de la realidad nacional y ha de asumir una posición no sólo pacífica sino activa en la resolución de conflictos y la convivencia con todos los seres.
- Promover la participación y responsabilidad democrática. Esta meta se propone a partir del reconocimiento de los individuos como sujetos sociales de derechos a lo que se



suman las responsabilidades u obligaciones de todos los individuos incluidos los más pequeños.

- Promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. Esta meta se propone a partir de lo propuesto en la Constitución Política de Colombia de 1991 y el reconocimiento de lo diverso como factor fundamental para la convivencia.

Bajo la presentación y desarrollo de estas metas, el documento prosigue con el abordaje de la cuestión sobre cómo orientar la formación ciudadana en la educación básica y media, ello se plantea a partir de 4 puntos a saber, el de la construcción de ambientes democráticos y pacíficos, una formación transversal a todas las áreas, los espacios específicos para la formación ciudadana y la importancia de la evaluación rigurosa.

A partir de los insumos presentados, los cuales dejan entrever aspectos claves que son tenidos en cuenta al momento de proponer los estándares básicos de competencias ciudadanas se presenta la estructura de composición, la cual se caracteriza por organizarse a partir de grupos de grados distribuidos de la siguiente manera: 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11. A su vez, los estándares en cada grupo de grados se organizan a partir de tres grupos de estándares a saber, (1) convivencia y paz, (2) participación y responsabilidad democrática y (3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En atención a estos grupos o ejes, el documento precisa que el orden presentado en los mismos “no significa que deban trabajarse en esa misma secuencia. Es decir, el orden de las intervenciones pedagógicas dependerá de las prioridades que establezcan las instituciones educativas conforme a su Proyecto Educativo Institucional” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 166). Finalmente, al interior de estos grupos se presentan unos estándares generales y otros específicos, los cuales dan cuenta de manera coherente y estructurada de los objetivos formativos y las competencias que les suponen.

Con la aclaración alrededor de los fundamentos y de la estructuración de los estándares de competencias, el documento procede a la presentación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Para hacer una aproximación a su contenido, a continuación, se procederá a presentar los estándares generales por cada grupo y eje, de tal manera que se pueda tener un panorama general de la propuesta que realiza el Ministerio de Educación Nacional. Estos estándares se presentan de manera estructurada en el anexo 3 titulado *Cuadro n° 3: Estándares Básicos de Competencias*.

De manera general la propuesta que presenta el Ministerio de Educación Nacional por medio del documento Estándares Básicos de Competencias (2006), se constituye en un insumo importante, alrededor de las competencias ciudadanas clasificadas por grupos de grados y

grupos de estándares. Sin duda su aporte es muy valioso en cuanto que no es de obligante y cabal cumplimiento, sino que se presenta como un aporte que posibilita la adaptación y reflexión alrededor de las competencias ciudadanas entendidas y vividas en contexto.

Un aspecto importante que llama la atención es el hecho de que estos estándares de manera general se proponen alrededor de cuatro áreas o grupos de áreas del saber, Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas. Esta agrupación supone que las competencias no se corresponden en orden a las áreas de formación obligatorias establecidas en la Ley 115 de 1994, sino que asume una agrupación de estas áreas. Para el caso del área de ética y valores, la propuesta de los estándares de competencias se asocia a las competencias ciudadanas, sin excluir que estas competencias no tengan cabida en los procesos formativos de las demás áreas o actividades escolares.

Es importante destacar también que la propuesta de los estándares de competencia ciudadana dado su carácter y finalidad, se percibe en un campo de acción que repercute y se mide en gran medida en el plano práctico y no meramente en el epistemológico. Ello quiere decir que las competencias se constituyen básicamente en la unidad de medida de aspectos concretos que se evidencian en la realidad vivida y conocida del estudiante en su diario vivir por medio de las distintas maneras de proceder ante diversas circunstancias y ámbitos.

Al respecto vale la pena mencionar la nominación de los estándares que hace alusión a la ciudadanía, la cual se asume que agrupa el área de ética y valores humanos. Al respecto esta nominación destaca un aspecto fuertemente convivencial y de función en el orden práctico y social de las personas, que dependiendo de cómo se aborde puede entrar a reñir o debatir con aspectos epistemológicos propios del área de la ética y los valores.

En este sentido, aunque los componentes y múltiples aspectos se encuentran íntimamente relacionados se presenta una valiosa oportunidad de reflexión y un desafío de integración que han de asumir las instituciones y los maestros. Con relación a esto, es importante destacar que los estándares se presentan como una propuesta que no es cerrada y por lo tanto es sujeta a modificación, adaptación y complementación, de tal manera que en el diálogo que se pueda tejer de la ciudadanía con la ética y los valores humanos, comprendidos en contexto y en escena, puede devenir en un interesante aporte a los procesos educativos de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de esta valiosa oportunidad, cuestiona un tanto el hecho de que estos estándares están pensados y propuestos en el orden de la calidad educativa, de tal manera que el cumplimiento en el desarrollo de estas competencias permitirá dar cuenta de la calidad de las instituciones de educación escolar. Esto se expresa cuando el documento empieza a establecer la definición y aproximaciones a la comprensión de estándar.

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11).

Al respecto, si se pretende situar los estándares de competencias como un regulador o medidor de procesos de calidad en la formación, se encuentra una clara tensión, en cuanto que la medición de estas competencias no es una tarea sencilla y más teniendo en cuenta que las competencias ciudadanas son en buena medida desarrollos que se corresponden más al orden cualitativo y no se encuentran limitados a lo que propone el documento. En este sentido el hecho de proponer un juicio sobre el estudiante, la institución o el sistema educativo a partir de las competencias es una tarea bastante ambiciosa y limitada bajo las herramientas y posibilidades que ofrecen las competencias.

Es importante destacar también que la propuesta de los estándares de competencia ciudadana dado su carácter y finalidad, se percibe en un campo de acción que repercute y se mide en gran medida en el plano práctico y no meramente en el epistemológico. Ello quiere decir que las competencias se constituyen básicamente en la unidad de medida de aspectos concretos que se evidencian en la realidad vivida y conocida del estudiante en su diario vivir por medio de las distintas maneras de proceder ante diversas circunstancias y ámbitos.

En resumidas cuentas, los aportes que realiza este documento son múltiples si logra la integración y articulación con los planes de estudio, currículos y dinámicos propios de las instituciones educativas en sus contextos particulares. Constituyéndose de esta manera en un insumo relacionado a la educación ética, no obstante, si se valora el documento como un mecanismo de evaluación se puede considerar como una herramienta bastante limitada en múltiples aspectos.

### **3.6. Guía pedagógica número 49**

La Guía pedagógica número 49 es una cartilla surgida de la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional en cabeza de la Dra. María Fernanda Campo Saavedra, que contiene una serie de guías pedagógicas para la convivencia escolar, a partir de lo propuesto en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto reglamentario 1965 del mismo año. Allí se plantea la necesidad de brindar un apoyo a la labor de las instituciones educativas en las materias objeto de la Ley a saber, la

convivencia escolar, los derechos humanos, competencias ciudadanas y los derechos sexuales y reproductivos; constituyéndose en insumos pedagógicos que apoyan la labor de trabajo y fomento de estas áreas en la comunidad de docentes, estudiantes, familias, entre otros.

Bajo el objetivo principal de “apropiación e implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. (...) brinda recomendaciones prácticas, respuestas a preguntas frecuentes e ideas para apoyar el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar” (MEN, s.f., p.10). Para ello centra su desarrollo temático en cuatro apartados, asociados cada uno a una guía a saber, 1. Manual de convivencia, 2. Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, 3. ¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar? 4. Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela.

La Guía Pedagógica *Manual de Convivencia* busca ser la oportunidad de reconocimiento de los manuales de convivencia como una herramienta útil en la formación escolar. Debido a ello esta guía plantea fundamentalmente un ejercicio de actualización que sea acorde a las necesidades educativas y contextuales actuales. Para ello la guía se divide en cuatro apartados a saber, 1. Convivencia escolar y manual de convivencia, 2. Actualizando el manual de convivencia, 3. Acontecimiento pedagógico, 4. Glosario.

De esta manera, el primer apartado, correspondiente a la convivencia escolar y el manual de convivencia contextualizando la pregunta sobre la naturaleza de estas dos temáticas y presenta su sustento en los aspectos legales. En el segundo momento, desarrolla la directriz del Decreto 1965 de 2013 alrededor de la actualización del manual de convivencia conforme a lo establecido en la Ley 1620 de 2013.

La actualización del manual de convivencia supone un desafío particular a las instituciones quienes deberán pensarse en la manera en que desenvuelven en situaciones que probablemente en épocas anteriores no estaban contempladas en los manuales de convivencia, en atención a ello, esta guía brinda orientaciones básicas para contribuir a la actualización de los mismos, constituyéndose en “una oportunidad pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en sí misma y fortalecer las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía” (MEN, s.f., p.28).

En este proceso de actualización del manual de convivencia se deben tener en cuenta el Comité de Convivencia Escolar, una atenta lectura de lo que ocurre en los establecimientos educativos y el hecho de centrar su atención en los elementos esenciales que destacan los documentos legales; de manera posterior la guía profundizará en cada uno de estos elementos. Con todo lo anterior, la guía es clara en interpelar que los conceptos no han de ser excluidos de los manuales, pero tampoco se deben incluir sin ejercicios de reflexión en contexto.

El tercer apartado abordado en la guía de Convivencia Escolar y Manual de Convivencia desarrolla lo que denomina “acontecimiento pedagógico” como un tercer momento, el cual se da de manera posterior a la actualización del manual de convivencia. Este acontecimiento, se considera como una estrategia que puede ser utilizada entre muchas otras para el apoyo y apropiación de lo expresado en los apartados anteriores y que responden a lo propuesto en la Ley 1620 y su Decreto reglamentario.

Para ello se propone una serie de pasos que consisten en ejercicios diagnósticos de acciones de la cotidianidad, a este diagnóstico se le deberá buscar una instancia o institución que pueda apoyar los procesos y finalmente se han de establecer rutas de acción que se construyan a partir de los aportes de distintos agentes partícipes del contexto escolar. En últimas con esta o estas estrategias pedagógicas se busca apoyar los procesos de actualización de los manuales de convivencia de cara a una operatividad real en torno a la información, prevención y mitigación de la violencia escolar.

Bajo estos presupuestos la guía propone un ejemplo que parte del reconocimiento y definición del problema o situación que se desea abordar en torno a la comunidad educativa, posterior a ello sugiere la selección de un tema en particular sobre el cual versará el desarrollo, con el tema seleccionado se podrá perfilar el acontecimiento pedagógico que busca generar conciencia de la situación o tema identificado de manera pedagógica. Finalmente sugiere una campaña expectativa la cual prepare a la comunidad despertando el interés sobre la temática.

Para finalizar esta primera guía alrededor del manual de convivencia se presenta un glosario amplio que da cuenta de manera precisa de varios términos que se relacionan al proceso de actualización y de problemáticas escolares. De esta manera finaliza esta primera guía con la relación de unos anexos sobre procesos y pasos para actualizar el manual de convivencia y estrategias útiles para la recolección de la información.

La segunda guía pedagógica denominada *ruta de atención integral para la convivencia escolar*, busca ser un apoyo a los procesos que se desarrollan en la escuela en relación con la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos por medio de cuatro aspectos los cuales son la promoción, prevención, atención y seguimiento.

Para atender estos aspectos, la guía propone un trabajo en 2 partes, la primera se motiva a partir de la pregunta ¿Qué es la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar? y la segunda parte busca desarrollar los componentes de esta Ruta. De esta manera en la primera parte se define la Ruta de Atención Integral en donde se aclara que en esta ruta se plantean “procesos y protocolos que deben seguir las entidades e instituciones involucradas,

convirtiéndose en una respuesta integral a la realidad de la escuela en temas relacionados con la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHR” (MEN, s.f., p. 72).

Bajo la aclaración de lo que es la Ruta de Atención Integral, la guía prosigue con el desarrollo de la segunda parte, aclarando que esta ruta no debe comprenderse al margen del contexto a la vez que debe contar con la participación de la comunidad escolar. Con esta salvedad se presenta el primer componente de la ruta que se asocia a la Promoción, la cual se comprende como el conjunto de acciones o medidas que se toman para que algo suceda. En este sentido la guía propone 3 posibles actividades de promoción, la movilización de personas y formas de pensar, la formulación de políticas institucionales y el desarrollo de iniciativas y proyectos.

Por su parte, el segundo componente de la ruta es la Prevención entendida como “la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo” (MEN, s.f., p.89). Claramente el ejercicio de la prevención se debe efectuar sobre temas o factores previamente identificados como amenazas en cada uno de los contextos. Con esta definición la guía propone 3 actividades, la primera se relaciona a la identificación de los factores de riesgo, la segunda a la construcción de estrategias pedagógicas y la tercera a la comunicación y manejo de la información.

El tercer componente de la ruta es la Atención, la cual se define como el especial cuidado que se presenta a determinada situación o acontecimiento con el fin de “asistir de manera oportuna y pedagógicamente a las personas que conforman la comunidad educativa” (MEN, s.f., p.102). De modo particular en este componente, antes de proceder a las actividades, se propone una clasificación de 3 tipos de situaciones. Las situaciones tipo I son aquellos acontecimientos que no generan daños físicos o mentales y que se manejan de una manera no adecuada y que en últimas afectan el clima escolar. Las situaciones tipo II se caracterizan por generar algún tipo de daño físico o mental y que no generan incapacidad alguna, a la vez que tampoco son consideradas como un delito. Finalmente, las situaciones tipo III las cuales se asocian propiamente a delitos en conformidad a lo establecido en la legislación penal colombiana o que generan algún tipo de incapacidad.

En cualquiera de las situaciones, las rutas de atención son diferentes en atención a sus particularidades, por esta razón la guía sugiere tres tipos de actividades, en las cuales se aborda de manera diferenciada cada una las situaciones expuestas anteriormente. De esta manera, la primera actividad es denominada como Reconocimiento, y se considera como fundamental para conocer los hechos a partir de la voz viva de los implicados. La segunda actividad, es denominada como Identificación, la cual se aborda de manera posterior al reconocimiento y

supone la clasificación de la situación y la posibilidad de establecer la mejor ruta de acción. Finalmente, la tercera actividad se denomina Activación, la cual a partir de los hallazgos de las anteriores actividades busca activar el debido protocolo en conformidad a cada una de las situaciones.

El cuarto y último componente es el Seguimiento, el cual hace parte fundamental del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y “se define como el mecanismo para la comprobación y análisis de las acciones de la Ruta de Atención Integral” (MEN, s.f., p. 120), centrando sus esfuerzos de especial manera en las situaciones tipo II y III, las cuales revisten de especial complejidad. A partir de este presupuesto se proponen 3 actividades, la primera gira en torno a la verificación, en la cual se comprueban las acciones ejecutadas en los componentes, la segunda en torno al monitoreo, en el cual se hace seguimiento y observación de las acciones y la tercera en la retroalimentación que supone el hecho de devolver la información analizada.

Continuando con el desarrollo del componente de seguimiento, se establece la necesidad de formar equipos y herramientas de trabajo que puedan construir una serie de indicadores que sirvan como referencia de evaluación. Así, estos equipos con los respectivos indicadores harán seguimiento a los componentes previos, tales como la promoción, prevención y atención. Finalmente, la guía de atención integral para la convivencia escolar presenta unos anexos que apoyan cada uno de los aspectos reseñados anteriormente.

La tercera guía pedagógica denominada *¿Qué puedo hacer para fortalecer la Convivencia Escolar?* busca situar la reflexión en las posibilidades que tienen los miembros de la comunidad escolar para fortalecer aspectos convivenciales. En este sentido se reconoce que la Ley en solitario no encuentra asidero si no es respaldada por la acción directa de los miembros de la comunidad quienes concretan los elementos que se proponen en materia de políticas públicas. Bajo este principio la guía distingue cuatro tipos de agentes o grupos de agentes a saber, estudiantes, familias, directivas docentes y docentes.

Con este punto de partida, la guía propone un desarrollo de interrelaciones bajo la categoría de corresponsabilidad, la cual ha de suponer un empoderamiento de las realidades contextuales y la necesidad de involucrarse con las mismas por medio de las distintas relaciones humanas, “de esta manera quienes participan en la situación resuelven y responden, convirtiendo en colectivas las responsabilidades, entendidas como causa y solución” (MEN, s.f., p.168).

De esta manera, la guía profundiza en cada uno de los cuatro tipos de agentes o grupos de agentes por medio de preguntas problematizadoras dirigidas a cada tipo y por medio de las cuales se encontrará no solo interpelaciones sino rutas de acción. Es así como se inicia con los

estudiantes, situando las posibilidades de participación por medio de roles en cada uno de los momentos de promoción, prevención, atención y seguimiento. De esta manera se dan una serie de ideas y de casos que puedan motivar la participación de los estudiantes, finalizando con un cuestionario abierto que busca indagar sobre los aportes de estos a la convivencia escolar.

En segundo lugar, se aborda el tema de las familias, proponiendo una argumentación alrededor de la importancia de las familias en los procesos formativos y la convivencia escolar, los cuales se ven seriamente influenciados por la educación y relaciones dadas en el hogar. A partir del ejercicio argumentativo se proponen una serie de casos aplicados al contexto escolar que buscan motivar la reflexión del papel de las familias en la convivencia escolar. Bajo estos presupuestos, se proponen tres ejes esenciales de participación, los cuales parten del conocimiento de la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, el desarrollo de competencias ciudadanas y la participación en la escuela.

En tercer lugar, se aborda el papel de los directivos docentes en la convivencia escolar, quienes ocupan un especial lugar de liderazgo en atención a la misión que están llamados a desempeñar. Así la presente guía busca proponer algunas herramientas que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia escolar, para ello se presentan 3 saberes esenciales que deben desarrollar los directivos docentes, el primero es el de la reflexión, el segundo el de la consolidación de equipos de trabajo y el tercero el de la construcción de escenarios de diálogo.

Finalmente, se presenta el papel de los docentes y docentes con funciones de orientación, los cuales en consonancia con la Ley 1620 desempeñan un importante papel en temas de convivencia escolar, el cual va “más allá de lo relacionado con el conocimiento meramente académico o con el desarrollo de habilidades científicas. Tiene que ver, además con la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes para actuar constructivamente en una sociedad democrática” (MEN, s.f., p.197). Para ello, la guía propone cuatro ideas que varían entre, el estilo docente, el desarrollo de competencias ciudadanas, la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y las iniciativas y proyectos, todo ello apoyado en 14 anexos.

La cuarta y última guía se propone alrededor del tema *Convivencia y Derechos Sexuales y Reproductivos en la Escuela*, apoyando de especial manera estos derechos que encuentran su fundamento no solamente en la Ley 1620, sino también en la Ley 985 de 2005, Ley 1146 de 2007, Ley 1257 de 2008, Ley 1336 de 2009, Ley 1098 de 2006 y el Decreto 4798 de 2011. Con todo este sustrato legal y a partir de los componentes de la Ruta de Atención Integral, la guía busca apoyar de especial manera en esta materia a partir de tres preguntas a saber, ¿cómo se entienden los DHR en el contexto de la convivencia escolar? ¿Qué conceptos básicos son



necesarios para comprender las situaciones de vulneración de los DHSR? y ¿Qué hacer frente a la vulneración de los DHSR en contexto de la convivencia escolar?

En atención al primer apartado de esta cuarta guía, se inicia contextualizando los Derechos Humanos a partir de su componente legal y algunas generalidades que sitúan el valor de estos en orden a la importancia para la persona y vida humana en general. Bajo este contexto se profundiza en lo propio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos, como parte integral de los Derechos Humanos, los cuales encuentran asidero en normativas no solo nacionales sino también internacionales. Con estas claridades la guía propone el abordaje de esta temática por medio de enfoques de derechos humanos y enfoques de género, los cuales “están orientados a identificar y erradicar las desigualdades, exclusiones, marginalidades, vulneraciones, prácticas discriminatorias y todas aquellas situaciones que impiden el goce efectivo de los DDHH, incluyendo los DHSR” (MEN, s.f., p. 268).

Por su parte, el segundo apartado de esta última guía busca orientar a los miembros de la comunidad escolar en diferentes conceptos que de una u otra manera afectan los derechos humanos sexuales y reproductivos en el contexto de la violencia de género, siendo algunas manifestaciones de esta violencia, el acoso por homofobia, el sexismo y la violencia sexual. En lo referente a los tipos de agresión sexual se documenta la agresión sin contacto y con contacto, las cuales no dejan de ser actos violentos, pero sí conservan diferentes implicaciones. En esta clasificación el Código Penal Colombiano señala varias modalidades, tales como, violación, actos sexuales abusivos, acoso sexual, trata de personas, explotación sexual y comercial de niños niñas y adolescentes.

Finalmente, el tercer apartado de esta guía parte del cuestionamiento sobre qué hacer frente a casos de vulneración de los derechos humanos sexuales y reproductivos. Para ello se da la estrategia de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual ha sido abordada previamente y apoyará en este proceso. Bajo esta perspectiva se hace hincapié nuevamente en la promoción de la convivencia orientada hacia esta temática, la prevención reconociendo factores sociales, familiares y personales, la planeación de cara a las situaciones que de manera potencial puedan afectar o incidir en la violación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y finalmente la atención que se propone alrededor de cada tipo de situación.

Con este recorrido realizado a la guía 49 y sus cuatro guías didácticas, se evidencia un esfuerzo pedagógico que complementa buena parte de la intencionalidad legislativa de la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965. En este sentido, con estas guías, se cumple una necesidad sentida de manera posterior a la promulgación de una ley, y es la de apoyar su conocimiento, fines y ejecución, en este sentido la Ley no opera sola, sino que desde el

Ministerio de Educación Nacional surge esta valiosa herramienta que apoya de manera novedosa y concreta lo planteado en la Ley 1620.

Con relación a lo anterior, es importante destacar que a lo largo de cada una de las guías se hacen presentes otros aspectos legales de tal manera que el soporte y apoyo pedagógico de las guías no se circunscriben exclusivamente a la Ley 1620 sino que toma elementos importantes de otros legislativos y regulaciones para complementar la información y elaboraciones que se desarrollan en las guías. En este sentido el espectro legal de las guías es bastante amplio.

A pesar de lo anterior, un aspecto que falta por determinar es la acogida de estas guías por los miembros de la comunidad educativa, pues las mismas no son de uso obligatorio, sino que se muestran como un apoyo a procesos vitales alrededor de la convivencia escolar, debido a ello su uso y apropiación es opcional.

Con lo anterior, se debe destacar que una de las motivaciones para promover que su uso sea opcional, es que el sustento de las guías no es que sean una camisa de fuerza, sino que se conviertan en apoyos, en razón de ello en varias oportunidades los documentos aclaran que las rutas, actividades o propuestas que se realizan son susceptibles de mejora o de adecuación en conformidad a los contextos, iniciativas, recursos u opciones que la institución educativa escolar desee asumir, con ello se brinda la oportunidad de que los establecimientos educativos puedan abordar lo expuesto en la Ley 1620 con cierta autonomía.

### **3.7. Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015**

El antecedente inmediato de la Ley 1732 de 2014 y su Decreto reglamentario el 1038 de 2015 son los diálogos de paz que se tejen entre las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el gobierno nacional a la cabeza del presidente Juan Manuel Santos, deviniendo en el acuerdo de paz que se firma de manera definitiva en el año 2016. Como parte de la construcción de ambientes de paz y la labor pedagógica que subyace a este importante tema para el país, en el mes de septiembre del año 2014 se expide la Ley 1732, “Por la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Pues

La paz no solo es la dejación de armas y la reintegración a la vida civil y política de los actores armados con los que se negocia, sino que tiene otros rostros más allá del silenciamiento de los fusiles: debe ser entendida como la efectiva realización de los derechos humanos. Frente a esto, existe otra serie de situaciones en el país que se pueden asociar a la inexistencia de la paz y están lejos del conflicto armado (Cárdenas, 2017, p. 119).

En este escenario, la finalidad de esta cátedra, en efecto, es la de buscar consolidar una cultura de la paz en el contexto colombiano que ha visto serias fracturas en los desarrollos históricos y culturales a causa de los diversos tipos de violencia y conflictos que se han gestado históricamente en el país. Para ello se propone una asignatura de naturaleza independiente en el plan de estudios y será “Un espacio de reflexión y formación en torno de la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del pacto de Derechos Civiles y Políticos” (Art. 1).

La gestación de esta Ley ancla sus raíces en dos artículos de la Constitución Política de 1991, el primero de ellos establece que la paz “es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art 22) y el segundo que propone el estudio de la constitución y la instrucción cívica, fomentando prácticas democráticas y elementos inherentes a la participación ciudadana (Constitución Política de Colombia, 1991, Art 41).

El Decreto reglamentario de esta Ley es el 1038 del 25 de mayo de 2015 y sienta sus bases en la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley General de Educación de 1994 y la Ley 1620 de 2013. Este Decreto es bastante corto con un total de 10 artículos en los cuales establecen su obligatoriedad (Art. 1), objetivos que giran en torno de la cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible (Art. 2), su implementación que se puede inscribir en las áreas de “a) Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación ética y en Valores humanos” (Art. 3).

El artículo 4 ofrece unas alternativas temáticas de las cuales se deberán tomar al menos 2, entre las mismas se listan las siguientes:

- a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Art. 4).

La evaluación se aborda en el artículo 5 y se articula a las pruebas estandarizadas que para el caso colombiano son las Pruebas Saber 11 y se desarrollan en el componente de competencias ciudadanas. El artículo 6 presenta los lineamientos y estándares que están a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El artículo 7 refiere a la capacitación y formación docente para la cátedra de paz, la cual será determinada por los Comités territoriales de capacitación a docentes y los directivos docentes, por medio de ejercicios de identificación de

necesidades formativas, financiación de planes de formación y evaluación de los planes formativos de los docentes.

Por su parte, el octavo artículo sugiere una articulación de la cátedra de paz con los comités de convivencia escolar que previamente han sido establecidos e incorporados por la Ley 1620 de 2013. De manera seguida se presenta el artículo 9 que hace una referencia a la implementación de esta cátedra en las instituciones de educación superior y finaliza dictaminando su vigencia que se da desde la publicación del Decreto 1038.

Respecto de la cátedra de la paz su incorporación y abordaje ha sido todo un proceso de interpelaciones para las diversas configuraciones curriculares de las instituciones escolares, pues ha supuesto generar adaptaciones en los planes de estudio, cargas académicas, desarrollos temáticos, dinámicas evaluativas, entre otros. Sumado a esto los investigadores Lucía Álvarez y Albeiro Marrugo (2016) han referido tres riesgos o consideraciones de especial atención en la implementación de esta cátedra. El primero se refiere a que la misma se quede solamente en reconstrucciones históricas de eventos bélicos del pasado y que no genere prospectivas de acción hacia el presente o futuro. El segundo refiere la formación de base de los maestros y experticia temática para acompañar de manera pedagógica y profesional los diversos desafíos que circundan la formación en torno de la paz. Y la tercera refiere a consideraciones en torno de la evaluación en los planes de estudio, pues la referencia legal solo remite a las Pruebas de Estado.

A las consideraciones anteriores la investigadora Nathalie Grajales (2018) señala el riesgo de que la cátedra termine siendo instrumentalizada “llenándola de contenidos y formas no significativas, como simple extensión de las materias ya existentes, que no generen afectación real en los estudiantes y sus familias” (p. 4). En este sentido, se forja toda una consideración respecto los abordajes temáticos y de impacto que puede generar esta clase.

Frente a estas consideraciones es menester indicar que las mismas son legítimas y constituyen importantes elementos de análisis que permiten ir configurando los desarrollos de la cátedra en el trasegar del tiempo. Frente a ello se teje un desafío importante de actualización de criterios a partir de las experiencias y demandas que emergen de los diversos contextos para que de esta manera se puedan generar las adaptaciones que haya lugar.

## CAPÍTULO III

### Marco teórico alrededor de la educación ética y el currículo

En el acápite anterior se ofrece un horizonte de comprensión amplio y detallado de varios de los desarrollos históricos, contextuales y legislativos que circundan la educación ética en el marco de las comprensiones normativas y curriculares. Ahora bien, este sustento es importante pero no ha de ser el único horizonte de indagación sobre el cual se desenvuelve la presente investigación. En este sentido el presente acápite busca desarrollar un marco teórico de orden propositivo alrededor de la educación ética y su relación con el currículo y la repercusión en la convivencia escolar.

En este propósito se buscan hacer unas aproximaciones a preguntas problema que posibiliten la articulación teórica entre las categorías de investigación de ética, convivencia escolar y currículo, tales como ¿cuál es la relación entre convivencia escolar y enseñanza de la ética? ¿cómo contribuye la enseñanza de la ética a la convivencia escolar? y ¿qué condiciones debe tener un currículo que contempla la enseñanza de la ética?, entre otras.

Es así que se propone en un primer momento la realización de un abordaje epistemológico que redunde en la comprensión de las implicaciones que tiene el hecho de hablar de ética y de moral, siendo estas categorías revestidas de especiales implicaciones teóricas y prácticas. En esta perspectiva se ofrece al lector una postura que ha de ser esencial para la comprensión de la propuesta y análisis teórico que se hace en el marco de estas dos categorías.

A partir de este presupuesto teórico se sugiere un análisis al interior de algunos aspectos de orden conceptual que redundará en una propuesta ética que puede sustentar aspectos esenciales que han de vincular la educación de la ética en la escuela, teniendo bajo perspectiva la convivencia escolar y pasando por discusiones que permiten problematizar y situar una apuesta aplicable al contexto de la educación.

Con estos aspectos de orden teórico que se vinculan a la ética y la convivencia escolar, se propone un segundo momento que se desarrolla especialmente en la profundización teórica de aspectos concernientes al campo curricular y cómo por medio de varias de sus implicaciones y alcances pueden posibilitar la educación de la ética en la escuela y ha de ser incidente también en la convivencia escolar.

#### 1. Horizonte ético y moral, y su relación con la convivencia escolar

Esta primera parte concentra su análisis teórico, en aspectos claves de la comprensión de ética y moral, a fin de comprender las complejidades y particularidades de estas dos áreas. En este recorrido, se hacen abordajes que buscan profundizar, dilucidar y problematizar en algunos de los aspectos estructurales de las relaciones y abordajes que se pueden tejer en relación con estas dos áreas. A partir de estas bases teóricas se propone un análisis reflexivo que transita por el reconocimiento y abordaje, de manera general, de algunos horizontes de comprensión que permitan fundamentar una propuesta teórica que respalde la intencionalidad y relación de la educación ética con la convivencia escolar.

### **1.1. La disyuntiva entre la ética y la moral**

Cuando un investigador o teórico busca reflexionar, profundizar o problematizar en temas concernientes a la ética y la moral se encuentra con una tensión que subyace a las implicaciones que acarrea el hecho de hablar de ética y de moral. Esto puesto que, aunque pareciera que se habla de lo mismo, en realidad muchas de las teorías plantean vitales distinciones en estos dos campos. En este horizonte es menester poder precisar una postura que permita dilucidar algunas de las distinciones o articulaciones entre la ética y la moral y así mismo poder inferir algunas de las consideraciones que ello tiene en la educación de la ética haciendo eco de una postura clara que sitúe la investigación en un horizonte de comprensión lo más claro y preciso posible.

Bajo este presupuesto, ante las disyuntivas y posibles acercamientos que se pueden realizar en este campo, una de las primeras aproximaciones que suele hacerse está directamente enfocada al aspecto etimológico, el cual busca remontarse al origen de la palabra en su contexto. En este sentido la palabra ética encuentra su raíz en el vocablo griego *ethos*, mientras que la palabra moral encuentra su raíz en el vocablo latino *mos*. A lo que autores como Adela Cortina (1997) indican que significan lo mismo haciendo referencia al carácter y las costumbres.

En este sentido la distinción etimológica parece que está más asociada a contextos culturales y espaciales disímiles, que desde la particularidad de cada lengua y construcciones sociales buscan expresar una misma realidad humana asociada a las decisiones, el carácter, los actos, las costumbres, entre otros. En consecuencia, fundar una distinción desde un orden etimológico parece no ser una buena alternativa para pretender distinguir la ética de la moral en sentido epistémico.

A pesar de ello, sí podemos relacionar los desarrollos teóricos que alcanza la ética y la moral a partir de los contextos culturales en los cuales se gestan los términos. En concreto la

ética, en griego *ethos*, adquiere su matiz de las influencias profundas de la razón y el acto filosófico que caracterizó el contexto griego, en tanto que como sociedad en sus orígenes y esplendor reflexionaban constantemente alrededor de diversas dimensiones o áreas del ser y del saber otorgando por medio de la razón rutas que permiten la comprensión del mundo, el hombre, la naturaleza y las distintas relaciones que se pueden tejer en el marco de la realidad que les circunda. En este sentido la obra de Jaeger (1962), resulta ser muy ilustrativa respecto de la cultura griega.

Ahora bien, en lo que respecta a la moral, la cual encuentra su origen en el contexto de los latinos, asentados en la península itálica. Se refleja un interés particular en la consolidación de una sociedad creciente que constituía una serie de normas para poder convivir, en este sentido, la sociedad latina se ha de caracterizar por su espíritu y construcciones alrededor de las leyes, lo que permitía caracterizar al latino por el pensamiento jurídico, del cual hoy en día también somos herederos.

Apelando a estas características contextuales se puede percibir que, aunque el término *ethos* y el término *mos* son referenciados en orden a una misma realidad, el espíritu con el que se ven empleados difiere de un contexto al otro y es esta distinción objeto de debates y profundizaciones por parte de diversos teóricos y corrientes. En este horizonte, la tradición conceptual que versa en estas áreas es enfática en la mayoría de los casos en hundir diferencias y relaciones desde roles claramente diferenciados, así mucho del lenguaje común equipare las referencias a la ética y a la moral de manera indistinta.

Para poder reconocer estas diferencias se propone echar un breve vistazo a planteamientos conceptuales de importantes e influyentes teóricos que permita comprender *grosso modo* las referencias a la ética y a la moral y permitan una reconstrucción que orienten la toma de postura respecto de este tema. Así las cosas, en primer lugar, se trae a colación una aproximación que sugiere el filósofo francés Paul Ricoeur (2002) quien afirma que la ética es:

(...) la aspiración de una vida cumplida bajo el signo de las acciones estimadas buenas y el de la moral para el campo de lo obligatorio, marcado por las normas, las obligaciones, las prohibiciones, caracterizadas a la vez por una exigencia de universalidad y por un efecto de coerción (p. 241).

En este sentido, se esboza una primera acepción que sitúa las dos comprensiones, aunque no parece ser muy precisa la referencia a la ética en tanto que a pesar del componente obligatorio de las normas o las prohibiciones que se atañe a lo moral, no se puede inferir que estas no tengan un interés en estimar acciones buenas. Lo que situaría en este aspecto puntual las dos referencias en un mismo campo.

Con esta referencia de Paul Ricoeur (2002), se puede tomar una serie de características o aspectos relevantes que proponen una descripción generalizada de la moral, en la cual de un modo u otro convergen algunos otros autores, como James Rachels (2006) quien concibe la moral como “el conjunto de reglas que la gente racional estaría de acuerdo en aceptar para su beneficio mutuo” (p. 235), lo que reivindica la moral como asociada a las normas.

En este contexto, se puede asociar la moral como aquella que está referida a las reglas o normas, lo que realza el antecedente histórico y etimológico que la asocia a la raíz latina. Ahora bien, una pregunta que se abre con estas alusiones a las normas es la construcción o proposición de estas, en tanto que deben ser realizadas por alguien o algunos para que los sujetos las puedan acoger.

Esta interpelación permite volcar los ojos a las construcciones sociales de orden normativo y referidas a la moral ancladas a la cultura y a las instituciones. En lo referente a los aspectos culturales se comprende la moral como una necesidad social, tal como lo refiere el filósofo australiano Peter Singer (2011) al afirmar que “las actitudes morales son configuradas por las necesidades de la sociedad, y sin duda ésta necesita gente que cumplirá las reglas que hacen tolerable la existencia social” (p. 141).

En este sentido, la moral en su dimensión social se ancla inevitablemente también a la cultura, la cual ha de determinar o condicionar las normas que operan *ad intra* y *ad extra* de las sociedades. En esta línea el filósofo español, José Luis López Aranguren (2002) propone que “la realidad moral es constitutivamente humana; no se trata de un «ideal», sino de una necesidad, de una forzosidad, exigida por la propia naturaleza, por las propias estructuras sociobiológicas” (p. 267). De esta manera se puede inferir que la moral hunde sus raíces en la misma naturaleza humana.

Y ello no es descabellado pues incluso antes de la conceptualización de la moral se pueden percibir códigos que ordenan distintas sociedades a lo largo del tiempo, ello lo expresa Alfredo Marcos (2001), cuando indica que “Los textos homéricos, el Libro de los Muertos, el Poema de Gilgames o el Antiguo Testamento, recogen los ecos de venerables tradiciones orales repletas de enseñanza moral que parecen hundir sus raíces en un fértil solar milenario” (p. 20).

Es importante aclarar que, aunque estos códigos sean ejemplos que se asocian a contenidos de orden moral, en sus contextos y orígenes naturalmente no son tenidos como preceptos morales pues la categorización de moral e inmoral es posterior a estos textos. A pesar de ello, lo que el argumento refleja de fondo es que la necesidad de la moral está justificada históricamente en las relaciones humanas, marcando una necesidad de orden social íntimamente relacionada a la cultura.



Ahora bien, en esta exploración de la moralidad, y como una alternativa a la generalidad que puede suponer una cultura, es inevitable no pensar en las instituciones, las cuales juegan un papel importante en la definición o construcción de preceptos morales. Al respecto, Francois Dubet (2007) sugiere que las instituciones se caracterizan por generar un orden simbólico, el cual vincula al sujeto instituyéndolo, es decir integrándolo a ese orden. Con este fundamento, “la Iglesia, la Escuela y la Familia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos” (p. 41).

Esta apreciación que ofrece Dubet (2007) gesta el camino para analizar la acotación alrededor de lo simbólico, lo que termina siendo la fuerza que genera la vinculación de los individuos a la institución al interior de las sociedades. De esta manera, la cultura ya no va a ser la única que agrupa o congrega a las personas imprimiendo rasgos o códigos morales, sino que las instituciones han de tener un rol fundamental en esta labor, y ello se expresa en lo que la institución simboliza en el contexto de la realidad humana.

Al respecto de este tema, y profundizando en las características de lo simbólico las cuales están relacionadas con la institución y la fuerza de vinculación que adquiere por parte de los individuos, Cassirer (1975) indica que el símbolo:

(...) se nos presenta donde quiera que la conciencia no se contenta simplemente con tener un contenido sensible, sino que lo engendra a partir de sí misma. Es la fuerza de este engendrar la que transforma el mero contenido de impresión y percepción en contenido simbólico. En ésta, la imagen ha dejado de ser un algo recibido desde fuera; se ha convertido en un algo conformado desde dentro, en el que rige un principio fundamental de configuración libre (Cassirer, 1975, p. 165).

De esta manera, la remisión a lo simbólico implica que el ser humano encuentra un lugar en el que descubre un sentido y una pertenencia que le configura la manera de percibir la realidad a partir de convicciones que se asumen y se respaldan por los órdenes institucionales. Una vez encontrado tal sentido la institución ha de jugar un papel fundamental en la consolidación de los códigos morales, los cuales se encuentran relacionados también a las representaciones que el sujeto pueda hacer, siendo estas últimas “estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales” (Páez y Coll, 1987, p. 18).

Con relación al tema de las representaciones sociales y la moralidad, Michael Smith (2015) sugiere que “Al formar opiniones morales adquirimos creencias, representaciones de cómo es el mundo moralmente” (p. 14). En este sentido, se puede inferir que la fuerza de la institución condiciona las comprensiones del mundo hechas por el individuo en términos morales.

A partir de esta estructura de lo simbólico y de las representaciones, se puede inferir que la institución adquiere un poder especial en la vida de las personas en tanto ha de ser una configuración que hunde una fuerte carga simbólica y de representación que ha de configurar órdenes morales en los individuos que se filian. En este sentido, una de las instituciones que mayor influencia representa en la generación de códigos morales ha de ser la religiosa, la cual juega un papel importante en las distintas sociedades, en tanto que la religiosidad anclada a la espiritualidad es constitutiva del ser humano (Naranjo y Moncada, 2019).

En este sentido, al encontrarse una necesidad o búsqueda humana, anclada a la dimensión espiritual o trascendente del ser humano y la fuerza simbólica de una institución que permite en la realidad del sujeto el acceso consciente a una realidad simbólica como lo es la religión, se gesta en este encuentro toda una experiencia de interrelaciones, significados, representaciones, identidades, entre otros, que implican la realidad del sujeto y le configuran en los marcos institucionales. De ahí que se pueda hablar de la religión como una de las mayores fuentes de moralidad humana.

Respecto de este punto autores como Adela Cortina (2000a) plantean que con el advenimiento de la modernidad “los «papeles» entre Dios y la moral han cambiado. Dios no es ya el legitimador de las normas morales, aquél en virtud del cual podemos hablar de un orden moral compartido y extensible a todos los hombres” (p. 133). Lo que supone un desafío a los órdenes morales que parten de la institucionalidad religiosa. Situación que de manera anterior expresan de un modo u otro el Prusiano Friedrich Nietzsche (2003) en su texto *Así habló Zaratustra* acuñando su famosa expresión “Dios ha muerto”, reivindicando el espíritu de la ilustración y la necesidad de superación de esquemas morales que vengán impuestos, siendo la oportunidad del hombre de definir sus propios esquemas por medio de la razón y en ejercicio de libertad y no bajo el yugo de la imposición.

Con relación a este tema, el sociólogo y filósofo polaco Zygmunt Bauman (2009) remitiendo el tema a la actualidad propone una tensión que emerge y que denomina “mediocridad moral” en tanto “«ya no podemos apasionarnos por los principios» de antaño, pero tampoco estamos listos para nuevos. «En otras palabras, los viejos dioses envejecieron o murieron, y no han nacido nuevos»” (p. 148).

A pesar de lo anterior, no se debe desestimar que aun en la actualidad el factor religioso tenga gran impacto en las configuraciones morales de la sociedad, sobre todo en las sociedades latinoamericanas, en donde no se puede desconocer que en el marco de las obras misionales de las diversas comunidades religiosas que llegaron a Latinoamérica desde la época de la conquista se hayan preservado códigos que se imprimen desde las mismas estructuras

educativas como la escuela y la universidad, las cuales, muchas de ellas se crean en el marco de obras religiosas (Pérez y Gallego, 2019). Siendo así instituciones que de un modo u otro imprimen carácter moral a sus estudiantes herederos de las “buenas costumbres” o “buenas maneras” y formas tomadas de criterios morales que encuentran su cuna en convicciones religiosas.

Respecto de la escuela y la universidad, y la gestación de ordenes morales, debe poderse anclar el acto educativo a los desarrollos y necesidades culturales, en los cuales, se reconoce que la institucionalidad en el campo formativo ha de fomentar procesos educativos que de un modo u otro orienten e impliquen aspectos actitudinales en sus estudiantes que de manera inmediata, en el curso de los procesos de aprendizaje, y ulterior en condición de egresados, sean garantes de órdenes sociales y convivenciales.

Finalmente, otra de las instituciones a las que se debe poder dedicar algunas líneas está relacionada a la familia, la cual ejerce un papel importante en los desarrollos educativos, siendo en muchas culturas la primera formadora del ser humano (Parada, 2010), instituyendo en sus miembros maneras de relacionalidad que instauran órdenes morales de convivencia y manera de ser y asumir la vida y el mundo.

En este breve y puntual recorrido se desarrolla una caracterización y presentación general de tres de las más grandes instituciones que se implican o relacionan en los desarrollos morales de los sujetos, no diciendo que sean las únicas, aunque históricamente sí han supuesto un buen nivel de influencia en los códigos morales. Ahora bien, en estas instituciones es frecuente encontrar íntimas relaciones de tal manera que la religión, educación y familia, en muchos casos beben de las mismas raíces morales, contribuyendo a la preservación de órdenes afines.

Ahora bien, esta relacionalidad, no exige de que haya diversas comprensiones o inferencias morales en las sociedades, antes bien se puede proponer que entre más extensa y diversa sea una sociedad mayores órdenes o consideraciones morales se puedan establecer, en tanto que empiezan a ser más pronunciadas las diferentes manifestaciones culturales o desarrollos conceptuales que alrededor del tema de la moral exige la adopción de determinadas posturas.

Aún más, se puede agregar que en la medida que haya diversos tipos de sociedades y diferencias culturales más marcadas, puede haber distintos códigos o referencias de orden moral que no necesariamente cohabitan fácilmente. En este sentido, es difícil proponer el tema de la universalidad moral en tanto que no hay un solo y único criterio al cual se pueda abogar la potestad del establecimiento de órdenes morales. Por ahora, se permitirá dejar este tema planteado y propondré su desarrollo más adelante para poder dar continuidad al ejercicio de fundamentación de la ética y la moral que se pretende desarrollar.

Ahora bien, ahondando en este tema de las implicaciones o características generales que se relacionan al tema de la moral, quisiera proponer esta referencia que sugiere el autor Ángel Rodríguez Luño (2010) quien manifiesta que “la moral comienza donde acaba la libertad y ésta nace donde aquélla muere. Libertad y moral son realidades opuestas que no pueden coexistir en el mismo espacio. La moral no podría ser nada más que odiosa represión” (p. 165). A la referencia de la libertad se puede sumar la autonomía la cual permite tejer una interesante relación, y es desarrollada por la autora española Adela Cortina (2000a) indicando que:

Aunque el elemento vital de la moralidad sigue siendo la autonomía de la persona, tal autonomía no se entiende ya como ejercida por individuos aislados, sino como realizable a través de diálogos intersubjetivos, tendentes a dilucidar cuál sea nuestro bien, porque es errado concebir a los hombres como individuos capaces de acceder en solitario a la verdad y al bien. Los hombres somos —por decirlo con Hölderlin— un diálogo, y sólo por su mediación podemos desentrañar nuestra felicidad (p. 37).

Con estas referencias se presentan dos elementos que interpelan el discurso alrededor de la moral, y parece que en principio van en contravía, a pesar de ello, se puede interpelar a Ángel Rodríguez que asumir una filiación en el marco de una institución no indica que el ser humano no sea libre, antes bien, en ejercicio de libertad es que decide asumir tales preceptos. Ahora bien, habría que dilucidar mucho más esta comprensión de libertad puesto que los teóricos críticos proponen interpelaciones que comúnmente indican que la institucionalidad reviste rasgos opresores y en tanto opresores van en contravía de los ejercicios emancipatorios (Illich, 2006), en este sentido la moralidad puede ser considerada hasta cierto punto como un rasgo opresor y en cuanto tal restringe más que la libertad, los procesos emancipatorios del individuo.

En lo que respecta a la propuesta de autonomía de Adela Cortina resulta ser una invitación a la decantación de los preceptos morales, y el juicio que la persona pueda emitir ante los mismos, siempre situando la moral en un ejercicio de constante construcción y consolidación que se da por medio de las interacciones y diálogos, de manera similar a como lo propone Jürgen Habermas (1987) en su *Teoría de la acción comunicativa*.

Finalmente, en esta exploración alrededor del tema de la moral resulta oportuna la apreciación ofrecida por José Luis Aranguren (1994) en la cual recuerda que como individuos sociales pertenecientes a entornos culturales estaremos de un modo u otro relacionados con la moral, en este sentido no se puede prescindir de la misma:

(...) la moral -como en otro lugar apunté- “la llevamos en el cuerpo”, ya que no hay ningún ser humano que pueda situarse más allá del bien y del mal moral, sino que todos somos inevitablemente morales. Sea actuando de acuerdo con unos cánones morales determinados, sea obrando de forma

inmoral en relación con esos mismos cánones, estando altos o bajos de moral, en forma o desmoralizados, lo cierto es que no podemos escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad. Toda persona humana es inevitablemente moral. (p.18).

Con el análisis propuesto hasta ahora en relación con lo propio de la moral, se puede hablar de una base de comprensión que permite situar algunas de sus características generales y alcances, no obstante, su particularidad no será del todo comprensible en tanto no se haga un análisis similar con la ética. De esta manera, a continuación, se procederá a efectuar un acercamiento a algunas de las conceptualizaciones de la ética que permitan comprender sus particularidades.

Así las cosas, es importante retomar el contexto origen del término *ethos*, el cual se ubica en la sociedad griega y se relaciona a los desarrollos filosóficos propios de dicha cultura, de este modo es imprescindible la relación entre ética y filosofía o razonamiento filosófico. En este contexto, Ángel Rodríguez Luño (2010) expresa que:

(...) la Ética es una rama de la Filosofía, que se elabora con una metodología y una finalidad prácticas, y que su objeto de estudio es la conducta humana. Si se considera además que cualquier saber filosófico es una investigación racional y sistemática que estudia su propio objeto desde una perspectiva de totalidad (p. 21).

Esta afirmación sitúa de una manera puntual el lugar de la ética, posición a la que se le puede inferir una evidente tensión dado su carácter filosófico y práctico. En este punto es indiscutible el aporte o incluso soporte que la filosofía hace a la ética, no obstante, el situar la filosofía y la práctica en un mismo plano funge como un llamado de atención e interpelación al plano filosófico y reflexivo de la ética. Bien señala Antonio Linde (2010) “Algunos filósofos morales tratan los problemas de la ética de un modo abstruso pues se elevan al ámbito de la idealidad de los principios de justicia para acabar por no dar ninguna orientación aplicable a la realidad” (p. 44).

En este punto parece cobrar vida el llamado de atención que plasma Federico Engels (1936) en su célebre texto alrededor de las tesis de Feuerbach, en el cual presenta algunas ideas de su amigo Karl Marx escritas previamente pero nunca publicadas. En este texto, en su tesis 11 plantea que “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Este aspecto reviste de especial importancia, de ahí que se pueda interpelar que los desarrollos de la ética no sean solo referidos a las conceptualizaciones reflexivas de orden filosófico, sino que han de revestir de consideraciones en el orden práctico.

En estas búsquedas alrededor de lo práctico en la filosofía se presenta en el mundo académico varios desarrollos, los cuales acentúan su acción en el orden ético y político, fuertemente trabajado por la comunidad angloparlante norteamericana. En las concreciones que realzan el carácter práctico de la ética se torna como ejemplo la bioética, la cual emerge como una ética de fuerte orden práctico que en principio se soporta en el plano de las prácticas médicas (Llano, 2002), no obstante, se puede extender su campo de acción al ambiente, leyes, teología, filosofía, entre otros ámbitos disciplinares diversos, que no solo se dedican a la reflexión filosófica haciendo extensible el plano ético a lugares concretos de acción, siendo de un modo u otro una crítica y una necesidad que sitúa en la realidad práctica el carácter reflexivo de la ética.

Con relación a este tema, Adela Cortina (2009) en su libro *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* destaca que las sociedades occidentales anunciaron la muerte de la moral, como se expresó más atrás, no obstante, se evidencia una especie de revitalización de las éticas aplicadas tales como la ética económica, empresarial, bioética, genética, ecoética, ética de la información o de las profesiones, entre otras. En este sentido la ética encuentra lugar en las sociedades con nuevos discursos y alcances que responden a llamados actuales. A pesar de ello, aún hay mucho camino por recorrer y muchas oportunidades para seguir haciendo de la ética concreciones de carácter práctico.

Teniendo en perspectiva el carácter práctico al que debe estar abocada la ética, no se puede deslindar los desarrollos filosóficos de la misma, pues hace parte de su identidad, en este aspecto Adela Cortina (2000) sugiere un interesante apelativo alternativo al nombre de ética como es el de “filosofía moral” y lo llama así en tanto que “Este tipo de discurso no se ocupa de modo inmediato de lo que debe hacerse —no se ocupa del contenido de las prescripciones morales—, sino que, en tanto que discurso filosófico, intenta dar razón de dichas prescripciones” (p. 73).

En este sentido, en el contexto de la ética o de la filosofía moral, la institución o los agentes externos no han de definir de manera exclusiva el actuar, sino que sus prescripciones han de ser susceptibles de reflexión y análisis. En este aspecto nuevamente emerge una tensión entre la ética y la moral, en tanto que no se puede eximir a la moral del uso de la razón, bien lo indica Umberto Eco (1997) “No es que la función intelectual esté separada de la moral” (p. 20). Lo que implicaría que la relación entre ética y moral se ocupa de distintos niveles de desarrollo reflexivo y racional. Lo que podría suponer una oportunidad de encuentro y complemento entre estas dos categorías.

En esta línea y caracterizando aún más la ética parece que su ser ha de desenvolverse en ejercicios de libertad reflexiva, en tanto que ni las prescripciones ni la institucionalidad han de determinar o condicionar su naturaleza u operatividad, en este sentido podría pensarse que la ética goza de mayor autonomía en relación con la moral, autonomía que es otorgada por el ejercicio de la razón reflexiva y la libre elección. Y que difiere de la noción de autonomía de la moral en tanto que en este caso si puede ser individualizada en tanto emerge del juicio crítico del sujeto autónomo.

Ahora bien, con estas aproximaciones a la noción de ética, empieza a ser evidente que hay posibilidades de encuentro o que en algún punto se relaciona la ética con la moral, al respecto Adela Cortina (2000b) presenta una interesante relación que vale la pena traer a colación:

Consiste la ética, a mi entender, en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, en aquella forma de reflexión y lenguaje acerca de la reflexión y el lenguaje moral, con respecto al que guarda la relación que cabe a todo metalenguaje con el lenguaje objeto. Esta relación afecta al *status* de ambos modos de reflexión y lenguaje, en la medida en que la moral, ligada inmediatamente a la acción, prescribe la conducta de modo *inmediato*, mientras que la filosofía moral se pronuncia canónicamente. Es decir, si la reflexión moral se elabora en lenguaje prescriptivo o evaluativo, la ética proporciona un canon *mediato* para la acción a través de un proceso de fundamentación de lo moral.

Y es que, a mi juicio, la ética no puede confundirse con el conjunto de normas y valoraciones generadas en el mundo social, ni tampoco con el tratamiento que tales normas y valoraciones podrían hacer las ciencias, que procederían *intentio recta*: la ética se sitúa, en el nivel reflexivo y autorreferencial del discurso filosófico (pp. 29-30).

Es importante la acotación de la ética que ubica su campo de reflexión en la moralidad o lenguaje moral. Con ello se sugiere que mientras la moral versa en el campo práctico, la ética está más relacionada al campo reflexivo de esa práctica canalizada por la moral. Esto lo expresa José Aranguren (1994), cuando refiere la moral a la “moral vivida” y la ética a la “moral pensada”.

En este sentido, aunque la relación puede llegar a ser cierta, no se puede proponer el lugar de la ética exclusivamente en referencia a la reflexión sobre la moral, pues esto limitaría seriamente el campo filosófico de la ética, el cual puede encontrar lugar de acción al margen de la moral, encontrando eco en el mundo y el actuar humano que no necesariamente se expresa en la dimensión moral. En este sentido es más pertinente situar la ética en el campo de la reflexión sobre el actuar.

Esto se puede explicar en un ejemplo sencillo en donde un observador ve a un niño de corta edad en un parque pegándole a un perro, es muy probable que este niño por su corta edad no

tenga un juicio que oriente moralmente su actuar dictaminándole que está bien o está mal. En este sentido el observador puede reflexionar en dos rutas, primero sobre cuáles son los ordenamientos morales que permiten o reprochan la acción del niño o segundo, puede pensar al margen de la moralidad cuales son las motivaciones o condiciones que hacen que el niño actúe de ese modo. Como se puede ver, esto último se puede hacer al margen de la moralidad y ser un acto reflexivo constitutivo de la ética.

Con este ejemplo, se abre la posibilidad de no restringir la ética al campo de la moralidad, sino dejar abierta la posibilidad a la reflexión en el campo del actuar o las motivaciones del acto. En este sentido, en el campo de la filosofía se habla también de la metaética, cuya particularidad la expresa Michael Smith (2015) al precisar que se enfoca en la determinación de conexiones entre juicios morales y la motivación.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede hablar de una rama de la filosofía que se articula con la ética y que no se limita exclusivamente a la reflexión moral, sino que ahínca su ser al campo de las motivaciones. En este sentido esta disciplina reviste de un enfoque mucho más teórico y conceptual o como lo sustenta Cortina (2000b) expresando en relación con la ética que “su forma reflexiva y lingüística sea filosófica, no cotidiana ni científica. Lo cual significa, (...) que es conceptual y argumentativa” (p. 30).

En este sentido se presenta mucho más claro el punto que evidencia que la ética no se condiciona exclusivamente al campo de la moralidad, sino que también aborda el tema de los fundamentos del actuar humano. En este sentido proponer un paso de la moral a la ética supone “un cambio de nivel reflexivo, el paso de una reflexión que dirige la acción de modo inmediato a una reflexión filosófica, que sólo de forma mediata puede orientar el obrar; puede y debe hacerlo” (Cortina, 2000a, p. 27).

En esta línea, el filósofo francés Paul Ricoeur (2007) justifica que ha de haber entre la ética y la moral una relación en la cual la primacía ha de ser concedida a la ética por sobre la moral, a la vez que justifica necesario que la ética pueda pasar por el tamiz de la norma. En este sentido se puede proponer la relación entre ética y la moral como no escindida, lo que sitúa una perspectiva de abordaje y comprensión de estas dos categorías posibilitando relaciones de cohabitabilidad, interdependencia e interfuncionamiento.

De ahí que, no parece plausible equiparar los términos ética y moral a uno solo, sino que es importante decantar los alcances y particularidades de cada uno, estimando su particularidad y aporte al conocimiento y al actuar humano. En este sentido, en principio se desea defender la idea de conservar la importancia de la distinción nominal pero no para generar brechas o coyunturas epistémicas sino para reconocer identidades y dos perspectivas interesantes e



importantes de abordar el tema del actuar humano desde diferentes puntos de aproximación que se pueden llegar a complementar.

A la vez que se propone la defensa de esta distinción es importante saber establecer las relaciones que se planteen entre estas dos categorías, toda vez que, al versar sobre un mismo campo de acción, las costumbres o el actuar humano, encuentran posibilidades de relación, en la que de manera mutua se pueden complementar desde sus particularidades y no necesariamente en relaciones de contravía, sino de mutua relación.

De esta manera, la relación entre la ética y la moral se caracteriza por varios puntos, a saber, primero no se puede desconocer la naturaleza moral anclada a la organización humana y las instituciones, por su parte la ética se relaciona más a la razonabilidad humana y capacidad reflexiva, lo que hace que no se pueda prescindir de las mismas en tanto son realidades humanas vistas desde perspectivas y enfoques diferentes. Un segundo punto nos indica que todos los actos morales son susceptibles de reflexión y profundización ética acudiendo a la razón profunda y la filosofía, de tal manera que la moral no quede reducida a un proceder irracional, poco fundamentado o irreflexivo, movido exclusivamente por masas o instituciones. Un tercer punto aclara que la ética es interpelada o movida por el carácter práctico y comunitario abordado fuertemente por la moral, encontrando allí un punto importante de reflexión y de acción, de tal manera que la ética no se quede en el plano racional, sino que trascienda a la acción. Finalmente, la autora Adela Cortina (2000a) recuerda que “La reflexión ética constituye un metalenguaje filosófico con respecto al lenguaje moral y, por tanto, no pretende aumentar el número de las prescripciones morales” (p. 56).

Con las anteriores proposiciones se puntualiza algunas referencias relacionales que se pueden dar entre la ética y la moral, estas son tomadas a partir de la distinción conceptual y epistémica de las dos áreas respetando la identidad de cada una y complementándoles. Naturalmente, este es un punto de partida inicial que sitúa la investigación en una perspectiva conceptual y teórica, a partir de este punto, se pretende que el desarrollo de la investigación no se dé al margen de la perspectiva inicial presentada en las primeras páginas de este acápite.

Puestas así las cosas, a continuación, se procederá a analizar una tensión en la que incurre el hecho de hablar de ética y de moral y más aun enfatizando el aspecto educativo de cara a la convivencia, y está dado con relación a los dilemas que se dan con la universalidad, el relativismo, la objetividad y el subjetivismo del actuar humano, bien sea ético o moral, para ello se teje una problematización y algunas consideraciones que permiten asumir una postura que en últimas habrá de influir en el énfasis o apuesta educativa que se desea asumir al momento de hablar de la educación de la ética. A partir de estos presupuestos se puede pensar

en la construcción de una propuesta o fundamentación ética que no se piense al margen de lo expuesto en esta primera parte y que logre articularse en la tensión enunciada logrando vincular el aspecto convivencial.

## **1.2. El dilema ante la disparidad de criterios, normas y perspectivas éticas y morales**

En las discusiones éticas y morales, es común encontrar disparidad de criterios o diversas perspectivas que versan en relación con un mismo tema o acto, en este sentido, plantear un diálogo entre la educación y la ética, supondrá en algún punto alguna referencia a las categorías de subjetivismo, objetivismo, relativismo o universalismo. Es por ello que a continuación se realizará una aproximación general a esta temática con el fin de presentar algunas de las características y de las tensiones que emergen en estas categorías con relación a la ética.

Al finalizar este apartado el lector encontrará una aproximación general del subjetivismo, objetivismo, relativismo y el universalismo ético y moral, a partir de estas comprensiones se podrán precisar algunas tensiones y dilemas que circundan el plano reflexivo y práxico de la ética y de la moral. Permitiendo situar una postura que medie entre estas tensiones y que permita ir perfilando una apuesta educativa alrededor de la ética.

Es así que cuando se precisan las categorías enunciadas en el párrafo anterior se percibe que las mismas a menudo están asociadas a dualismos, los cuales expresan realidades opuestas, en este caso se presenta el subjetivismo versus el objetivismo, por un lado, y el universalismo versus el relativismo, por el otro. A la vez que parece haber cercanía o correlación entre el subjetivismo y el relativismo por un lado y por el otro entre objetivismo y universalismo, claro está guardando las debidas proporciones epistémicas.

### **1.2.1. Universalismo y objetivismo**

A partir de este planteamiento inicial se puede estimar en qué sentido se pueden marcar o expresar las tensiones que emergen en términos éticos y morales. Para ello quisiera empezar con una aproximación al sentido de universalidad y de objetividad, pero antes de profundizar en su relación o las tensiones que se pueden derivar en torno del actuar humano, es menester poder situarlos o referenciarlos en un primer aproximamiento general para así develar su concreción e implicación para la ética y la moral.

De esta manera, cuando se habla de universalismo se sugiere una postura o corriente que implique a todo el mundo, por ello es universal, de ahí que su naturaleza demande una total aplicación o cobertura, en este tema se puede posicionar como ejemplos algunos tratados religiosos que buscan la salvación o la redención universal, algunas leyes o preceptos que implican la totalidad de la población como los derechos humanos, e incluso en el tema de la ética y la moral se puede percibir con frecuencia que varios argumentos y posturas apelan al universalismo.

Su origen se explica a menudo como la necesidad de establecer ordenamientos o maneras de control que impliquen o cubran a toda la sociedad, pudiendo ser una necesidad sentida ante ciertas maneras de ver o comprender el mundo, naturalmente esta postura plantea desafíos particulares a la pluralidad, en tanto que la comprensión universal no permite particularizar en lo diverso, antes bien, busca incluirle y en algunos casos absorberle.

En lo que respecta el actuar humano, comúnmente se ubica al universalismo en el orden del actuar moral, pues se parte de que la moralidad es la que prescribe normas en tanto la ética acude a un método reflexivo filosófico alrededor de la acción (Cortina, 2000a). Aunque bien es cierto que hay reflexiones enmarcadas en la metaética que suponen o parecieran que buscan explicar el origen del razonamiento o motivación ética y moral con apuestas que tienden a ser universalistas.

De la mano de la universalidad se puede presentar el tema de la objetividad, pues frecuentemente es la bandera que se eleva para legitimar la prescripción universalizadora. La objetividad hace eco de la fuerza del empirismo inglés y el positivismo, enunciando que los hechos verificables son los que permiten establecer razones de objetividad pues la evidencia prescribe la infalibilidad de lo acontecido, aunque en la historia de la noción hubiera tensiones con las referencias al universalismo. De manera posterior se puede evidenciar que las ciencias sociales al buscar recuperar el lugar que proponía desplazar el positivismo intenta reinterpretar los hechos objetivos asociados a la cuestión de la verdad, siendo así una contrafuerza a la subjetividad que valora de manera parcial y limitada esta verdad (Muñoz-Torres, 2002).

Así las cosas, con la búsqueda de la objetividad, no expresada ya en el ámbito matemático o netamente científico, empieza a extenderse al campo de las ciencias humanas como una forma de reivindicar la manera de conocer social, tanto así que podemos hablar de discursos de objetividad que se tejen en el plano, filosófico, de las ciencias sociales y por supuesto de la ética y la moral. Con todo esto, la finalidad de su acogida es la de legitimar y reconocer que estos conocimientos también expresan criterios de validez no enmarcados necesariamente en aspectos subjetivos, haciendo así contribuciones sustanciales al conocimiento.

Bajo esta perspectiva no sorprende que ante la búsqueda o proposición de criterios universales la objetividad sea una aliada estratégica que posibilite la acogida y el respaldo que otorga en cierta medida rigurosidad, razonabilidad y hasta cierto punto validez científica. Tal parece que es de este modo que la prescripción moral o ética cobra gran fuerza y logra imponerse con tal fuerza, al menos teórica, que los individuos no tendrán otra alternativa sino acogerla.

En esta línea interpela Thomas Scanlon (2003) que “todo aquel que proporcione una concepción de la moralidad de lo correcto o incorrecto se expone con toda seguridad que le pregunten si defiende la existencia de principios morales “universales”” (p. 411). Planteando de un modo u otro una relación muy próxima entre las proposiciones éticas y morales y las pretensiones de universalidad.

No obstante, la universalidad, en los desarrollos teóricos, presenta profundos problemas al momento de establecer perspectivas morales y éticas. Esto lo explica Víctor Espinosa (2015) cuando afirma que:

Cuando desplazamos la mirada más allá de las fronteras de nuestros contextos locales vemos que las acciones que nosotros consideramos como buenas o malas, justas o injustas, son distintas en cada sociedad y en cada época, de ahí que pensemos que es difícil la idea de fundar valores universales (p. 173).

De esta manera se plantea el mayor argumento que dificulta las proposiciones universalistas, y gira alrededor de que no se puede desestimar la idea de que el universo o, al menos, la totalidad de la población mundial no es homogénea, hay distintas razas, culturas, sociedades, maneras de ver el mundo, personalidades, organizaciones, etc., esto supone que pensar criterios de igualdad o que cubran a todos no sea un alternativa fácilmente lograble o digerible.

De tal modo que pensar el hecho de que todos los pueblos, épocas, razas, culturas y personas piensen o asuman una misma postura ética parece ser algo ingenuo (Rachels, 2006). Con ello no se dice que este tipo de planteamientos no se intenten hacer, ni se niega que sigan intentando promover, no obstante, los problemas de carácter práctico resultan evidentes al contextualizar y concretizar estos planteamientos.

Tal vez el ejemplo más fuerte de una corriente ética que asuma este modelo de universalización y objetivación sea la que promueve el regiomontano Emmanuel Kant por medio de la formulación del imperativo categórico en su célebre texto *Fundamentación a la metafísica de las costumbres*, escrito en 1785, el cual establece que “la representación de un

principio objetivo, en tanto que es constrictivo para una voluntad, llámese mandato (de la razón), y la fórmula del mandato llámese imperativo” (Kant, 1999, p. 157).

No obstante, a pesar de su formulación objetiva, el autor presenta una evidente tensión entre lo objetivo de la ley o del imperativo y lo subjetivo de la voluntad de la persona. Con ello se permite expresar que:

De ahí que los imperativos sean solamente fórmulas para expresar la relación de leyes objetivas del querer en general a la imperfección subjetiva de la voluntad de este o aquel ser racional, por ejemplo, de la voluntad humana. Pues bien, todos los imperativos mandan o hipotética o categóricamente. Aquéllos representan la necesidad práctica de una acción posible como medio para llegar a otra cosa que se quiere (o es posible que se quiera). El imperativo categórico sería el que representase una acción como objetivamente necesaria por sí misma, sin referencia a otro fin. (Kant, 1999, p. 159).

En este sentido, la objetividad se presenta como una norma que se ubica por encima de la subjetividad humana, no obstante, en una intuición de la razón práctica, el autor propone que la voluntad no siempre alcanza dicha objetividad, a lo que se comprende como subjetivismo, ello no impide que el imperativo goce de objetividad y por tanto de universalidad pues se ubica por encima de la voluntad individual y esto hace que juegue un papel importante, al menos en el plano teórico de las verdades objetivas.

Con este ejemplo, se da cuenta que los planteamientos alrededor de la objetividad enlazados con un espíritu universalizador, pueden pasar a ser ideales que corren el riesgo de quedarse en el discurso filosófico o racional y no permear la realidad de la praxis humana, esta es tal vez la mayor crítica a los planteamientos éticos y morales de corte kantiano, siendo una posibilidad de trabajo la búsqueda de vinculación o confrontación de convicciones “del *ethos* de otras culturas en el espacio de la comunidad global cosmopolita” (De Zan, 2005, p. 4).

En esta línea, Jürgen Habermas (2000) sugiere que “el universalismo parece exigir demasiado de las limitadas capacidades de nuestra facultad racional y hacer necesarias las operaciones de un intelecto divino” (pp. 144-145). Con esto, la tensión entre objetividad y universalismo sale a relucir de manera mucho más clara, pues a pesar de que este último incluya al primero, la universalidad no logra eximir dificultades enraizadas en sus fundamentos y pretensiones de validez.

Sumado a estas dificultades y en ejercicio del uso de la razón no se puede eximir que los planteamientos teóricos o prescripciones alrededor del actuar humano busquen en la medida de lo posible un fundamento universalista, pues ello derivará en mayores resultados o

probabilidades de aceptabilidad que expliquen las motivaciones o razonamientos éticos o que oriente el actuar moral de la sociedad, tal como se expuso anteriormente.

Lo cierto es que el universalismo es una postura con gran reconocimiento y en atención a esta realidad Jürgen Habermas (2000) increpa que, ante la ineludibilidad de su existencia, los principios universalistas han de ser formulados “de manera que no exija imposibles; tiene que eximir a los participantes en la argumentación de la carga de prestar atención ya al fundamentar las normas al conjunto de todas las situaciones futuras y de ninguna manera previsibles” (p. 147).

Tal pareciera que esta amable invitación o proposición de Habermas (2000) fuera una ruta razonable para el uso y proposición universalista, no obstante, no deja de plantearle un desafío no fácilmente abordable al procurar prescripciones o planteamientos no imposibles, en tanto que a nivel racional se puede alcanzar ello, no obstante, la realidad práctica es la que propone los desafíos y planteamientos a las que busca prescribir. A lo que se suma la previsibilidad de situaciones futuras, que su misma naturaleza incierta o no factible conlleva a situar un obstáculo más al universalismo.

Frente a esta realidad, Bauman (2009) añade que lo único que se puede universalizar son las reglas y con base en las mismas se puede legislar o prescribir, no obstante, la responsabilidad moral es una cuestión realizable a título individual. Con esto, la universalidad puede ser tenida como una orientación o un planteamiento que sitúa un orden de comprensión y configuración teórica de la realidad. No obstante, de ahí a que estos principios o prescripciones sean operativizables en las distintas particularizaciones a las que se puede someter, hay una gran brecha.

Así las cosas, los planteamientos universalistas, pueden servir como un marco de orientación o de guía sobre la cual los individuos tienen la posibilidad de concretar o fundamentar su actuar, esto en el escenario ético y moral, no obstante, su labor en marcos de pluralidad y concreciones a la realidad en un sentido universalista encuentra un desfase importante. En este horizonte Francois Dubet (2007) indica que lejos está la universalidad o los planteamientos universalistas de que puedan determinar las respuestas a todos los individuos en todas las posibles situaciones.

Cerrando este breve análisis alrededor de la universalidad, varios teóricos morales y eticistas son críticos al respecto de las pretensiones de universalidad, no diciendo lo mismo con la objetividad, la cual reivindica muchas de las prácticas éticas y morales, pero ya no a título universal sino como una posición que reivindica validez en los planteamientos. En este sentido, Cortina (2000a) indica respecto de la objetividad moral que la misma “no consiste en la

decisión objetivista por parte de un grupo de expertos (espectador imparcial, vanguardia de la clase obrera, intérpretes privilegiados del derecho natural), sino en la decisión intersubjetiva de cuantos se encuentran afectados por ella” (p. 52). Naturalmente, esta ética moderna de raigambre kantiana, abandona así el solipsismo de quien piensa al interior de su conciencia intentando captar principios universalizables objetivables, y pasa a comprender – tanto en el plano epistémico como en el moral- que la “objetividad” sólo puede darse como intersubjetividad, consenso y acuerdo comunicativo.

Esta apreciación otorga un nuevo atributo a lo planteado alrededor de la objetividad, a la vez que abre el camino para explorar otra importante categoría que se ha de precisar al momento de fundamentar una comprensión ética y moral, se está hablando del subjetivismo, el cual se puede presentar como el polo opuesto al universalismo y que naturalmente en su particularidad plantea especiales desafíos.

### **1.2.2. Subjetivismo y relativismo**

El subjetivismo entendido en el plano moral sitúa al individuo como responsable de sus acciones. En este acto de responsabilidad, el individuo construido a partir de la “universalidad, particularidad, singularidad. Normas y principios, bienes y comunidades, acontecimientos y autenticidades. conforma un complejo campo, donde la subjetividad se abre a la ética” (Cullen, 2000, p. 18).

En este escenario, la subjetividad es el criterio que emerge de todo lo que compone, influye o determina al sujeto y se abre paso a la toma de una postura de cara a la realidad o el actuar que procede o circunda al individuo. En este escenario es comprensible que en una sociedad el número de criterios o de apreciaciones puedan llegar a ser diversos en tanto razones subjetivas haya.

Ante este planteamiento alrededor del subjetivismo James Rachels (2006) impugna que el “subjetivismo ético es la idea de que nuestras opiniones morales están basadas en nuestros sentimientos y nada más. Desde esta perspectiva, no existe algo “objetivamente” correcto o incorrecto” (p. 52). Con estas aproximaciones al objetivismo, retorna la tensión presentada entre lo objetivo y lo subjetivo a la vez que se corrobora la polaridad de sus proposiciones, siendo opciones diversas de aproximación a los distintos problemas éticos y morales al que el individuo se ve abocado.

Una parte importante de comprensión del subjetivismo en el ámbito ético y moral se relaciona de manera directa con el tema del relativismo, en tanto que el primero otorga

argumentos y parámetros que posibilitan los planteamientos teóricos del segundo. De tal manera que el subjetivismo es al relativismo, lo que el objetivismo al universalismo claro está guardando las debidas proporciones epistémicas de cada categoría.

Con este presupuesto, el relativismo se comprende como “una doctrina o sistema de pensamiento que profesa y defiende la relatividad del conocimiento. Por relatividad del conocimiento entendemos la impotencia de la inteligencia para alcanzar la verdad que sea por las "razones" o sin "razones" que se pretenda” (Martínez, 2008, p. 30). Esta postura presentada así permite comprender cómo se configura en una tesis opuesta al llamado universalismo.

Ahora bien, el relativismo aplicado al campo de la ética y de la moral ha de suponer que el actuar al estar fundamentado en apreciaciones o inferencias que no necesariamente se inscriben a esquemas ya establecidos, sino que debido a lo relativo del conocimiento u órdenes éticos y morales cualquier esquema puede ser fácilmente superado por lo relativo que resulta ser la verdad.

Esto se comprende en lo particular de la ética cuando apelando al campo reflexivo se justifica o argumenta cualquier tipo de actuación como éticamente válida en tanto los parámetros en los que se fundamenta el actuar pueden resultar ser tan diversos que terminan por ser relativos. En el plano de la moral, Thomas Scanlon, interpela que “no existe un único criterio supremo para la valoración moral de las acciones, es decir, no existe un único criterio excepcionalmente válido para todos los agentes y todos los juicios morales, sino que por el contrario existen muchos criterios” (pp. 411-412).

En este contexto, el relativismo efectúa particulares llamados que en su momento pueden constituir una evidente amenaza a cualquier tipo de ordenamiento o de explicación única que verse sobre la ética o la moral. En este sentido al interior del relativismo se asumen varias prescripciones y que vale la pena traer a colación como las que destaca James Rachels (2006):

1. Diferentes sociedades tienen diferentes códigos morales.
2. El código moral de una sociedad determina lo que es correcto dentro de esa sociedad; esto es, si el código moral de una sociedad dice que una cierta acción es correcta, entonces esa acción es correcta, por lo menos dentro de esa sociedad.
3. No hay un criterio objetivo que se pueda emplear para juzgar el código de una sociedad como mejor que el de otra.
4. El código moral de nuestra propia sociedad no tiene una categoría especial; es sólo uno entre muchos otros.
5. No hay una “verdad universal” en ética; esto es, no hay verdades morales que valgan para todos los pueblos en todas las épocas.
6. Es pura arrogancia de nuestra parte tratar de juzgar la conducta de otros pueblos. Debemos adoptar una actitud de tolerancia hacia las prácticas de otras culturas (p.32).



Con este sustrato se comprende los alcances e implicaciones que puede llegar a tener el relativismo sobre todo comprendido en el sentido moral, y que de una manera u otra también implica el plano ético. La particularidad de estas apreciaciones es que sitúan el plano relativista en el campo de las sociedades o como muchos otros en el de las culturas. Este hecho se considera relevante en tanto que no es lo mismo hablar de un relativismo de orden social o cultural y un relativismo de orden personal o subjetivo, en tanto que las explicaciones y argumentaciones son diametralmente diferentes.

En este sentido, el relativismo ya no se asocia exclusivamente al subjetivismo, sino que también se puede increpar que responde a unas lógicas de construcción y configuración comunitaria, esto es una diferencia bastante notoria y sitúa el relativismo en otro campo de acción el cual naturalmente implica nuevas comprensiones alrededor de lo relativo. De esta manera, el relativismo social o cultural, ya no se respalda de manera única y exclusiva por la subjetividad del individuo, sino que encuentra su ahínco en las construcciones conjuntas apelando a las configuraciones o mutaciones que la sociedad o la cultura va adquiriendo en su trasegar comunitario.

A pesar de la distinción entre el relativismo amparado en el subjetivismo y el relativismo cultural o social, la tensión entre lo universal y lo relativo fluye nuevamente de manera inminente puesto que como indica Steven Lukes (2011):

Contrariamente a Los denominados objetivistas absolutistas morales, los relativistas Morales insisten en que los desacuerdos entre las sociedades y las culturas son fruto de enfoques morales irreconciliables, y en que sus tesis se ven reforzadas por el hecho de que los objetivistas difieren entre ellos sobre qué teoría objetivista es la correcta y por la predicción, bastante razonable, de que no existen visos de que tales desacuerdos vayan a tener fin algún día (p. 41).

Este planteamiento lo sintetizan Cañón y Rodríguez (2016) al afirmar que “cada ser humano toma una posición de acuerdo con su cultura, valores y hasta conveniencias, entonces lo que para uno es correcto, tal vez no lo sea para los otros, pero ¿quién tiene la razón? difícil respuesta” (p. 1141). Más allá de dar la razón a uno u otro, es posible tejer posturas razonadas alrededor de estas temáticas que permitan la reflexión ética y el ser moral.

No obstante, asumir dicha postura no es tarea sencilla, en tanto como ya se vio más atrás, el universalismo tiene sus limitaciones, ahora bien, en lo que respecta al relativismo también presenta importantes consecuencias, las cuales es menester analizar para poder hacer conciencia que conlleve a una posible postura. En este sentido, la consecuencia más grande de asumir el relativismo está dada en que el mismo se mide con relación a la no determinación de ordenamientos, delineamientos o prescripciones, pues la naturaleza de la relatividad ha de

suponer la no circunscripción obligatoria de los individuos, en esta línea, “el relativismo puede constituir una amenaza dado que la moralidad se ve como una fuerza importante para mantener a las personas a raya, y para mantenernos a los demás a salvo de potenciales malhechores” (Scanlon, 2003, pp. 413-414).

Frente a esta postura de Thomas Scanlon (2003), Steven Lukes (2011) agrega otras dos acepciones, la primera de estas “es que el relativismo amenaza con privarnos de la confianza moral, de la sensación de que llevamos razón al condensar las acciones de los que obran mal y pensar que sus víctimas tienen derecho a no ser agraviadas.” (p. 35) y el segundo “es que el relativismo elimina la sensación de conflicto entre juicios morales aparentemente en conflicto al sugerir que, puesto que son relativos a diferentes patrones, en realidad no se hallan en conflicto” (p. 35).

Como se puede ver, asumir el relativismo como fundamento ético y moral, también tiene sus consecuencias en relación con los ordenamientos o configuraciones que fundamentan la reflexión ética y orientan el actuar moral. En este sentido hacer opción por uno u otro no es una tarea fácilmente digerible en tanto que las consecuencias o implicaciones resultan evidentes a simple vista. De cara a ello, Zygmunt Bauman (2009) presenta este escenario de tensión como un acontecimiento histórico:

Pese al poder de estas restricciones y la profundidad de las contradicciones innatas del proyecto universalista, la modernidad consideró cualquier relatividad como un estorbo y un reto, sobre todo, como un irritante temporal que se curaría a corto plazo. Aunque se comprobó la dificultad de llevar a la práctica una universalidad moral, no se permitió que dificultad práctica alguna pusiera en duda la universalidad como el ideal y horizonte de la historia. El relativismo siempre se consideró «vigente», y persistió a pesar de los esfuerzos por refutarlo como un obstáculo pasajero de un movimiento imparable hacia el ideal (p. 33).

Con este panorama, una ruta razonable de fundamentación ética y moral en el marco del relativismo y el universalismo puede estar en el reconocimiento de la importancia y el valor de cada una de estas, partiendo de la crítica que estas hacen, buscando establecer con ello puntos de acuerdo que posibiliten el tejer diálogos y contribuir a las reflexiones y el asumir posturas.

Así las cosas, el eje sobre el cual se impulsa el universalismo es el del establecimiento de órdenes que permitan establecer criterios de acción moral y de fundamentación ética que permitan la vinculación de la humanidad en procura del bien común. Ahora bien, el relativismo se presenta como la oportunidad de poder rescatar los órdenes diversos y plurales, legitimando las particularidades que no necesariamente encajan con los órdenes comúnmente establecidos.

Lo anterior puede ser tenido como la esencia de estas dos posturas, y si se mira con atención se puede descubrir que en el fondo las dos posturas defienden dos perspectivas perfectamente válidas y hasta cierto punto necesarias en los discursos y prácticas que versan sobre el actuar humano. En este sentido, situar una perspectiva ética y moral ha de ser una tarea de un perfecto equilibrio dinámico entre lo relativo y lo universalista.

De ahí que lo universal no suponga la anulación de la diversidad, sino que sea comprendida más como una postura que busque en la medida de lo posible la máxima vinculación de los individuos, no haciendo de ello una fuerza hegemónica y exclusivista sino que se presente como una oportunidad de orientación o fundamentación del actuar sin desmedro de órdenes diversos, en este sentido lo universal habrá de transitar ya no a lo hegemónico sino a la representación de órdenes que resultan ser importantes en las configuraciones sociales, sin con ello desconocer que existan otras posturas o criterios de fundamentación éticos y morales.

De manera similar habrá de operar el relativismo, el cual no supondrá que no hay parámetros, reglas u orientaciones en función de lo diverso, de tal modo que la singularidad no se convierta en la ruta de escape a lo reflexivo de lo ético y al actuar con base en las reglas morales. Con esto, el relativismo no ha de comprenderse como exclusivo de la individualidad, sino como la representación de comunidades, sociedades, culturas, entre otros. Suponiendo su funcionamiento en agrupaciones con cierta identidad y desarrollos sociales. Así las cosas, el relativismo habrá de comprenderse en el marco de ejercicios comunitarios.

En este marco, el relativismo ha de reivindicar que “no existe para los seres humanos (...) una única y última manera de vivir, de que existen muchas maneras óptimas, en las que lo óptimo es algo interno a una serie de concepciones alternativas del bien (Lukes, 2011, p. 196). En este sentido, una postura relativista al igual que una universalista ha de renunciar un poco al esquema absolutista e incommensurable de sus fundamentos posibilitando de esta manera un punto de conciliación y de encuentro que haga eco del reconocimiento de lo que en base buscan defender o representar, lo que se constituye en importantes perspectivas para la ética y la moral, pero sin decaer en posturas fundamentalistas que busque acaparar todo o rendirse ante ningún orden.

Con esta propuesta, se puede afirmar que el éxito de la corriente universalista y subjetivista está en una aparente tensión dinámica que permita defender los respectivos presupuestos sin derivar en posturas fundamentalistas y que permita tener presente los ideales que defienden, posibilitando diálogos y encuentros que en últimas contribuyan en la reflexión y el actuar ético y moral.

En esta línea se pueden comprender perspectivas conciliadoras como las que propone Adela Cortina (2000a), con su propuesta alrededor de la ética mínima que se fundamenta en proponer aspectos comunes a la ética que puedan ser fácilmente aceptados por la comunidad y que de modo general toda propuesta ética difícilmente rechazaría. Con ello naturalmente la puerta al disenso queda abierta, pero lo realmente importante de esta postura es que busca favorecer el diálogo y la construcción conjunta.

En este sentido, vincular las naturales tensiones alrededor del universalismo, relativismo, subjetivismo o el objetivismo en el espectro moral y ético, es ofrecer una perspectiva de maneras de pensar y concebir la realidad del actuar humano. Bajo estos fundamentos, se puede concluir que perfilar una propuesta educativa alrededor de la ética o la moral no puede hacerse desde un acto fundamentalista, pues esto acarrea más dificultades que posibilidades de gestión reflexiva del actuar. En este sentido, el acto educativo deberá versar en la búsqueda de la tensión dinámica entre estos opuestos, promoviendo alternativas viables de comprensión alrededor de la ética y la moral, sin pretender ser absolutista o diluyéndose en aspectos tan particulares que conlleve al desvanecimiento de la moral.

A partir de lo decantado alrededor de algunas de las disyuntivas que se presentan en el marco de la formulación de criterios, normas y perspectivas morales a cuenta de comprensiones como el universalismo, objetivismo, relativismo y subjetivismo, se puede contar con un espectro de acción y reflexión ético y moral. Con esta base y como parte de esta fundamentación teórica resulta procedente analizar el tema de la fundamentación ética y moral en el marco de la convivencia.

### **1.3. Fundamentación en torno a la convivencia**

Bajo las anteriores aproximaciones se cuenta con un marco mucho más preciso alrededor de algunas de las nociones básicas que involucran los desarrollos éticos y morales, y de sus tensiones a partir de las maneras de aproximarse o abordarlos, con estos supuestos teóricos se abre el panorama para el planteamiento de proposiciones alrededor de la educación de la ética.

En este escenario, uno de los ejes de investigación de esta propuesta gira alrededor de la convivencia escolar, en este marco, se considera importante poder hacer una referencia teórica a la posible relación que se puede tejer en el marco de la fundamentación ética y moral a la convivencia, para poder abrir paso al análisis teórico de los elementos curriculares, que intervienen o se vinculan en los procesos formativos, involucrando de esta manera la educación de la ética y su repercusión en la convivencia.

Para ello, a continuación, se propone un análisis desde dos enfoques distintos pero que en algún punto pueden llegar a ser complementarios, el primero es una aproximación al reconocimiento de la alteridad, la cual ha de situar la importancia del otro siendo una parte constitutiva y esencial al proponer una aproximación al tema de la convivencia. El segundo enfoque que se desea fundamentar en esta aproximación teórica se asocia al componente normativo, el cual en los desarrollos históricos de la humanidad ha fungido un papel protagónico, ya que a través de las normas se gestan principios o acuerdos que en últimas implican el tema de la convivencia.

### **1.3.1. La alteridad en la fundamentación del actuar respecto del otro**

Bajo este horizonte la alteridad entendida en su raíz etimológica encuentra su composición en la palabra latina *alter*, que significa otro, en este horizonte las alusiones a la alteridad asumen la presencia y el reconocimiento del otro. Como se puede inferir, que la relación en términos éticos y morales es significativa, pero para ahondar en la relación o implicación de la ética es menester dilucidar mucho más a profundidad el abordaje sobre la alteridad.

Hablar o proponer una aproximación al concepto de alteridad no se puede hacer sin dar referencia o remitir a Emmanuel Levinas, quien fue un filósofo lituano, de ascendencia judía, quien fruto de los avatares de la II Guerra Mundial, le llevaron a posicionar su pensamiento y figura alrededor de la comprensión del otro de especial manera en relación con la ética, en donde realiza grandes aportes.

De esta manera, bajo los fundamentos presentados por este importante autor, las aproximaciones al otro empiezan por el reconocimiento del yo, el cual sitúa al individuo en un plano de reflexividad existencial, que indaga por su propio ser. En esta asociación al ser, se descubre que el ser desborda al individuo (yo) y le sobrepasa, a la vez que este ser encuentra múltiples maneras de manifestarse (Levinas, 2000a), es ahí donde lo otro y el otro, cobra sentido en lo que puede ser el inicio de una pregunta existencial y termina siendo el reconocimiento de que el ser desborda al yo.

El ser, esa premisa reflexiva que motiva muchos ámbitos de la filosofía griega (Heidegger, 2009), se convierte en Levinas en el fundamento del desplazamiento del individuo para pasar a la concreción del reconocimiento del otro. Esta acepción es de gran importancia, en tanto que el ser y la existencia no solo se refleja en mi mismidad, por ello es importante en la comprensión del existir y del ser, la comprensión o vinculación del otro, quien comparte estas mismas experiencias fundamentales.

A partir de este análisis, se infiere que lo que inicia por ser un horizonte de reflexión ontológica, termina siendo oportunidad de reflexión y desarrollos éticos, que se piensan y transcurren en torno al yo y el otro. En esta perspectiva, “la ética de Levinas se da en el encuentro con el Otro que no puede ser reducida a un encuentro simétrico, es decir no puede ubicarse histórica o temporalmente” (Magendzo, 2006, p. 15).

Es decir, que el otro no necesariamente es equivalente a igual, a la vez que tiene una implicación de orden esencial con el yo. Abraham Magendzo (2006) profundiza en la igualdad a la que se reduce el otro como una tendencia occidental, en este contexto, “la ontología se hace egocéntrica, es narcisista, tratando de incorporar al Otro a lo mismo, a lo Igual. El Otro nunca puede ser reducido al Igual, por consiguiente, siempre es desconocido fuera de la totalidad del Igual. El Ser del Otro no puede ser reducido a un Igual” (p. 15).

En esta acepción se problematiza de manera profunda la noción de igualdad, la cual es una bandera que se alzó de manera prominente en la revolución francesa apelando a los derechos de la ciudadanía y que en la actualidad cobra vital importancia. Es común que ante la opresión o tratos diferenciados que otorguen privilegios a unos pocos o sitúen en desventaja a una parte de la población, el apelativo a la igualdad sea una fuerza recurrente de reivindicación de derechos y de causas.

No obstante, reducir la población o el otro a un igual, supone varias dificultades, tema que puede ser comparado al análisis previo que se hizo alrededor del universalismo. En esta línea, la noción de igualdad es absolutista o termina por tener versiones que desplazan individuos o sectores de la población en medio de su diferencia. De cara a este tema Amartya Sen (1979) plantea una crítica apelando que las nociones de igualdad se reducen comúnmente a comprensiones utilitaristas que apelan a la búsqueda de la mayor felicidad o beneficio posible para la mayoría dejando de por medio grandes dificultades al momento de hacer análisis éticos o morales (Pérez, 2019b).

En esta perspectiva, la igualdad supone que se dé no en cuestiones utilitaristas, utilidades totales o al modo rawlsiano, sino en términos de capacidades básicas, idea que desarrolla de manera mucho más profunda Martha Nussbaum (2012) en su texto *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Allí contempla la idea de comprensión de lo humano en torno a una serie de capacidades, las cuales “hacen referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos” (Nussbaum, 2012, p. 40).

Este enfoque pareciera otorgar un horizonte de comprensión que se fundamenta en un punto de partida diferente, no obstante, tiene también de manera implícita grandes dificultades, que pasan por las diferencias, el lenguaje y el lugar de partida no convencional. En este sentido, bien sea tenida en cuenta, la igualdad a modo contractual como lo plantea John Rawls (2006), o a modo utilitarista como propone Jeremy Bentham (1997) Y John Mill (2002) en beneficio de la mayoría, o a partir de las capacidades como formulan Nussbaum (2016) y Sen (1979). Lo cierto es que la misma implica limitaciones por una parte y alternativas por otra, en este ejercicio los autores Johan Nieto y Juan Pardo (2017) indican que:

(...) la preocupación por la igualdad y la equidad pareciera dejar desprotegidos a un grupo de personas que no tienen voz en el contrato, pero deben aceptar, por la reciprocidad de otros, los acuerdos convenidos, partiendo de principios racionales del conocimiento del bien. La igualdad se constituye así, paradójicamente, en un velo de desigualdad (p. 92).

En este sentido, se puede afirmar que el reconocimiento del otro no necesariamente ha de hacerse en términos referidos a la igualdad, puesto que no todos somos iguales ni necesariamente hay un sentimiento de igualdad en todos. Con lo anterior no se dice que la igualdad no haya representado en su momento, o incluso en la actualidad, una lucha importante para la reivindicación de derechos o de tratos justos en contrapeso a privilegios diferenciados, no obstante, en términos morales y en procura de la alteridad la referencia a la igualdad no resulta ser el mejor aliado.

Retomando las acepciones de Levinas (2000b), y profundizando en el tema de la alteridad, el autor apela que “el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él” (p. 8). De esta manera, se puede hablar de una acepción que permite la posibilidad de fundamentar una relación ética respecto del otro, sin necesidad de representarlo o verle como igual.

Así las cosas, el otro, ha de ser tenido en cuenta como un coexistente lo que acarrea especiales implicaciones para el plano de la ética. En este escenario Umberto Eco (1997) indica que:

Nosotros (así como no conseguimos vivir sin comer o sin dormir) no conseguimos entender quiénes somos sin la mirada y la respuesta del otro. Incluso el que mata, estupra, roba, atropella, lo hace en momentos excepcionales, pero el resto de su vida se lo pasa mendigando de sus semejantes aprobación, amor, respeto, encomio. E incluso a los que humilla les pide el reconocimiento del miedo y de la sumisión. A falta de este reconocimiento, el recién nacido abandonado en la jungla no se humaniza (o, como Tarzán, busca a toda costa al otro en el rostro de un mono), y podríamos

morir o enloquecer si viviéramos en una comunidad donde todos hubieran decidido sistemáticamente no mirarnos jamás y portarse como si no existiéramos (p. 203).

Con esta breve alusión a la necesidad del otro emerge un auténtico rasgo de humanidad, el cual se asocia a la necesidad relacional del individuo, de manera tal que la esencia común que se torna en diversas expresiones del ser enmarca el otro en el plano de cohabitabilidad que implica las relaciones humanas, pues ese otro está ahí y no podemos ser indiferentes o apáticos a su existencia, a ese ser ahí.

Ahora bien, puesto en escena el tema del otro, y la necesidad que tenemos de este, puede aparecer la oportunidad para instrumentalizar ese otro para la realización o procesos vitales del yo, un ejemplo de esto lo indica Jürgen Habermas (2000) cuando afirma que “ninguna persona puede afirmar su identidad por sí sola” (p. 19), afirmación que es fácilmente respaldada por teóricos de la psicología, la antropología o la sociología, pero no deja de ser un reconocimiento instrumentalizador del otro.

El tema de la instrumentalización, en este sentido, es bastante denso en tanto propone una particular manera de reconocer al otro, el cual se fundamenta con base en mis fines, búsquedas o intereses particulares, haciendo del reconocimiento un atributo meramente egoísta. Con ello se desplaza la intención altruista para centrar la atención en mí mismo.

En esta línea, hay teóricos eticistas que se permiten afirmar que, en este hilo argumentativo, todo acto es egoísta, siendo una contracara al altruismo. Esto se fundamenta en que lo que pudiera proyectarse como el reconocimiento de un valor en el otro, en realidad no sea sino una satisfacción personal, bien sea por el deber cumplido, por la satisfacción moral, por la gratificación, entre otros (Pérez, 2019c).

Esta comprensión ubica en problemas las fundamentaciones éticas o morales que giran alrededor del altruismo en tanto desvirtúa la naturaleza desinteresada del actuar y del reconocimiento del prójimo. Con ello el altruismo, al ser tenida como una condición del yo, desplaza la centralidad del otro, siendo innegable el posicionamiento individual en el actuar humano. Esto lo defiende James Rachels, (2006) cuando afirma que “en cualquier acto de aparente altruismo, podemos encontrar una manera de comprender el altruismo y reemplazarlo por una explicación de motivos más centrados en uno mismo” (p. 96).

Pareciera, con esta acepción, que el altruismo pierde su fundamento o razón de ser y lo atractivo en el sentido de tornarse fundamentador o motor del actuar en relación con el prójimo, no obstante, deseo reivindicar que no tiene nada de malo el reconocer la fuerza de la individualidad, del yo, al momento de fundamentar la relación con el otro, antes bien, el



reconocimiento de este hecho supone un importante punto de partida para pensar los fundamentos del actuar humano respecto del otro.

Comúnmente se suele argumentar las relaciones respecto del otro apelando a razones de empatía enraizadas en que lo que es bueno para mi es bueno para el otro, o lo que no me gusta que me hagan no debo hacerlo, o debo respetar los intereses y gustos de los demás en tanto me gusta que se respeten mis intereses y gustos, entre otros, con estos ejemplos se comprende que la posición altruista en términos éticos y morales está enraizada en asociaciones a intereses en torno al yo.

Esta perspectiva presenta un fundamento importante y razonable alrededor del actuar respecto del prójimo. En consonancia, hay posturas que buscan defender la perspectiva altruista del actuar humano en su sentido más desinteresado, las cuales encuentran su raigambre en perspectivas Kantianas alrededor del valor inherente del ser humano y la finalidad de este, siendo uno de sus célebres postulados el “obra de tal modo que te relaciones con la humanidad tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio” (Kant, 1999, p. 104).

Aun a pesar del propósito altruista de esta tercera formulación del imperativo categórico, se logra percibir que la motivación hacia el otro inicia por el reconocimiento de las implicaciones o dimensión del actuar en su sentido propio, antes de ser extensivo al otro. Un ejemplo de esto que se argumenta se percibe en la siguiente invitación:

Si el reconocimiento del otro lo es en sentido verdadero, en tanto que el reconocimiento es un trato respetuoso del otro como valioso en sí mismo por lo que es, lo racionalmente adecuado es que el otro sea visto como otro sí mismo, en consecuencia, debería ser tratado del mismo modo que desearía ser tratado el que realiza el reconocimiento. (Suárez, Martín y Pájaro, 2012, p. 52).

Como se puede apreciar, el inicio de la invitación de estos autores se ancla a la esencia de la formulación imperativa de orden kantiano, no obstante, el cierre de la misma deja entrever que la fuerza del llamado se fundamenta en una perspectiva centrada en el yo. En este orden de ideas, se reafirma nuevamente la centralidad del yo en el acto, siendo esto lo que motiva, perfila o condiciona el actuar altruista.

Con estos análisis, o ejercicios argumentativos, no se pretende desechar o desestimar el actuar en relación con el prójimo, antes bien, siendo conscientes de la naturaleza y la realidad humana se gesta la posibilidad de comprensión del actuar respecto del otro. Tampoco se pretende derribar el altruismo de los esquemas éticos y morales, antes bien, se busca fundamentarlo dándole alcances reales, que permitan ser aportes a la consolidación de la comprensión del actuar respecto del otro.

En este sentido, el altruismo independientemente de que en sus condiciones de posibilidad y de ser estén centradas en el yo, no deja de ser una realidad inteligible y un aporte sustantivo a los desarrollos respecto de la ética y la moral. Esto se comprende a partir de las distintas tradiciones reflexivas y códigos morales que se han presentado en orden al cuidado, respeto, diálogo, comunión, buen trato, entre otros, que permiten configurar, comprender o sustentar las relaciones humanas.

Con todo ello, el altruismo es una fuente sustentable de las relaciones respecto del otro, en tanto no sólo reconoce al prójimo, sino que supone un nivel de implicación con ese otro. De tal modo que no solo saber que ese otro existe o comparte una esencia, un propósito o se torna como una manifestación del ser, es suficiente para fundar una base relacional, sino que se puede hablar de un reconocimiento.

Este acto de reconocer, respecto de la otra persona, significa “respetar el espacio que ella tiene para su autodespliegue, respetar aquello que tiene, su vida, su cuerpo, su fama, su propiedad, su libertad de movimiento” (González, 2005, p. 65). En este sentido, se puede hablar de una tensión entre los intereses del yo y el ser del otro. Con esto se podría afirmar que el mayor desafío del altruismo o de las relaciones respecto del otro es la no imposición de los intereses personales o particulares por sobre el trato con el otro.

Este es tal vez el mayor desafío al que se enfrenta el altruismo y las relaciones éticas o morales que versan respecto del otro. Así las cosas, independientemente de que se argumente que en las relaciones respecto del prójimo subyace un interés centrado en sí mismo esto no es condición de imposibilidad de establecimiento de relaciones que permitan el reconocimiento y respeto del otro. En este sentido el mayor desafío para las auténticas relaciones altruistas es el opacamiento de mis intereses a su más mínima expresión posible a fin de lograr que ese otro pueda ser y con ello se le reconozca y se le respete.

Quisiera en este punto, una vez presentados distintos esbozos teóricos, poder abordar un ejemplo que permita la comprensión de lo que se presenta respecto del altruismo. Pensemos en un caso común de la vida cotidiana que se enmarque por ser un acto altruista, como cuando un transeúnte va por la calle y se percata de que a la persona de adelante se le cae un billete. Moralmente hablando de seguro encontrará algún esquema que le indique que devolver el dinero es lo que debe hacer. En el plano ético se puede inferir que el acto reflexivo puede llevar a la deducción de que por distintas variables la mejor opción ha de ser devolver el dinero. En estos análisis o deducciones, se puede increpar que el altruismo puede estar presente en las motivaciones que secundan el actuar.

En este sentido, el razonamiento ético y moral puede acudir a un punto en el que se encuentre inclinado a hacer de la devolución del billete un acto altruista, detrás de este acto altruista, pueden encontrarse motivaciones arraigadas en el yo, como la satisfacción personal, la sensación del deber cumplido, la creencia de que el que pudo haber dejado caer el billete sea uno mismo y la sensación de ser correspondido en un acto similar motiva la acción, entre otros.

Ahora bien, el punto al que lleva este ejemplo es que para que sea considerado un acto verdaderamente altruista es importante poder enfocar el actuar no tanto en el yo sino en el otro, reconociéndole por su ser y lo que es de él, a pesar de que sea muy difícil o imposible deslindar al yo del acto. En esta medida es que se habla de la disminución consciente de las razones motivadoras del actuar, de tal manera que el acto no se constituya en un ejercicio egoísta. En este punto, es donde se logra la consolidación de un altruismo lo más próximo al desinterés.

En efecto, lograr este punto supone un proceso denso de ejercitación y educación, en el que se pueda partir del yo, a fin de vincular al prójimo, pero que con el tiempo se pueda ir logrando cada vez más un actuar desinteresado reconociendo a ese otro haciéndolo partícipe de mis reflexiones éticas y esquemas morales. De tal manera que de un modo u otro ocurra lo que increpa Zygmunt Bauman (2009):

La conducta moral se dispara por la mera presencia del Otro en tanto rostro: esto es, una autoridad sin fuerza. El Otro exige sin amenazar con un castigo ni prometer una recompensa. El otro no puede hacerme nada, ni castigar ni recompensar; y es precisamente esa debilidad del Otro lo que deja al descubierto mi fuerza y mi capacidad de actuar, como responsabilidad. La acción moral sigue a esa responsabilidad (p. 134).

En esta referencia, el sociólogo Bauman (2009) presenta una idea de la fuerza que ha de tener en el actuar la figura del otro, quien se convierte en un imperativo o referente para la orientación de mis actos, a dicha fuerza es a la que todas las personas han de llegar, para de este modo sentar las bases que pueden fundamentar el acto convivencial, es aquí donde el altruismo, al ser esa capacidad del ser humano de poder reconocer y entregarse al otro cobra gran fuerza en los esbozos teóricos y prácticos de la ética y la moral.

Ahora bien, este altruismo para poder ser auténtico debe poder ser aplicable o considerado respecto todo otro, lo que supone una lucha orientada a la no discriminación y no diferenciación, es decir que el ser humano a partir de este altruismo ya no se comprende exclusivamente en relación con su autonomía, sino en heteronomía (Navarro, 2008), Heteronomía que implica el reconocimiento de todo otro.

Este ejercicio de conceptualización alrededor de la alteridad presenta un fundamento e implicación importante para pensar la educación ética en relación con la convivencia, sin duda

desde esta perspectiva epistemológica se pueden plantear grandes desafíos y múltiples horizontes de actuación que gestan posibilidades de acción y de implicación para el tema de la educación.

Ahora bien, el abordaje presentado centra o fundamenta un ítem importante para la convivencia de una manera intrínseca, es decir que emerge desde el interior del ser humano, y se proyecta al prójimo. Con este presupuesto, se desea a continuación presentar otra perspectiva que se comprende en un plano extrínseco y se asocia a las normas. Las cuales no se pueden desestimar al momento de pensar o teorizar alrededor de las relaciones humanas y por ende de la convivencia.

### **1.3.2. Las normas y su aporte a la convivencia**

Hacer una aproximación a las normas y a sus implicaciones o aportes a la convivencia, supone remontarse a la misma naturaleza humana, pues las normas son esos acuerdos que han acompañado la humanidad en sus distintas configuraciones, permitiendo con ello que las sociedades subsistan y evolucionen.

Normalmente, referirse a las normas es asociarse a códigos y leyes, lo que en el fondo supone un fundamento contractual de las relaciones humanas, por medio del cual se disponen ordenamientos o fundamentos que orientan el actuar en beneficio de la comunidad. En este sentido el origen de las normas es un acto netamente político, en el sentido más aristotélico del término, el cual se asocia a la organización a la que tiende el ser humano (Aristóteles, 1988).

En este escenario se comprende que las normas ayudan a regular la vida en la sociedad. Pero para entender la relación entre normas y contractualismo, es importante remontarse al Siglo XVII, en el cual:

(...) las teorías contractualistas aparecen como fruto de la filosofía del individualismo (el hombre como realidad fundante, el individualismo como presupuesto religioso, filosófico, político, social y económico del mundo moderno), del proceso de secularización iniciado con el humanismo renacentista y la reforma y mantenido y desarrollado por el racionalismo, el empirismo y la filosofía de la ilustración (al deshacerse la unidad religiosa, que había servido de elemento integrador del mundo medieval, se destruirán también las bases teóricas que permitan una justificación teológica del orden social y política) y de los intereses sociales, políticos y económicos de esa nueva clase social en acelerado proceso de consecución de un papel predominante en el desarrollo de los hechos históricos a partir del Renacimiento: la burguesía (Fernández, 1983, p. 64).

En este escenario histórico es que se empieza a hablar propiamente del contractualismo como una teoría, antes de ahí se puede hablar de prácticas contractuales o de naturaleza contractual, que en comprensiones ulteriores se asocia a conductas contractuales. Ahora bien, en los desarrollos epistemológicos del siglo XVII y en relación con el contractualismo es ineludible la asociación al filósofo inglés Thomas Hobbes, quien en su célebre obra el *Leviatán* sienta las bases de la teoría contractual.

En esta obra Hobbes (1980) parte del reconocimiento de la naturaleza humana, allí sitúa al ser humano como un ser apasionado que asocia a un estado de naturaleza muy próximo al de los animales, en el cual sin un orden se genera una sociedad de caos, en la cual no hay gobierno alguno, de ahí que se hace importante poder contar con un gobernador que pueda establecer y garantizar ordenamientos en lo que se comprende como sociedad civilizada.

La motivación central de esta obra se sintetiza en la célebre referencia *homo homini lupus*, que traduce el hombre es un lobo para el hombre. Básicamente esta es la descripción del estado de naturaleza humana, en la cual las pasiones gobiernan y no hay un orden claro en el cual se impone la fuerza y los distintos intereses en un estado que resultaría caótico. A partir de este fundamento se argumenta la necesidad de un orden contractual que permita un ordenamiento que cuide o vele por cada ciudadano.

Bajo este precepto otros teóricos posteriores se pronuncian al respecto, como es el caso de los filósofos, John Locke y Jean Jacques Rousseau, quienes son tenidos también como referentes en los inicios de las corrientes teóricas del contractualismo. Por su parte a John Locke, se le tiene como padre del liberalismo, quien se caracteriza por escribir con un enfoque fuertemente político. Entre sus obras se destacan dos tratados o escritos *Sobre el gobierno civil* (1991) y *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1994).

En su postura, parte de un horizonte diferente a Hobbes, pues asume que el estado de naturaleza no necesariamente es un estado de caos, sino que propone un estado de naturaleza fundamentado en derechos naturales, que son previos a los ejercicios de gobierno. No obstante, el gobierno encuentra su justificación para amparar la protección y dar garantías sobre estos derechos naturales. De igual manera a diferencia de la propuesta inicial de Thomas Hobbes, para John Locke:

(...) todo gobierno surge de un pacto o contrato revocable entre individuos, con el propósito de proteger la vida, la libertad y la propiedad de las personas, teniendo los signatarios el derecho a retirar su confianza al gobernante y rebelarse cuando éste no cumple con su función (Várnagy, 2000, p. 42).

En este sentido, se gesta el paso a una comprensión distinta del ejercicio de gobierno, que posibilita ejercicios de control y desarrolla opciones de gobierno democráticas. Ahora bien, con este escenario, una tercera perspectiva anclada a los orígenes de las teorías contractuales se asocia a la figura de Jean Jacques Rousseau (2003), quien en su célebre texto asociado a esta temática titulado *El contrato social o Principios de Derecho Político*, plantea las bases de su teoría contractual.

Allí parte también del estado de naturaleza, pero para este autor, la misma se asocia en términos diametralmente opuestos a la propuesta inicial de Hobbes, pues asocia al hombre no en un estado conflictivo sino a un estado de bondad y pasividad en donde la sociedad se encarga de corromperlo. En este modelo contractual, los habitantes de la sociedad se someten de manera voluntaria a lo que él denomina la voluntad general. En esta voluntad, la sociedad se organiza para buscar romper con la corrupción del humano y favorecer la participación del ciudadano en la comunidad.

En síntesis, estos tres planteamientos iniciales alrededor del contractualismo presentan una comprensión del ser humano y de su desarrollo en distintas comprensiones de sociedad, naturalmente la naturaleza de la teoría contractual es desarrollada en marcos de comprensión de sociedades configuradas en estados y el contractualismo acarrea una fuerte posición de orden político. En este orden de ideas Anderson Vichinkeski (2014) señala que:

(...) se puede concluir que la necesidad de establecimiento de un Estado soberano con poderes indivisibles, inalienables e ilimitados fue la fuerza impulsora del contractualismo político moderno. Sin cuestionar la existencia del poder, pero sí su dinámica interna y sobre todo su intensidad, vemos que el debate entre el poder moderado y el poder absoluto, a saber, la confrontación teórica que opone a Locke y Rousseau con respecto a Hobbes, prosiguió después del final de la Revolución Francesa, en particular durante el siglo XX, tras la consagración de la doctrina de los derechos humanos en las relaciones internacionales (p. 818).

En este escenario, se puede empezar a comprender la fuerza que adquiere la teoría contractual en el escenario de las normas y las configuraciones sociales. Donde difícilmente se puede “no estar de acuerdo con la idea de que el contractualismo tuvo un papel clave y de suma importancia para la filosofía moral, jurídica y política de los siglos XVII y XVIII” (Fernández, 1983, p. 70).

A esto se suma el hecho de que gracias a sus orígenes pensados en la justificación de órdenes que favorecen la implementación de gobiernos, haya filósofos en la actualidad que afirman que el contractualismo es una práctica política y que por lo mismo sirve para ejercer control en las sociedades, de tal modo que “quien dispone del poder político puede coaccionar

a los subordinados para que realicen ciertas acciones, a través de amenazarlos con sanciones si obran de otra manera, y aplicar las sanciones en caso de ser necesario” (Stemmer, 2005, p. 343). Esta perspectiva valida que el contractualismo por medio de la imposición de leyes o normas posibilita ordenamientos políticos que permiten ejercicios de poder.

No obstante, no se niega que esto pueda ser una contravención a los fundamentos e intereses iniciales que justifican y amparan el contractualismo. Con ello no se puede negar que el contractualismo en este plano político encierra algunas dificultades sobre todo asociadas al uso del poder. En este sentido, es importante poder plantear un horizonte de comprensión del contractualismo que no se vuelque tanto a los ordenamientos de los estados y los ejercicios de gobernanza, sino que se convierta en la oportunidad de establecer relaciones en términos éticos y morales.

En esta concreción puntual, la teoría contractual encuentra varios referentes que plantean distintos horizontes de comprensión, en este sentido se pueden establecer dos rutas de concreción de lo normativo, a saber, explícitas o implícitas. Explícitas son aquellas que se encuentran reguladas o determinadas por un código o manual y responde a un orden prescriptivo que se respalda por un ente, por ejemplo, las leyes, decretos, o regulaciones. Por su parte, las normas implícitas son esas que no son respaldadas de manera directa por alguien pero que operan en la sociedad.

Las normas explícitas, naturalmente al proponer un ejercicio de regulación se ancla a contenidos morales, se puede ejemplificar como los decálogos, los diez mandamientos, los manuales de ética de orden deontológico, reglamentos de convivencia de una institución, entre otros. Por su parte, ante las normas implícitas se pueden asociar a prácticas conductuales que responden a ejercicios de comportamiento desarrollados por determinadas tradiciones, por el acto reflexivo humano, por la sensibilidad o voluntad que motivan el actuar sin necesidad de estar regido por un código o una institución, se puede ejemplificar como cuando alguien se cae y uno ayuda a levantarlo, o cuando uno entrega algo que encontró de otra persona.

En este sentido, en los ejemplos de normas explícitas o implícitas, se puede entrever que hay una fuerza normativa motivante respecto del otro que impulsa el actuar, bien sea de manera exterior o interior, es a partir de estas fuerzas motivantes que se puede empezar a hablar de contractualismo moral o ético.

Bajo este escenario, el contractualismo propuesto en términos éticos o morales se ancla esencialmente al intersubjetivismo que motiva el actuar. A continuación se describirán algunos elementos esenciales que posibilitan la comprensión de contractualismo ético o moral, a fin de comprender o fundamentar el papel de las normas en el actuar convivencial.

### 1.3.2.1. El consenso

El consenso es un elemento importante para el establecimiento de acuerdos o para la regulación por medio de normas, el mismo se establece como un acto de relación estratégica en donde las partes fruto de un ejercicio deliberativo, reflexivo y comunicativo, establecen una serie de acuerdos que posibilitan ejercicios de relacionalidad. Al respecto, la autora Adela Cortina (2000a), en una justificación o aclaración de las éticas del diálogo se permite afirmar que las mismas:

(...) remiten al consenso como fundamentador de normas no están refiriéndose al consenso fáctico. Frente al liberalismo tardío, que no tiene empacho en proponer el consenso como base irrefutable de la normatividad moral, nuestros autores hacen precisiones de calibre, de las que destacamos cuatro:

1. con respecto a gran número de sociedades decimos que sería deseable que se establecieran las condiciones para un consenso racional, lo cual prueba que no es el pacto en sí el legitimador, sino lo que de racional tiene; 2. un consenso fáctico tiene en cuenta sólo los intereses de los participantes en él, no los de todos los afectados por el acuerdo, no los intereses generalizables; 3. todos los pactos son revisables, mientras no se produzcan en una situación verdaderamente racional del habla, porque están sometidos a coacción y asimetría, y 4. para que un consenso sea creíble tiene que descansar, a su vez, en un compromiso moral: la validez intersubjetiva de la norma de mantener las promesas hechas; por tanto, él mismo no puede constituir la fuente legitimadora de lo moral (p. 64)

Fruto de esta aclaración, se pueden destacar diversos elementos, el primero de ellos es el contexto en el cual la autora se permite hacer eco del consenso, es decir, en el marco de las que denomina éticas del diálogo. En este sentido, se puede comprender que el consenso como un elemento importante de las relaciones contractuales, se funda básicamente en los constructos alrededor del diálogo. En este escenario, el diálogo supone un ejercicio de relacionalidad y de construcción conjunta, haciendo eco de ese intersubjetivismo que soporta el acto contractual.

Un segundo elemento, se asocia en el numeral 1, en el cual se resalta el acto de la razón, siendo un elemento esencial del contractualismo, el cual se profundizará más adelante, pues la comprensión de un acto contractual al margen de la razón hace que este acto sea básicamente improcedente. En este sentido, la razón ha de ser tenida como una fuerza legitimadora del contrato. Al respecto indica Peter Carruthers (1995) que:

Como ya no podemos recurrir a una autoridad teológica para que solucione las controversias morales, y como no cabe esperar que ningún cuerpo de creencias tradicionales llegue a gozar de la aprobación universal, la única posibilidad que nos queda de alcanzar el consenso moral es apelar al acuerdo razonado (p. 53).



Un tercer elemento, representado en el numeral 2, hace eco del giro que supone hablar del contractualismo en la perspectiva clásica, analizada en personajes como Hobbes, Locke y Rousseau, a un contractualismo pensado en orden al actuar humano, enlazado a la ética y la moral. En esta afirmación se puede apreciar que el acto contractual ya no se legitima u ordena exclusivamente en función de órdenes políticos o de gobernanza, sino que, al concretarse respecto del prójimo, su orientación está en función de los que efectúan el acuerdo y de quienes de un modo u otro se ven afectados o implicados por el mismo. Esta idea la válida Jürgen Habermas (2000) en su texto *Aclaraciones a la ética del discurso* en donde afirma que:

En las argumentaciones tienen que dar por supuesto pragmáticamente que en principio todos los afectados pueden participar como libres e iguales en una búsqueda cooperativa de la verdad en la que la única coacción que puede ejercerse es la del mejor argumento. Es este estado de cosas universal-pragmático se apoya el principio fundamental de la ética del discurso: que solamente les es lícito reivindicar validez a aquellas reglas morales que podrían recibir la aquiescencia de todos los afectados como participantes en un discurso práctico. El discurso racional puede desempeñar el cometido de un procedimiento que explicita el punto de vista moral en virtud de las suposiciones idealizantes que todo aquel que entre seriamente en argumentaciones tiene que realizar fácticamente. El discurso práctico se puede entender como un proceso de entendimiento mutuo que por su forma, es decir, meramente en virtud de presupuestos de la argumentación inevitables y universales, insta simultáneamente a todos los implicados a la asunción ideal de roles (pp. 161-162).

En este sentido, los acuerdos que se constituyen de manera conjunta tienen mayor probabilidad de recibir aceptación por parte de la comunidad o los implicados, haciendo que los mismos tengan cabida, en términos de Habermas (2000) con ello “se constituye la intersubjetividad, de más alto nivel, de una imbricación de la perspectiva de cada uno con las perspectivas de todos” (p. 121). En efecto, este es un gran desafío para la legitimación y funcionamiento de las normas o acuerdos, de cara a los cuales se ha de ser conscientes respecto los distintos alcances o niveles, lo que hace que la vinculación de todos en unos casos sea más efectiva que en otros.

Un cuarto elemento, hace eco de la rectificación o posibilidad de revisión de los acuerdos, elemento que se constituye importante en razón de que los acuerdos que se establecen inicialmente pueden estar viciados o carecer de algo. Bien resalta Habermas (2000) que “una norma solamente puede encontrar la aquiescencia racionalmente motivada de todos cuando cada implicado o cada afectado potencial ha tenido en cuenta las consecuencias directas y los efectos secundarios para sí y para los demás” (p. 102).

No obstante, es completamente previsible, que en términos de cálculos alrededor de la consecuencias, las mismas no son siempre estimables, en tanto que las distintas implicaciones del acto se desarrollan adquiriendo casi una particular autonomía, de tal manera que se tejen nuevos caminos de afectaciones que sucumben a nuevas consecuencias fruto de diversas variables y posibilidades, que hasta cierto punto no son fácilmente estimables y en este sentido se escapan a los cálculos del que premedita la acción (Pérez, 2019b), con ello muchas de las consecuencias no son estimables.

En este sentido la posibilidad de ajustar las normas o los acuerdos analizados o evidenciados a partir de la implementación y curso de las mismas, no debe ser una opción desechable, lo que conlleva a la corrección de las normas o acuerdos, en función de los análisis derivados de sus consecuencias. Naturalmente, el éxito de esta posición se asume a partir del correcto análisis, de nuevos acuerdos y del último punto que se analiza a continuación.

Este último elemento que se puede extraer o que resulta susceptible de profundización de esta presentación que hace Cortina (2000a) se asocia a la vinculación moral y ética que supone asumir un acuerdo, cumplirlo y sostenerlo. Siendo esto una consideración y oportunidad de formación importante para validar la funcionalidad y generación de confianza respecto de las normas, pactos o acuerdos que se realicen, posibilitando ajustes, nuevos acuerdos, correcciones u omisiones en virtud de las posibles dificultades o falencias de los acuerdos, esto siempre como un acto consensuado.

Con estas acepciones se presentan algunas particularidades o implicaciones que el consenso ha de vincular o tener presentes al momento de establecer normas o acuerdos, en un horizonte de comprensión contractual. Con estas bases y en el presupuesto de que el contractualismo implica la interacción y vinculación del otro en un ejercicio de deliberación y construcción conjunta de acuerdos, indica Habermas (2000):

Con base en los presupuestos comunicativos de un discurso inclusivo y libre de coacción que tenga lugar entre compañeros libres y dotados de los mismos derechos, el principio de universalización exige que cada uno de los implicados adopte la perspectiva de todos los demás; al mismo tiempo, cada afectado conserva la posibilidad de examinar si, con base en una crítica recíproca de la adecuación de las perspectivas de interpretación y de las interpretaciones de sus necesidades, él puede querer desde su propio punto de vista como ley universal una norma controvertida (p. 164).

En efecto, el consenso, supone grandes posibilidades para las configuraciones normativas, de tal manera que no solo favorece la construcción de las normas, sino que genera la opción de respaldar o posibilitar su acogida y cumplimiento. En este sentido se puede asumir que al

proceso de construcción o codificación de las normas se sigue la viabilidad y acogida de las mismas.

En efecto, hay normas que, por su complejidad o alcance, su consolidación no se puede construir con base en la participación de los que pudieran estar implicados, en razón de ello, los ejercicios de deliberación, indagación, contemplación de consecuencias de quienes construyen, proponen o formulan las normas son elementos esenciales para contribuir a la acogida y funcionamiento de las mismas.

No obstante, teniendo a la base que una de las apuestas del contractualismo en el orden ético y moral es no anclarse a la exclusividad de las normas o acuerdos de orden universal o macro, sino dar respuesta a contextos de tipo meso o micro. En este sentido, la participación de los implicados es un hecho mucho más asequible y real, al cual se debería poder acceder o tender en la medida de las posibilidades.

Con esta aproximación alrededor del consenso, se puede percibir que el mismo no es el único elemento que constituye la gestación y operación de normas en el marco del contractualismo, en este sentido, el consenso es solo una primera aproximación a la compleja realidad del contractualismo, de tal modo, que siendo conscientes de esto, se abre la posibilidad de analizar o profundizar en otras características que se tornan fundamentales para la comprensión y operación del contractualismo en el orden ético y moral.

### **1.3.2.2. La Razonabilidad**

En la aproximación realizada al consenso, se logró manifestar la necesidad de la razón como parte esencial del contractualismo. En este apartado, se desea profundizar y aclarar el lugar de la razón y el paso de los acuerdos que apelan a la razón a diferencia de la razonabilidad, la cual es una apuesta diferenciadora postulada por el filósofo contractualista Thomas Scanlon (2003).

Para este autor, el hablar de razón está asociado a ser racional y al acto de razonar, en términos generales es cuando “una criatura que tiene la capacidad de reconocer, valorar y moverse por razones importantes capaz de tener actitudes sensibles al juicio” (Scanlon, 2003, p. 40). Bajo este supuesto se permite añadir:

Las capacidades reflexivas nos distinguen de criaturas que, aunque pueden actuar con determinación, tal como hace mi gata cuando intenta entrar en la alacena donde guardo la comida para gatos, no pueden plantear o responder la cuestión sobre si un propósito provee una razón apropiada para la acción. Nosotros tenemos esta capacidad y, consecuentemente, toda acción que

emprendemos tras una deliberación, aunque sea mínima, en torno al quehacer manifiesta el juicio de que una determinada razón es digna de que se actúe por ella (Scanlon, 2003, p. 40).

En este sentido, la razón, entendida en su manera más clásica, no es un elemento que se concibe aislado de la naturaleza humana, de tal manera que la misma le constituye y se torna esencial al momento de motivar el actuar humano, de ahí que sea importante poder vincularla en este escenario de reflexión alrededor del actuar ético y moral. Proponer un abordaje alrededor de la razón no se puede hacer sin remitir una alusión al razonamiento y a la racionalidad. El razonamiento implica poner en marcha el acto de la razón, es decir operativizar o movilizar la razón, supone ejercicios de conciencia que permiten la identificación de variables, motivaciones, y demás elementos que fruto de dinámicas mentales, preceden al acto.

Ahora bien, la racionalidad, se asocia más a la “habilidad para pensar con lógica y analítica conforme al contexto social, económico, político, religioso, filosófico o cultural. Por ello, en el transcurso de la historia, no ha existido una única racionalidad, más aún se asocian no solo a la temporalidad” (Murcia, 2015, p. 54). En este marco, la racionalidad supone no solo una manera de poner en acción la razón, sino que fruto de esta acción se deriva una manera particular de comprensión y la comprensión se adecua a distintas variables o condicionantes como los contextos, convicciones y experiencias vitales del ser humano, entre otros. Lo que hace el acto de la razón algo mucho más complejo. A partir de estas generalidades, se puede afirmar que para que la racionalidad y el razonamiento pasen al acto, debe haber un proceso de deliberación, el cual es entendido como:

(...) el proceso que el hombre realiza cuando enfrenta una situación determinada; esta se le presenta de modo tal que al percibirla la reconoce como conveniente o inconveniente, lo cual le inspira ciertos deseos, pero, entre la diversidad de cosas deseables o buenas, representadas en la situación, debe decidirse por la mejor. Deliberar consiste en la necesidad de analizar las distintas alternativas posibles que se presentan ante los problemas planteados por la situación real de los hombres. Esto indica que la deliberación atañe a cosas que el hombre puede hacer, pero especialmente cuando hay más de una manera de intentarlas; es entonces un proceso mental que tiene por objetivo hacer patentes los medios mejores de alcanzar un fin (Suárez, Martín y Pájaro, 2012, p. 51).

En este sentido, hablar de razón significa remontarse a un ejercicio básico de la naturaleza humana, que gracias a la racionalización y razonamiento permite la complejización de las distintas comprensiones humanas. Por su parte, el paso de la razón al acto ha de estar determinada por la deliberación, la cual es la que permite o posibilita, la evaluación de las distintas opciones, logrando analizar variables y consecuencias.

De ahí que muchas tradiciones éticas acudan a la razón para justificar o amparar la corrección de los actos humanos. En este sentido, frecuentemente se le contraponen a los impulsos o actos en los que no media la razón, sino que son fruto de la pasión o las emociones. En este contexto, la predilección por la razón no es muy difícil de descifrar en tanto que hacer eco de la razón supone poder controlar las pulsiones que las emociones o pasiones no pueden controlar, al menos en su faceta más teórica.

Un ejemplo de la relación entre razón y razonabilidad se puede dar cuando un tendero estima el valor de un producto para venderlo al consumidor final. En un ejercicio de la razón el tendero puede estimar el precio de venta contemplando diversas variables, alrededor de distintos costos como los de refrigeración, luz, nómina, arriendo, entre otros. Al sumar estas variables estima un valor final del producto el cual puede resultar muy alto para el consumidor final. En este sentido no se desconoce que en la estimación del precio final están en juego poderosas razones fruto de análisis racionales que le respaldan. No obstante, un cliente puede apelar o argumentar que, aunque la decisión final del precio de venta es fruto de un análisis racional, no puede desconocer que hay algunas variables que no se tuvieron en cuenta tales como la rotación del producto, el precio de la competencia, la distribución de las obligaciones financieras entre los otros productos, entre otros. En este escenario, el cliente puede increpar al vendedor para que flexibilice el precio otorgado al producto con base en estimaciones mucho más razonables.

Como se puede apreciar, la razón precede a la razonabilidad, y esta última no la desconoce, no obstante, a partir de distintos elementos o llamamientos apela a la flexibilización de estas motivaciones racionales iniciales. En este orden de ideas:

Se podría decir que son tantas las limitaciones que caracterizan al razonamiento ordinario que más que de racionalidad debería hablarse de razonabilidad, pues en la mayoría de los casos de lo que se trata es de encontrar una solución que resulte adecuada al contexto en que se suscita el problema a resolver (Díez, 2017, p. 346).

Con estas bases conceptuales, se puede afirmar que la razonabilidad tiene una importancia vital en la construcción de normas, o del establecimiento de relaciones humanas, en tanto que como indica Torralba (2005) no hay seguridad de que sea posible “fundar una ética desde un punto de vista estricta y únicamente racional, puesto que en el plano de lo fundante no sólo se hallan principios racionales, sino también intuiciones, ideas y visiones que tienen una génesis afectiva o emocional” (Torralba, 2005, p. 37).

Con todas estas complejidades propias del ser humano, la razón no puede ser el único pretexto de fundamentación de lo ético o lo moral, en este sentido lo razonable no deslinda la

razón, pero si da cabida a otro tipo de comprensiones o configuraciones que generan diversos cursos de acción puestos en un término mucho más dialogal, posibilitando de esta manera nuevos tipos de relaciones y de comprensiones alrededor del actuar humano.

Ahora bien, una vez propuestas las bases de la razón y su dinamismo a partir del razonamiento y la racionalidad, se comprende un poco más el paso de la razón al acto. No obstante, en este tema el filósofo contractualista Thomas Scanlon (2003) propone el desarrollo teórico de una categoría afin, que tiene especiales implicaciones para el contractualismo en el orden ético y moral. Esta categoría es la de la razonabilidad y se comprende o formula alrededor de un ejemplo del lenguaje común, expresado de la siguiente manera:

Cuando exigimos a alguien “¡se razonable!” o nos quejamos: “¡no seas irrazonable!”, quizás estamos objetando la forma que la persona razona a partir de un conjunto de información y una concepción de las consideraciones relevantes que nosotros compartimos, pero también podemos estar pidiéndole que tome en consideración hechos y razones que actualmente ignora (Scanlon, 2003, p. 52).

Es decir, la razonabilidad es un llamado de atención a la consideración de nuevos aspectos que probablemente omite el ejercicio de raciocinio o no logra tener en cuenta. Otro aspecto importante de la razonabilidad es que ya no se ciñe a la exclusividad del pensamiento o las razones del individuo, sino que estima las razones o motivaciones de un tercero que puede apelar, incentivar o motivar nuevas razones. En este escenario:

Lo razonable presupone lo racional porque sin contar con seres racionales, empeñados en perseguir sus propios fines, mal puede iniciarse cooperación alguna; pero, por otra parte, lo razonable subordina lo racional porque la prosecución de tales fines sólo puede efectuarse en el marco de las condiciones formales en que tiene lugar la deliberación de las partes (Cortina, 2000a, p. 171).

Con ello, lo razonable, implica la razón y sus ejercicios racionales y razonamiento, pero de una manera diferente, en tanto lo razonable, no se ciñe a la exclusividad de estos últimos, sino que contempla opciones o perspectivas nuevas o diferentes que permiten orientar el actuar, contemplando diversas posibilidades. Con esta postura no se puede negar el papel de la razón, sino que antes bien le complementa y reclama un sentido de interlocución, de justicia, de flexibilización del acto racional de orden individualista.

Así las cosas, en palabras de Scanlon (2003) “La distinción entre lo que sería razonable hacer en este sentido y lo que sería racional hacer, No sé si no es una distinción técnica, sino una distinción familiar en el lenguaje común” (p. 219). De ahí que el ejemplo que el autor expone y que se presenta unas líneas atrás, al pedir a una persona que sea “razonable” no es que este no esté efectuando actos de raciocinio. Sino que es una manera de procurar una

flexibilización en los ordenamientos racionales, de tal manera que se puedan contemplar o procurar nuevas relaciones que no desconocen el acto de la razón.

### 1.3.2.3. La justificabilidad y la rechazabilidad

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, la razón no puede ser el único elemento que subyace a los fundamentos contractuales propuestos en los ordenamientos éticos o morales, sino que la realidad contractual supone poder interpelar la razón individual y dar cabida a la comprensión de nuevas o diversas razones en lo que podríamos denominar razonabilidad.

Ahora bien, así se promulgue que la razonabilidad es un elemento importante para establecer fundamentos contractuales, no se puede absolutizar, pues aún hay temas o consideraciones importantes que pueden acompañar la propuesta de la razonabilidad a fin de poder contemplar, caracterizar y robustecer mucho más esta noción contractual. En este sentido se proponen otras dos categorías que resultan esenciales en esta temática.

Estas categorías las desarrolla a profundidad Thomas Scanlon (2003) en su texto *Lo que nos debemos los unos a los otros. ¿Qué significa ser moral?* Las mismas son la justificabilidad y la rechazabilidad. Estas categorías, aunque son profundizadas por este importante autor contractualista, también se pueden percibir en varias teorías éticas y morales, lo que conlleva a que sus desarrollos sean un eje importante para la comprensión del actuar humano respecto del otro.

Así las cosas, se presenta en primer lugar un abordaje a lo propio de la justificabilidad. La cual se relaciona y encuentra su raíz en la justificación de los actos. Esto lo expresa López Aranguren (2007) cuando afirma que:

En una palabra, al animal le está dado el ajustamiento. El hombre tiene que hacer este ajustamiento, tiene que *iustum facer*, es decir, tiene que justificar sus actos. La justificación es, pues, la estructura interna del acto humano. Por eso, en vez de decir que las acciones humanas tienen justificación debe decirse que tienen que tenerla; que necesitan tenerla para ser verdaderamente humanas (p. 269).

Como se aprecia, la justificación se relaciona con la raíz latina *ius*, la cual traduce justicia o derecho, y la palabra *facere*, la cual se relaciona al acto. En este sentido, la justificación o justificabilidad se derivan de este juego de palabras y se comprenden en el marco de razones que puede otorgar la persona y que se relacionan a un actuar justo.

Así las cosas, la justificación de los actos responde a un actuar justo. Ahora bien, esta justicia o acto de justificar no es que se de ante un tribunal o unos jueces de la moral y la ética,

sino que cuando se plantea en el marco del contractualismo se comprende que la justificación se da en el plano de las distintas interrelaciones sociales. Esto lo complementa López (2007) cuando afirma que “justificación como justicia. Consiste en que el acto se ajuste, no ya a la situación, no ya a la realidad, sino a la norma ética” (p. 270).

En este escenario, la justicia no responde sólo a normas legales, sino que trasciende o se concretiza en el plano de la ética y la moral, la cual responde, como se argumentó de manera previa a normas y comprensiones sociales y al acto reflexivo que versa sobre el actuar humano. En este sentido, la justicia de la que se habla acá es fruto de un proceso de reflexión e interiorización interna de cada ser humano y de respuesta a los planteamientos y exigencias sociales y contextuales.

Bajo este panorama se comprende mucho más la relación de la justificación con el contractualismo ético y moral. Ahora bien, profundizando en este tema de la justificación, según Thomas Scanlon (2003):

(...) lo esencial de la motivación moral no es el acto moral de la justificación ante otros (que sólo tiene sentido en relación con aquellos individuos con quienes mantenemos relación y con quienes podemos comunicarnos), sino más bien el ideal de actuar de una manera que sea justificable ante ellos, sobre bases que ellos no podrían rechazar razonablemente (p. 218).

Esta es una diferencia que pareciera ser menor en relación con la temática que se aborda, no obstante, el eje al cual apunta Scanlon (2003) con esta matización del término es que pareciera que la justificación, es una manera de dar cuenta de las razones que motivan el actuar y hasta ahí todo está en orden, no obstante, la justificabilidad no implica solo dar razón de estas motivaciones sino que posiciona la perspectiva, comprensión y aprobación de las mismas en un tercero, por ello para este autor es importante dar el paso de la justificación a la justificabilidad. Según el filósofo australiano, Peter Singer (2017):

La noción de vivir conforme a estándares éticos se vincula la noción de defender el modo de vida propio, de la razón para ello, de justificarlo. Así, la gente puede hacer toda clase de cosas que consideramos erróneas, y aun así vivir de acuerdo con patrones éticos, si están dispuestos a defender y justificar lo que hacen (p. 32).

Con ello, se corrobora la idea de que la justificación entendida por sí sola, resulta problemática, en tanto que justificaciones y maneras de justificar puede haber muchas con base en distintos criterios o parámetros, por ello es por lo que Scanlon (2003) encuentra en este vacío o dificultad la necesidad de potenciar la aprobación o reprobación del acto por medio de la justificabilidad que sitúa la justificación ante un tercero.



Ahora bien, aun a pesar de esta apuesta, la justificabilidad no se comprende de manera aislada por este mismo vacío o dificultad que denuncia Peter Singer (2017), por ello, independientemente de que se hable de justificación o de justificabilidad, lo cierto es que esta categoría sienta un precedente importante para las relaciones humanas, siendo un eje que no resulta ser fácilmente prescindible, pero que tiene implícitas naturales dificultades. Por ello la justificabilidad o justificación ha de ser acompañada por la rechazabilidad.

La rechazabilidad, en este orden de ideas, se comprende de manera general como la capacidad que tiene el ser humano para rechazar o desestimar una idea, acción o propuesta. Ahora bien, esta actitud de rechazo se puede dar por múltiples factores, puede ser por un acto emocional, sentimental, un impulso o una intuición, entre otros, como una respuesta a múltiples condiciones, naturalezas, comprensiones, etc.

No obstante, en este punto se argumenta de especial manera el uso de la razón. Pues como se presentó más atrás, para el contractualismo es especial el lugar que la razón ocupa en las relaciones humanas, y más que la razón el acto de ser razonable, que supone cierta laxitud a la rigurosidad y estructura de la razón individualista. En este sentido el acto de la rechazabilidad no se entiende *per se*, sino que se fundamenta en un acto o ejercicio de la razón. En términos de Scanlon (2003):

Para que un principio sea razonablemente rechazable, debe existir alguna perspectiva pertinente desde la cual las personas, de modo característico, tengan buenas razones o bien para negarse a aceptar dicho principio como un elemento de su reflexión práctica, o bien para negarse a reconocerlo como una que otros podrían usar para justificar su conducta (p. 278).

Con esta acepción se comprende que la rechazabilidad no se constituye en la desestimación o desaprobación de un acto porque sí, sino que es fruto de un análisis de la razón que estima la corrección o incorrección del acto, y permite la toma de postura del individuo. Ahora bien, continúa Scanlon (2003):

Para decidir si un principio podría ser rechazado razonablemente, hemos de examinarlo desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista de quienes serían sus principales beneficiarios, pueden existir poderosas razones genéricas para insistir en el principio y para rechazar cualquier otro que ofrezca menos. Desde el punto de vista de los agentes que se verían constreñidos por él, o de quienes se beneficiarían de un principio alternativo, pueden existir razones para rechazarlo en favor de algo diferente o menos exigente. Para decidir si el principio podría ser rechazado razonablemente, hemos de decidir si sería razonable considerar que prevalece alguna de estas razones genéricas en contra del principio, dadas las razones de la otra parte y dado el objetivo de encontrar principios que los otros tampoco han de rechazar razonablemente (p. 273).

Así las cosas, se puede entrever que la rechazabilidad es una realidad compleja, que contempla múltiples variables y perspectivas, naturalmente, este es un fundamento o perspectiva interesante que complementa de manera particular la justificabilidad y demás elementos que vinculan las realidades contractuales en el marco de la ética y la moral.

Cuando se hace referencia a la rechazabilidad, se puede encontrar una posibilidad de juicio que no necesariamente se ancla a la exclusividad de la razón, se puede establecer que la rechazabilidad incorpora otros elementos, uno de estos es a los que los emotivistas como Alfred Ayer (1984) acuden para poder teorizar y analizar la realidad ética y moral del ser humano, a saber, las emociones, como elemento básico y constitutivo del ser humano.

En este sentido, la rechazabilidad otorga unas oportunidades de articulación con otras perspectivas éticas, siendo una posibilidad de profundización y análisis que valdría la pena seguir explorando, a fin de reconocer las bondades que ofrece este planteamiento a los esquemas o posibilidades éticas y morales. Por ahora, su planteamiento es sugerente y suficiente para comprender la riqueza del mismo.

A modo de cierre de este apartado, es importante enfatizar que la justificabilidad y la rechazabilidad son categorías codependientes. De tal manera, que en el actuar la persona debe poder vincular la justificabilidad ante un tercero a la vez que este tercero, debe poder aceptar esta justificación y no generar rechazabilidad en sus esquemas o comprensiones vitales, con ello se constituye una auténtica relación contractual que se propone en el marco de las relaciones éticas y morales.

#### **1.4. La convivencia escolar**

Abordados algunos elementos que permitan situar y fundamentar la convivencia en marcos generales que se encuentran expresados en perspectivas que evocan la alteridad y su importancia para las relaciones sociales hasta la gestación de modelos contractuales fundamentados en los consensos sociales como mecanismos de organización humana en procura de la creación de acuerdos que permitan hacer tolerable la existencia.

Para este momento se propone hacer un análisis de algunas implicaciones y consideraciones relacionadas al tema de la convivencia, pero ahora con un énfasis en los entornos escolares, comprendiendo que en estos escenarios gobiernan ciertas particularidades y desarrollos que no pueden ser absolutizados por teorías que le abarquen en tanto los dinamismos resultan ser variados y asimismo también las consideraciones que le recaen.

Así las cosas, la convivencia escolar como concepto teórico emerge de manera general de un modo relativamente reciente con gran fuerza en la conceptualización académica en la década de los 90. Esto lo refleja el estudio documental emprendido por Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla (2019) en donde buscan analizar el concepto de convivencia escolar y sus usos y acentos en la producción académica.

Allí sistematizan la información recabada en 3 dimensiones asociadas a la inclusión, equidad, y participación y manejo de conflictos; los cuales se materializan en 3 ámbitos asociados a la vida escolar a saber: 1. Pedagógico y curricular, 2. Organizativo o administrativo y 3. Socio, comunitario. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los hallazgos:

*Tabla 3 Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar*

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones		
	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de conflictos
Ámbito Pedagógico y Curricular	A) el fomento de la inclusión a través de la afirmación personal y cultural de los alumnos (reconocimiento de sus identidades y necesidades individuales y colectivas); B) la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula; C) la integración en el currículum de las experiencias de vida de los alumnos, así como de sus conocimientos locales y culturales.	A) la generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los alumnos; B) el reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno; C) la promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño; D) la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.	A) la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales; B) la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula; C) la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social; D) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.
Ámbito Organizativo/ Administrativo	A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales; B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno; C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes; D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos; B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados; C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes; D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender	A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos; B) la generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar; C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado; D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.
Ámbito Socio-comunitario	A) el desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad. B) la promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de padres, madres de familia y comunidad local al proceso de aprendizaje de los alumnos. C) la atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con padres y madres de familia, orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo en la comunidad escolar. D) la consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos.	A) la coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo; B) el reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias; C) la coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.	A) la promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales; B) la generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar; C) la organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela; D) la invitación a padres y madres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.

Fuente: Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 15

A partir de los hallazgos de las autoras en términos convivenciales se puede inferir que hay múltiples escenarios o ámbitos de aplicación, de tal manera que la convivencia escolar no se reduce solamente a la relación que se establece entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes y docentes-estudiantes. De tal manera que hay aspectos también que incluyen aparatos organizativos de gestión, el currículo y factores sociales y comunitarios.

Ahora bien, después de presentados los ámbitos que inciden en la convivencia escolar, es menester pronunciarse sobre las intencionalidades analíticas que subyacen a la convivencia, pues bien es cierto que la educación escolar se caracteriza por sus intencionalidades orientadas a la atención de particularidades, énfasis o apuestas educativas. En este escenario es donde se puede afirmar que la convivencia escolar cuenta de manera particular con unos lentes que permiten focalizar los asuntos y temas a tratar o analizar.

Estos focos responden a que las problemáticas convivenciales, responden a condiciones particulares que están mediadas por las influencias contextuales y necesidades particulares que caracterizan las intencionalidades educativas, por ejemplo, hay contextos cuyo énfasis está dado en la cultura de paz, resolución de conflictos, buen trato, valores, consensos, entre otros. De tal manera que “(...) aunque el docente conozca el papel esencial de la educación y la importancia de fomentar una cultura de paz y convivencia escolar, debe reconocer la importancia de la inserción de esta en su labor cotidiana ya que es parte del engranaje en la educación” (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015, p. 65). Así las cosas, la convivencia entendida en escenarios escolares, adquiere varios matices que son otorgados por las incidencias particulares contextuales y situacionales.

Sumado a las lógicas contextuales o situacionales entran a jugar parte importante de la convivencia escolar las lógicas institucionales, las cuales por medio de sus configuraciones curriculares también hacen eco en las prácticas, esto lo describe Janner Villalba (2015) del siguiente modo:

Hoy en día persisten unas prácticas curriculares tradicionales, tributarias de pedagogías autoritarias y, por tanto, verticales en la relación docente-estudiante. En ellas, el profesor se considera dueño del saber y sirve a estructuras jerárquicas de poder en el desarrollo del currículo, que no permiten la democratización de la convivencia ni mucho menos la tolerancia ante la percepción de los conflictos como partes del proceso social inherente a toda convivencia. Todo esto se operacionaliza en un currículo que, además, fomenta la competencia, el individualismo y el simple desarrollo de habilidades y destrezas para el campo laboral (p. 94).

A partir de esta comprensión se puede inferir acertadamente que la convivencia escolar también se ve incidida por las lógicas propias de la institución, las cuales marcan dinámicas que de un modo u otro exigen y configuran lógicas relacionales, enfocadas a la competencia, solidaridad, excelencia, exaltación, respeto, cooperación, trabajo en equipo, entre otros, los cuales marcan sellos identitarios afines a las búsquedas y propósitos educativos de la institución.

En este orden de ideas, la convivencia escolar no es algo que se de aisladamente a las lógicas que imprimen las instituciones escolares, pues la incidencia que tiene es marcada frente a las configuraciones educativas enraizadas en las apuestas curriculares encabezadas por el PEI. De esta manera, la convivencia escolar no es del todo accidental o totalmente dependiente de los contextos y lógicas exteriores a la institución, pues aunque haya una fuerte influencia, las dinámicas al interior de las instituciones también marcan ejes de acción que inciden términos convivenciales.

Ahora bien, García y Ferreira (2005) señalan que:

La escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas. Además como lo que desea un alumno, con frecuencia, está en contradicción con los deseos de los compañeros, la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse (p. 165).

De esta manera, se reivindica o se asocia el análisis previo que se venía abordando en donde naturalmente confluyen temas asociados a la relacionalidad, alteridad, lógicas contractuales, consensos sociales y normativas que permiten comprender la vida social y comunitaria.

### **1.5. Desde los fundamentos éticos a la alteridad, las normas y la convivencia**

Se propone este apartado, como un ejercicio de síntesis de este abordaje teórico que vincula la propuesta o fundamentación ética y moral, las tensiones y dinamismos propuestos en torno al universalismo, subjetivismo, objetivismo y relativismo y la propuesta en torno a la convivencia con sus fundamentos en la alteridad y las normas como una expresión contractual.

En este sentido, es importante partir de una postura respecto la comprensión de ética y moral, pues de esta comprensión se derivan importantes consecuencias en el plano teórico, pues sus orígenes, fundamentos y construcciones o elaboraciones históricas han dado cuenta de particularidades. Ahora bien, con este aspecto teórico no se puede enajenar que muchas veces la realidad o práctica no propone distinción alguna respecto de estas epistemes, lo que problematiza seriamente sus abordajes.

Con estos elementos, en el desarrollo teórico, se propone reconocer las particularidades e implicaciones tanto de la ética como de la moral, pues responden a tradiciones y desarrollos que no es menester negar, pues cada uno posee una riqueza y aporte ineludible en las

reflexiones alrededor del acto humano. Es por ello que se propone incluir al máximo las referencias a la ética y a la moral, en una continua tensión dinámica, vinculando o teniendo en perspectiva sus particularidades.

Esta es una apuesta que se asume, al menos para los abordajes teóricos, pues permitirá reconocer las tradiciones y muchos de los abordajes epistémicos, no obstante, se comprende que en la práctica pueda resultar común una equiparación en los términos, por ello, el teórico deberá poder reconocer cuando esto pase y poder otorgar un hito diferenciador que posibilite abstracciones y desarrollos teóricos. Ahora bien, en este escenario de análisis, se ha de considerar que de manera frecuente hay una mutua articulación entre la ética y la moral, por ello es menester poder hacer referencia a la ética y a la moral cuando esto suceda.

Desde este punto de partida, se presentan unas tensiones implícitas en los abordajes teóricos de la ética y la moral, los cuales están dados en dinamismos dialécticos relacionados al relativismo, universalismo, subjetivismo y objetivismo. Los cuales, representan puntos de comprensión importantes a la vez, que tienen o proponen serias interpelaciones para las realidades éticas y morales.

En este escenario, se defiende que asumir una postura u otra de manera radical puede conllevar a fundamentalismos, y a posiciones en donde flaquea la teoría y la práctica. Por ello se pretende partir del reconocimiento de estas realidades y hacer apuestas conscientes que no se diluyan en proposiciones que puedan resultar válidas para cualquier persona, ni en posturas que busquen absorber cualquier posibilidad de diferencia o discrepancia. De mismo modo, se reconoce el subjetivismo como una fuerza importante para la reflexión ética y el objetivismo como una pretensión de validez. Que articulándose pueden promover serios aportes a las reflexiones o aproximaciones éticas y morales.

En últimas cuentas, ante estas naturales tensiones se ve como ruta válida al mejor modo aristotélico el hecho de ejercitar la prudencia en este escenario (Marcos, 2011). Logrando articulaciones que no vayan en desmedro de grupos culturales o las personas, ni que niegue cualquier posibilidad de diversidad o de pensar diferente.

Sentadas estas bases que permiten situar de un modo u otro los análisis referidos a la ética y la moral, se procede a fundamentar teóricamente el aspecto convivencial. Para este abordaje se inicia reconociendo el lugar del otro, desde una perspectiva dialogal. Allí se analiza un poco el tema de las motivaciones morales las cuales encuentran su raigambre en el yo, en este sentido se propone que para considerar un acto auténticamente altruista se debe buscar disminuir las razones del acto centradas en el yo, dando mayor prelación al otro.

Con esta base altruista se procede a una proposición que analice el tema de la convivencia desde la necesidad de las normas. El plantear las normas como un elemento clave en la comprensión de las relaciones sociales y por ende de la convivencia, supone poder analizar los fundamentos o necesidad de estas a fin de poder estimar sus implicaciones o elementos que subyacen y se tornan esenciales, de tal manera que se reconozca en las mismas una fuerza que puede ser complementada, protegida o potenciada por distintos elementos.

Es así que se encuentra como una fuerza subyacente a las normas, el contractualismo, el cual, de acuerdo con sus fundamentos y orígenes tiene implicaciones que estaban orientadas al plano político o de gobierno, buscando garantizar órdenes sociales y prácticas de gobernanza. Con ello, la política, las normas y el contractualismo son articuladores de órdenes sociales. No obstante, también se identifican posturas de esta teoría que se asocian más a los órdenes éticos y morales.

En este escenario, del contractualismo ético y moral, se identifican una serie de elementos imprescindibles, a saber, el consenso, la razonabilidad, la justificabilidad y la rechazabilidad, los cuales permiten configuraciones de relación respecto del otro. Con las mismas se configuran razones, consideraciones o motivaciones del actuar humano, las cuales son menester ejercitar o promover para el establecimiento de relaciones humanas en la convivencia.

A partir de la articulación de la alteridad y las normas, se pueden plantear fundamentos que motivan o fundamentan las relaciones convivenciales, siendo un horizonte de reflexión, análisis y trabajo pedagógico al momento de situarlas en contextos educativos. Con estos presupuestos en el siguiente apartado se procede a ahondar en el currículo, pudiendo con esta profundización sentar las bases que puedan motivar el análisis de la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares.

## **2. Horizonte de desarrollo curricular y su relación con la educación de la ética y la convivencia**

Una vez presentados algunos elementos teóricos que posibilitan la comprensión de la ética, la moral y la convivencia, se cuentan con insumos que permiten dilucidar, fundamentar, orientar y comprender algunos horizontes o posibilidades de abordajes educativos que se relacionan con estas áreas y la posibilidad de incidir en la convivencia escolar. Pues para esta investigación, los elementos teóricos, no se pueden comprender al margen del campo educativo y las concreciones prácticas, siendo el escenario de análisis que se propone explorar.



En consonancia con ello, es el momento de fundamentar elementos que posibiliten la demarcación y concreción de estos aspectos teóricos en prácticas educativas, para con ello poder dejar establecido un horizonte que posibilite analizar la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar, pudiendo orientar y establecer fundamentos de crítica, reflexión, análisis, entre otros, en relación con las prescripciones normativas.

En procura de ello, este apartado se concentra en el desarrollo y profundización de manera teórica en el currículo, el cual se consolida como uno de los elementos ejes de articulación y dinamización entre planteamientos educativos, modelos, prácticas, procesos, políticas, áreas, campos, contenidos, entre otros. Ofreciendo un panorama de análisis que permitirá concretar las acciones, comprensiones y posibilidades educativas que se relacionan directamente con la ética.

Este apartado del marco teórico se inicia con una exploración histórica y conceptual que posibilita comprender el currículo, con sus límites, alcances, características, relacionalidades, áreas o campos que intervienen en su consolidación. Posterior a ello, se relaciona de manera teórica el currículo con elementos de gestión y prescripción, cimentando elementos que contribuirán en el posterior análisis del marco histórico y legal que se presentó en la primera parte del desarrollo de esta investigación. Y se cierra este apartado con un análisis de las posibles relaciones que se tejen desde el currículo en torno a la ética y la convivencia escolar.

## **2.1. Aproximaciones a la noción de currículo**

El currículo es un área o campo del saber educativo que reviste de especial complejidad por sus múltiples configuraciones históricas y alusiones que se han estructurado alrededor del ámbito educativo. Autores como Antonio Bolívar (2008), destacan el currículo como un término polisémico, es decir, que se compone de múltiples significados y sentidos, razón por la cual se torna susceptible de una constante reconstrucción semántica y pragmática.

La noción de currículo es marcadamente fluctuante en relación con distintas variables como los contextos, modelos, teorías pedagógicas, entre otros. Es por ello que el pedagogo colombiano Julián de Zubiría Samper (2013) señala que las ideas, nociones y desarrollos alrededor del currículo son el resultado de largos, complejos y contradictorios procesos que son dados por diversas corrientes pedagógicas e históricas, de tal modo que comprender de manera profunda el currículo, supone reconocer variados enfoques de orden pedagógico (Montoya, 2016).

En este sentido se puede reconocer a primera vista que el currículo ha sido sujeto de variadas mutaciones e influencias que aportan a sus desarrollos, es por ello que en este apartado se pretende iniciar con una aproximación de orden histórica que otorgue un horizonte de comprensión de algunos de los desarrollos dados alrededor del currículo. En este escenario, y haciendo una primera alusión de orden histórico, el pedagogo José Gimeno Sacristán (2010) indica que el mismo es un concepto que:

(...) procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la carrera, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (p.25).

Como se puede apreciar, en sus orígenes, el currículo responde a un concepto latino, que da cuenta de una carrera o un recorrido que se hace a lo largo de la vida de ahí se desprenden conceptos similares y muy empleados en la actualidad como *currículo vitae*, el cual se asocia a una hoja de vida o recorrido personal que identifica la persona con sus logros y experiencias transcurridos a lo largo de su vida. En otro sentido, el currículo, asociado al campo educativo responde de manera frecuente a la identificación y selección de contenidos que acompañan la vida educativa de la persona.

En esta acepción de currículo, en la Edad Media, se gesta tal vez la más célebre agrupación y selección de contenidos que acompañan el ámbito educativo fundamental asociado a las artes liberales o libres las cuales consignan los mayores grupos de contenidos académicos relacionados con la técnica y el arte (Mayorgas, 2004), las cuales fueron célebremente conocidos como el *trivium* y al *quadrivium*, considerados como ejes de formación que se daban en la Edad Media (Carena, 2003). Los mismos eran asociados a una serie de caminos o recorridos que iluminan la vida del estudiante, el *trivium* estaba conformado por la gramática, retórica y la dialéctica, en tanto el *quadrivium* se componía de la astronomía, geometría, aritmética y música. En su conjunto, esta formación centrada en artes, se sostuvo por varios siglos en Europa, los cuales marcaban dos “(...) orientaciones en la formación: los que se

refieren a los modos de adquirir el conocimiento, por un lado, y las que sirven al hombre para ganar su sustento y que tienen una finalidad más pragmática” (Sacristán, 2012, p. 26).

Con esta primera aproximación histórica, se puede reconocer que una particularidad del concepto de currículo es que se asocia a una serie de selección y determinación de contenidos o aspectos formativos que acompañan la vida académica del estudiante y tiene una finalidad no solo conceptual sino de carácter práctico, pues con el *trivium* se buscan elementos que permiten que la persona pueda entender o comprender el conocimiento, pueda explicar o exponer su saber y pueda razonar, gestar y poner en diálogo sus apropiaciones, siendo estas las bases dinamizadoras de los saberes. En tanto con el *Quadrivium* la centralidad está en el desarrollo de habilidades, capacidades y bases conceptuales asociadas a saberes específicos que representan un hito cultural en la época (Valencia, 2009). En este escenario, es importante aclarar que esta organización del conocimiento no se autodefine o autodenomina como currículo, su asociación a configuración curricular es posterior, lo que sí es cierto, es que tanto el *trivium* como el *quadrivium* supone un importante hito en la historia de la humanidad en lo que a la organización de áreas o campos asociados a la educación respecta.

Así las cosas, el curriculum, como tal, empieza adquirir su forma en la consolidación de los procesos de selección de contenidos y de escolarización, entendidos estos como la formalización de los conocimientos bajo la instrucción o directriz de una institución educativa (Illich, 1971). De acuerdo con José Gimeno Sacristán (2012) esto se da fuertemente en los Siglos XVI y XVII, en los cuales “el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos” (p.27). Básicamente con estos datos se puede inferir que el currículo es el que contribuye a la consolidación de la educación que conocemos en la actualidad.

En este escenario, aunque ya se puede ir reconociendo algunos rastros de la consolidación del currículo, en los procesos de escolarización, su desarrollo teórico y conceptual es tardío.

En nuestro contexto el concepto de currículum aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El Diccionario de la RAE no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de currículum vitae (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: curriculum o currículum (Sacristán, 2012, p. 29)

Sumado a esto, de acuerdo con la investigadora colombiana Judy Montoya (2016) “La debilidad del currículo en tanto campo de estudio es también evidente en la escasa producción de artículos y libros especializados en la materia” (p. 46). Este hecho posiciona en un escenario

de incertidumbre y una labor a realizar por parte de los investigadores del sector educativo y pedagógico, de tal manera que con las indagaciones se pueda ir perfilando de mejor manera los alcances, implicaciones, limitaciones y acciones que transcurren en el discurso en torno al currículo.

Por su parte, en Colombia, el concepto de currículo se presenta en la década de los setenta y resaltaba más que experiencias educativas, un componente de planificación (Montoya, 2016). En este sentido, se puede hacer una clara inferencia con relación al currículo en el sector educativo, la cual está dada en la asociación y definición de áreas o contenidos, lo que posibilita en épocas recientes que se consolide un discurso en torno a un elemento concreto de la educación. En este contexto se empieza a aludir elementos concretos a los discursos curriculares tales como la clasificación de saberes, ordenación de grados, tiempos, progresión escolar, edad estudiantil, entre otros. En esta primera exploración de lo que es e implica el currículo, se le puede asignar una palabra que marca la identidad del currículo y es la de organización.

A propósito del contexto colombiano los autores Fernando Romero, Ana Lichilín y David Zafra, (1994) señalan que el currículo en el país tiene una acepción generalizada la cual hace referencia a una actividad pedagógica centrada en áreas de estudio. En esta actividad se parte de organizar el saber pedagógico, según las áreas del conocimiento desarrolladas por la ciencia y/o la cultura universal (Feito, 2010). Tal vez esta acepción del currículo es la que otorga su más célebre atribución y esto se comprende en tanto que de manera recurrente se le asocia como un sinónimo de plan de estudios, es decir “es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte de los establecimientos educativos” (Romero et al., 1994, p. 74).

El plan de estudios, en este contexto es la parte instrumentalizadora del currículo, es decir, le otorga un fin práctico, en el cual su labor esencial es la determinar, seleccionar, organizar distintos componentes que son inherentes al acto educativo, como las áreas, grupos de áreas, materias, temas, logros, competencias, objetivos, entre otros. Incluso, José Gimeno Sacristán (2012) incluye en el ámbito organizativo los conceptos de “clase, grado y método, cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse” (p. 28) lo que empieza a otorgar mayor complejidad a la comprensión del currículo.

En este proceso, lo organizativo supone un doble proceso, por un lado, la selección, que estima lo que es pertinente, necesario, fundamental y obligatorio para la educación, distribuido esto en las áreas, cursos y periodos de tiempo que enmarcan y configuran los procesos de

enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas otorgando un amplio espectro de acción al currículo. Prácticamente con la configuración de los planes de estudios en el acto educativo, se supone la inclusión de las dinámicas, fines y horizontes que implican y determinan las relaciones, desarrollos, y metas de la comunidad educativa.

En este sentido el currículo, es el configurador del sistema escolar en su organización, relaciones, distribución, contenidos, temas, metas, entre otros. En esta dinámica, el mexicano Ángel Díaz Barriga (2013) expresa que, bajo esta perspectiva, el currículo transita “entre lo formal y lo real, los procesos de selección del contenido, negociación, poder, cultura y discurso entre muchos más” (p. 348). Siendo estos conceptos y categorías que tienen múltiples implicaciones en las configuraciones educativas. Sumado a ello, el autor español José Gimeno Sacristán (2010) resalta que:

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo (p. 40).

Con ello, se puede estimar que la labor del currículo y al interior del mismo el plan de estudios, es la organización y la planificación, la cual está directamente relacionada con la configuración de aspectos esenciales que deben ser conocidos o sabidos por las personas, seleccionados bien sea por su importancia, valor o interés, en este sentido, los diversos saberes y conocimientos, responden a dinámicas, búsquedas y avances dados en la sociedad del conocimiento, lo que conlleva a que la organización, delimitación y configuración curricular no sea algo acabado o finiquitado, sino que al contrario es una búsqueda de las bases, fundamentos y elementos esenciales que posibilitan seguir avanzando, consolidando y construyendo nuevos conocimientos y competencias en los estudiantes.

Si a estas búsquedas cognoscitivas se suma que el centro del currículo o del plan de estudios no está dado en los temas sino en distintos dinamismos que posibilitan experiencias educativas de enseñanza y aprendizaje, se debe estimar que el currículo y su asociación a un plan de estudios no puede ser limitado a un “temario -una mera lista de contenidos a cubrir-, ni lo que los alemanes llamarían un Lehrplan o plan de aprendizaje- (...) tampoco es a nuestro entender un listado de objetivos” (Stenhouse, 1983, p. 9).

De esta manera, el plan de estudios no es sino un componente o una parte del currículo, el cual enfatiza la parte de selección, organización y determinación de saberes, en este escenario se comprende a las instituciones como distribuidores “(...) de conocimientos más que un fabricante de los mismos” (Marrero, 2010, p. 228). Sin duda esta realidad organizativa del currículo no se puede negar no obstante hay autores que no limitan la labor o lugar del currículo a la organización al interior de la educación.

En esta línea Lawrence Stenhouse (1987) sitúa el currículo como un proyecto en doble vía, en primer lugar, como una nueva manera de comprensión del conocimiento y en segundo lugar como una nueva manera de enseñarlo. En esta comprensión el currículo se comprende como algo no acabado o limitado, sino como un elemento en constante construcción que supone recurrentes ejercicios de estructuración, actualización y definición.

En otro de sus célebres textos titulado *Investigación y desarrollo del curriculum*, Lawrence Stenhouse (1984), indica que “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Pág. 29). Con ello el currículo se torna en una realidad mucho más compleja a la organización, en tanto que también involucra la actualización, selección y concreción relacionadas a las prácticas educativas, prácticas que naturalmente deben estar situadas.

De cara a este aspecto y en conciliación con los desarrollos teóricos de acuerdo con Díaz-Barriga (2013) “El currículo en este sentido sufre la tensión entre desarrollar una serie de conceptos, que tengan significado sólo en el mundo de los expertos, frente a una multitud de exigencias que demanda la práctica” (p. 350). En este sentido, el currículo se ha de relacionar de manera directa a los contextos los cuales han de determinar de manera directa el tipo de necesidades, enfoques o perfiles que se forman en los procesos y prácticas escolares.

Con ello, queda claro que el discurso sobre lo curricular no puede centrarse en la exclusividad de componentes teóricos y epistemológicos, pues es importante asociar que tanto el acto educativo como el currículo están abocados a un componente práctico. En este sentido, puede parecer un riesgo quedarse en la exclusividad de conceptualizaciones o elaboraciones netamente epistemológicas en torno al currículo, pues, aunque es un ejercicio importante pues contribuye a la definición o determinación de la identidad, lo esencial y lo propio del currículo puede desplazar su sentido práctico.

Así las cosas, es evidente la tensión y el dinamismo que se ha de gestar en torno al componente teórico y al componente práctico del currículo y más teniendo en cuenta que el objeto del currículo no es fácilmente precisable, de tal modo que puede haber una marcada

tendencia a demarcaciones netamente conceptuales o a prácticas que se caracterizan por ir en sentidos disímiles (Díaz-Barriga, 2013). En este sentido, la práctica ejerce un lugar esencial, pues contribuirá en parte no solo a la consolidación de estos sentidos, sino que complementará las concreciones que ha de adquirir el currículo.

Ahora bien, esta práctica no se puede hacer o comprender al margen del contexto, pues de acuerdo con la autora norteamericana Shirley Grundy (1994) el contexto, es parte esencial del currículo, pues este no puede ser un *a priori*, por ende, para evitar conjeturas es menester circunscribir el currículo no solo a una institución sino al contexto cercano, los cuales pondrán las teorías en escenarios concretos de acción, reivindicando su validez, importancia y pertinencia.

En este marco, el contexto, no se comprende al margen de la cultura que, de modo certero, circunscribe, condiciona y determina las configuraciones educativas. De tal manera que se puede hablar de una relación no escindida entre el currículo y la cultura. En este sentido, “para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social” (Grundy, 1994, p. 21).

Claro está, que no debe idealizarse ni circunscribirse de manera exclusiva las comprensiones, educación y cultura puesto que “la escuela no puede transmitir toda la cultura de nuestra sociedad” (Marrero, 2010, p. 228), en este sentido, incluso cuando se define la educación como una manera de formar, mantener y explicar la cultura, se hace de la misma un acto ambicioso y poco concreto. A pesar de ello lo que sí se puede afirmar es que hay una relación directa entre la escuela y la cultura, pues la primera no se comprende al margen de la segunda. De manera inversa, también se pueden establecer relaciones, pues el currículo contribuye a diversos desarrollos culturales.

Incluso, hay teóricos que afirman que “(...) el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural” (Grundy, 1994, p. 20). Y se torna en construcción cultural en tanto el currículo no puede estar alejado de las configuraciones sociales y culturales, suponer esto sería algo así como afirmar que la escuela o la universidad son ajenas a las sociedades y sus procesos. De ahí que no se pueda deslindar la relación entre cultura y educación, y en esto juega un papel esencial el currículo como configurador de los procesos escolares.

Bien es sabido y reafirmado por las corrientes críticas, las cuales encuentran un gran exponente en las concreciones pedagógicas, de especial calibre desarrolladas y promovidas por teóricos pedagogos como Gramsci (1981) en Italia, Apple (2012) y Giroux (1997) en Norteamérica y Paulo Freire (2011) en Latinoamérica, entre otros tantos importantes referentes,

quienes reivindican el acto educativo como inherente a los procesos políticos y emancipatorios de la sociedad.

En este escenario se puede afirmar que la educación y por ende las configuraciones curriculares responden también a un horizonte ideológico, en tanto la ideología contribuye de manera sustancial a la movilización y configuraciones que transan en las diversas sociedades de modo tal que se puede inferir que “la escolarización ha constituido un medio para la ilustración y el desarrollo del individuo y, por otra parte, lo ha sido para lograr los propósitos del estado” (Kemmis, 1993, p. 48).

De cara a ello, se ha de reconocer en el currículo también una dimensión política, la cual supone una apuesta por el papel del hombre en la sociedad y sus múltiples procesos. En este sentido las configuraciones curriculares están influenciadas por aspectos de orden ideológico que permite ciertas prevalencias y fuerzas opositoras o idealizantes en variados sentidos y posibilidades que generan dinimizaciones en la sociedad. De ahí que la educación no se pueda entender al margen de procesos políticos, asumidos estos en el sentido aristotélico de la organización y configuración que adquieren los seres humanos en el marco de ejercicios comunitarios y sociales (Aristóteles, 1988).

El reconocimiento del currículo como relacionado con la sociedad, la cultura y la vida que circunda el ser humano, es inevitable no pensar que el mismo no se puede desarrollar al margen del mundo del conocimiento, en tanto que, en estos marcos propios de las sociedades, se debe hablar de diversidad de conocimientos, profesiones, búsquedas, desarrollos, entre otros, que de un modo u otro el currículo busca recoger y acoger en sus configuraciones.

Justamente los saberes, áreas, ciencias y demás conocimientos contribuyen de manera fehaciente en los desarrollos y matices que forman el currículo con cada uno de sus componentes. De manera propia en la escuela, cualquier propuesta curricular no se puede pensar al margen de las áreas del saber, lo disciplinar, lo propio de cada modo de conocer el mundo y la vida. Así las cosas, este factor hace que el currículo sea compuesto e influenciado por un componente fuertemente interdisciplinar (Torres, 2006).

De este modo, hablar de currículo supone una interlocución con variadas disciplinas y saberes que coadyuvan a darle identidad, pues si bien es cierto que el currículo no se puede pensar al margen de los contextos, es también cierto que no puede estar alejado de las disciplinas o saberes, máxime que el currículo recoge varios de estos saberes, áreas y conocimientos para presentarlos como parte vital de los dinamismos y desarrollos sociales que de un modo u otro se presentan en las instituciones de educación.

En este punto resuenan las palabras de John Dewey (2015):



El reconocimiento de la diversidad de ciencias en las que debemos fijar la mirada en la resolución de cualquier problema educativo contribuye a ampliar la perspectiva y a hacer más serio y prolongado el esfuerzo de equilibrar la diversidad de factores que participan incluso en los problemas más simples de la enseñanza y la administración (p. 36).

Con este llamado, es claro que el currículo o las ciencias de la educación no están en función exclusiva de un solo y único saber, esto sería una perspectiva no solo instrumentalizadora de la educación sino una comprensión ingenua que desconocería lo complejo de lo educativo y de lo curricular. A la vez que no es coherente hablar de una funcionalidad exclusiva de lo educativo a una ciencia o un saber, es importante reconocer que las configuraciones educativas se dan gracias a los múltiples aportes que estas ciencias realizan a lo disciplinar del acto educativo.

En este contexto, el currículo se consolida como un elemento al interior de la educación que se enriquece de diversos aspectos multidisciplinarios “donde convergen saberes disciplinarios (química, física, biología etc), saberes educativos (didáctica, evaluación, curriculum), saberes psicológicos (constructivismos versus versiones conductuales), saberes sociales (de corte sociológico desde la microsociología, la teoría crítica o de corte económico (la teoría del capital humano)” (Díaz- Barriga, 2013, p. 348), entre otros tantos.

Frente a este panorama, se puede evidenciar las múltiples relaciones que emergen del currículo respecto de las ciencias, saberes y disciplinas, la cual más que una perspectiva instrumental que busca hacer un uso unidireccional de la educación, es reconocible tejer una relación en doble vía en la cual, las ciencias de la educación coadyuva a las disciplinas y las disciplinas le corresponden también otorgando insumos, teorías y demás elementos que le permiten edificarse constituyéndose en una nueva disciplina o área del saber que se robustece, enriquece y adquiere cierta independencia respecto de otros saberes.

Teniendo en cuenta lo abordado hasta aquí, es innegable el papel e influencia de la educación en la sociedad, y asimismo es reconocible el vital papel que juega el currículo al interior de la educación, el cual, influenciado por los contextos, procesos sociales, culturales y de un amplio componente político, determina organiza y configura varios de los procesos educativos que se viven en las instituciones de educación. Todas estas características dan cuenta de lo amplio que puede llegar a ser el currículo y de las múltiples complejidades que le dan su forma y sentido.

Al currículo como vinculado a la cultura, a los desarrollos sociales y al papel político se le puede asociar como un elemento de la educación bastante amplio y complejo que por estos determinantes externos es que se puede comprender gran parte de su complejidad y densidad,

pues la cultura, desarrollos sociales y ejercicio político es algo que le otorga dinamismo, es decir, no se puede comprender como algo acabado y estático. De esta manera, se puede afirmar que el dinamismo es parte esencial del currículo, de ahí que su determinación no pueda ser un tema fácilmente precisable como bien se señaló al inicio de este apartado.

## **2.2. Algunas configuraciones curriculares**

Con la aproximación que se realiza en torno de algunos elementos esenciales del currículo en la primera parte de este apartado, se puede evidenciar las claras tensiones que adquiere el discurso curricular; en dicho recorrido, se evidencia también algunas de las características más centrales que se asocian a componentes y elementos que de un modo u otro permiten abordar el discurso en torno del currículo, logrando precisar mucho más los alcances, limitaciones y campos de acción que se efectúan en el marco de la educación.

Ahora bien, lo anterior no resulta suficiente para pretender afirmar que con ello se puede definir o totalizar la riqueza del discurso en torno del currículo, es importante reconocer que el currículo ha sido susceptible de diversas configuraciones, estimaciones, determinaciones, entre otros que terminan por contribuir a los desarrollos alrededor de este saber, tal como se expresó en la primera parte de este horizonte de desarrollo en torno del currículo y su relación con la ética y la convivencia escolar.

De este modo, a continuación, se pretende hacer un breve ejercicio de reconstrucción y presentación de algunas configuraciones curriculares que se han presentado en el ámbito educativo. Esto con el fin de poder tener una trazabilidad de la evolución o dinamismos que ha adquirido o puede adquirir el tema del currículo en el sector de la educación escolar, otorgando algunas pistas de análisis y comprensión en torno del área de investigación de esta propuesta, sobre la ética y la convivencia.

### **2.2.1. Ralph Tyler**

De acuerdo con varios estudiosos se afirma que en varios países del continente “el currículo, como disciplina, tiene su origen en la propuesta que hizo Ralph Tyler en 1949” (Garduño, 1995, p. 58). De esta manera una aproximación a las configuraciones curriculares no puede estar al margen de la inicial y controvertida propuesta de Ralph Tyler, la cual se caracteriza por un desarrollo de currículo orientado alrededor de objetivos, apelando que “gran

parte de los estudios sobre el currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos treinta años consistió en investigación en busca de una base mejor para seleccionar sabiamente los objetivos” (Tyler, 1973, p. 10).

La configuración curricular en torno a los objetivos supone que estos contribuyen a la determinación y orientación que posibilita las prácticas educativas, en consonancia con ello, los objetivos, se convierten en el centro del acto educativo, dando cuenta de las búsquedas de los contenidos institucionales, apuestas educativas y necesidades de los estudiantes en los procesos de formación. En este sentido la pregunta por el currículo se relaciona a la pregunta por los objetivos de la educación, es decir, cuales son los fines, búsquedas y aspiraciones del acto educativo.

Tyler (1973) justifica que “el esfuerzo por extraer objetivos del estudio de la vida contemporánea se derivó principalmente de la dificultad de enseñar en la escuela el enorme cuerpo de conocimientos surgidos con el despertar de la ciencia y la Revolución Industrial” (p.21). De este modo, los contenidos no son el centro del currículo, como muchas propuestas pueden reseñar, en este sentido, los objetivos adquieren una fuerza vital en la búsqueda de organización y estructuración de los diversos conocimientos, pues la información es múltiple y variada pero no toda está en función de aquello que deben saber los estudiantes.

Esta propuesta curricular, tuvo una primera crítica y es que su estructuración no respondía tanto a elementos propios del currículo como si a una propuesta de orden evaluativo, lo que desplaza el campo de acción de esta propuesta a otro campo de la pedagogía. En este sentido la propuesta de Tyler “se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición de logro de objetivos, y el contenido de la evaluación son los resultados” (Pérez, 2007, p. 2).

Al respecto, la respuesta de Tyler es que su propuesta es un “un modelo lineal en su concepción, cuyo elemento central son los objetivos, todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a esos objetivos” (Moreno, 2010, p. 81). En este sentido, se percibe claramente que esta propuesta tiene un claro énfasis y funcionalidad, que posibilita las variadas configuraciones curriculares y educativas, no siendo únicamente reductible a una única dimensión del discurso pedagógico.

En lo que concierne al papel del docente, quien es un eje esencial en todo acto educativo, para esta propuesta tyleriana, el papel del docente es subordinado en función de los objetivos, de modo tal que se consolida como un mediador del aprendizaje (Garduño, 2019, p. 175), en este papel de subordinación pareciera que el docente no ejerce un rol vital en tanto que se relega como un aplicador de currículo y no como un elaborador; aún más, en esta línea, el estudiante

es un adquirente de conocimientos que se orientan en función de ideales y búsquedas propuestas previamente establecidas (Jiménez, 2008).

Fruto de la funcionalidad del currículo alrededor de objetivos, esta propuesta es controversial. No se puede dejar de afirmar que en su momento fue una propuesta funcional, la cual tiene muchos adeptos, no obstante, la misma es susceptible de críticas tal como lo reseña el mismo Tyler (1973):

Este método ha sido duramente criticado, sobre todo cuando se lo aplica con exclusión de otros. Una de las críticas más frecuentes sostiene que la identificación de actividades contemporáneas no garantiza que sean aconsejables. Establecer, por ejemplo, que gran cantidad de individuos desarrolla determinadas actividades no indica por sí que la escuela deba inculcar su práctica en los estudiantes; algunas pueden ser nocivas y más bien habría que combatirlos. El segundo tipo de crítica por parte de los esencialistas, quienes consideran como un culto del “presentismo” el estudio de la vida contemporánea. Señalan que, siendo la vida cambiante, preparar a los estudiantes para los problemas de hoy los incapacita para enfrentar los de mañana, puesto que las alternativas que deberán enfrentar como adultos serán diferentes. Un tercer tipo de crítica lo formulan ciertos progresistas señalando que algunos de los problemas cruciales de la vida contemporánea, o de las actividades comunes de los adultos, no revisten interés para los niños ni les importan, y erigirlos, pues, en objetivos educacionales, descuida los intereses y las necesidades de los niños como base para la selección de dichos objetivos.

Todas estas críticas se refieren en particular a la formulación de objetivos a partir, únicamente, de estudios acerca de la vida contemporánea (pp. 23-24).

Como se aprecia, las críticas al modelo de Tyler son variadas y robustas, a la vez que él es consciente de las mismas, no obstante, su postura es clara y realista respecto de estos planteamientos, para ello se apoya en estudios realizados por la universidad de Ohio en Estados Unidos y docentes especialistas que corroboran sus planteamientos. Su contestación a estas críticas es que probablemente desconocen la riqueza que otorga una propuesta curricular sobre objetivos o no consideran una acertada manera de formulación de estos, la cual reviste de rigor, emplea estudios de varios campos y pone a consideración diversos elementos que se tornan esenciales en las metas e idearios educativos (Tyler, 1973).

### **2.2.2. Lawrence Stenhouse**

Otro de los más destacados académicos del sector educativo que abordan a profundidad el tema del currículo es el Británico Lawrence Stenhouse, quien otorga un profundo sentido a la labor que desarrolla el docente en la experiencia educativa. De manera frecuente se asocia la

figura de este autor a la teoría crítica del currículo, la cual bebe de los fundamentos y perspectivas de análisis que se potencian con la creación del instituto de investigación de Frankfurt o más conocido como la escuela de Frankfurt, el cual toma como presupuesto varias de las ideas marxistas y las impulsa en el orden de las ciencias sociales y la cultura (Jay, 1989), haciendo eco de la fuerza que han de tener los desarrollos teóricos y la crítica en el interior de las sociedades.

El enfoque por una comprensión curricular en perspectiva de los desarrollos críticos supone una manera diferente de asumir el acto educativo. De manera particular este autor marca una postura que se aleja de la propuesta de Ralph Tyler, en tanto que reconoce que el currículo ha variado en sus significaciones y no puede ser agotado o tenido de manera exclusiva en lo que respecta a temas, planes de aprendizaje centrados en métodos y contenidos, ni tampoco puede ser reducido a una lista de objetivos (Stenhouse, 1983).

Esta postura se comprende a la base de la complejidad que supone asumir una teoría crítica en un modelo curricular, y más teniendo en cuenta que el modelo de Tyler de manera frecuente se asocia a la formación para el trabajo en un sentido conductista. Para Stenhouse, "un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984, p. 29).

Un rasgo característico de esta configuración curricular es que el papel del docente es protagónico a diferencia del modelo de Tyler en el que el docente es instrumental a los fines u objetivos educativos. La centralidad del docente en el currículo se describe en apartados como el siguiente:

El currículum es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimientos. El medio a través del cual puede aprender de la naturaleza de la educación y del conocimiento. Y, en definitiva, el currículum es el mejor medio a través del cual el profesor, en tanto que profesor, puede aprender todo esto porque le permite comprobar y verificar ideas mediante la práctica y, por tanto, confiar en su propio juicio en lugar de confiar en el juicio de otros (Stenhouse, 1983, p. 13).

La relación entre docente y currículo es fundamental, tanto así que, para esta configuración, prácticamente sin el docente el currículo no podría ser una realidad. Ello se explica en tanto que para las concreciones de la teoría crítica en el sector educativo el maestro ocupa un lugar esencial. De ello da especial cuenta autores como el norteamericano Henry Giroux (1998) quien reivindica el papel del docente como intelectual, ello supone que este no es solamente un mediador educativo, sino que cobra un papel relevante como agente educativo.

El docente en la teoría crítica se torna vital pues es quien funge ese rol de acompañante o guía y favorece diversos desarrollos que en últimas posibilitan procesos emancipatorios, de ahí que su importancia sea notable. Ahora bien, en relación con Stenhouse (1983) entre el docente y lo propio del currículo hay una especial relación tanto que el currículo no se asocia a la exclusividad de la instrucción, sino que su finalidad es la de contribuir a la profesionalización de los docentes.

Con lo anterior no se niega que hay una utilidad instructiva del currículo, no obstante, Stenhouse (1983) es claro en afirmar que “los alumnos se benefician de los currícula, no porque cambien la instrucción diaria, sino porque profesonan al profesorado” (p. 10). En este sentido, prácticamente el docente se construye gracias al currículo, con ello, la experiencia es un eje esencial en esta propuesta de configuración curricular.

La importancia del docente en estos procesos de configuración curricular en la propuesta de Lawrence Stenhouse está asociada a la labor educativa que subyace a la profesión, en la que el docente es no un transmisor o dinamizador de contenidos, sino un investigador, para ello el autor se vale proponer un trabajo bajo el modelo de la investigación-acción, la cual se caracteriza por un ser un ejercicio práctico, en el que el docente en función de su labor reflexiona de manera intencionada sobre la práctica promoviendo acciones de mejoras en función de sus hallazgos promoviendo con ello un constante ejercicio investigativo (Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis y Rahman, 2002).

En los desarrollos de la tarea educativa asociada a la investigación, para el profesor esta práctica se torna en “una constante pregunta cómo aprenden sus alumnos, qué procesos internos se movilizan con los contenidos que se enseñan” (Cadavid y Calderón, 2004, p.4). En efecto estas preguntas serán las que motivarán las respectivas configuraciones curriculares en esta propuesta. Con ello se puede comprender su postura crítica y contestataria ante los libros de texto, los cuales en su naturaleza y finalidad no permiten aplicar este tipo de propuestas, desplazando el papel del docente (Stenhouse, 1983).

De esta manera se descubre que el papel del docente no está aislado o no se puede comprender al margen de los procesos educativos de los estudiantes, a lo que se podría agregar que esta propuesta de configuración curricular está orientada en beneficio de los procesos de aprendizaje adquiriendo su centralidad en las prácticas de enseñanza, de ahí que la labor del docente sea tan relevante en este modelo. Esta idea se puede sintetizar en la siguiente afirmación “cuando afirmó que un proyecto curricular son dos cosas: una nueva manera de entender el conocimiento y una nueva manera de enseñarlo” (Stenhouse, 1987, p. 333).

### 2.2.3. Shirley Grundy

Como representación femenina de esta selección de teóricos que contribuyen con sus obras y planteamientos en el reconocimiento de algunas de las configuraciones curriculares que se han dado en diversos momentos de la historia no se puede desestimar los aportes de la australiana Shirley Grundy, cuyas investigaciones en torno del currículo la llevaron a escribir su más célebre obra titulada *Producto o praxis del currículum*.

La escritura de esta obra se contextualiza en el marco de la preparación de un curso sobre currículo, en el cual la autora encuentra que los discursos en este campo con frecuencia confunden la estructura y los fundamentos curriculares, lo que para ella son dos elementos diferentes y necesarios. Es así como se propone fundamentar un análisis del currículo el cual está centrado en la práctica de los docentes; esto otorga la posibilidad de comprobación de la teoría en la realidad.

Esta perspectiva se justifica en tanto que el currículo no es “un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana” (Grundy, 1994, p. 19), de ahí que la relación entre teoría y práctica sea esencial para esta autora, invitando constantemente a sus lectores a que puedan corroborar los planteamientos de sus tesis con las prácticas educativas, contribuyendo con ello a la consolidación de aspectos teóricos.

En los desarrollos conceptuales que realiza la australiana parte de una base epistemológica fundamentada en la teoría de las intencionalidades del alemán Jürgen Habermas (1982) la cual manifiesta que el conocimiento humano no se da de repente o es solo fruto de una aparición, sino que responde a una búsqueda o interés dado por la razón. Bajo este fundamento la teoría de los intereses se fundamenta en tres pilares, los cuales son técnicos, prácticos y emancipadores. “Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencias mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica” (Grundy, 1994, p. 27). Desde esta teoría de las intencionalidades la autora realiza su adaptación y concreción en el campo curricular, encontrando con ello un horizonte de fundamentación que permita sentar las bases teóricas del currículo y plantear un horizonte de estructuración.

En este contexto, el interés técnico está anclado al dominio y control del medio (Habermas, 1982). Respecto de este interés y su adaptación a la teoría curricular Grundy (1994) expone que el “resultado de la implementación de un conjunto de planes curriculares no se toma en

términos de producto humano, sino orientado hacia un producto material, acaso un ensayo bien escrito un conjunto de cálculos bien realizado o piezas de manualidades” (p. 46).

Por su parte, el interés práctico se caracteriza no por buscar un control sobre el medio, sino por la comprensión de este, de tal modo que con esta comprensión se puede orientar la práctica (Habermas, 1982). En su adaptación a la teoría curricular Grundy (1994) indica que “(...) el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32). En este escenario “cuando hablamos de enfoques curriculares “de proceso”, colocamos en el lugar central de la deliberación, el juicio y la atribución de significado. De otro modo nos habremos deslizado hacia la forma técnica” (Grundy, 1994, p.112).

Finalmente, el interés emancipador responde a una búsqueda humana por la libertad, el dominio y el conocimiento, siempre referidos a un proceso reflexivo el cual es posibilitador gracias a la crítica, de la ruptura de imaginarios y un contrapeso a fuerzas dominantes y opresoras. En el contexto de las concreciones curriculares la autora indica que el interés emancipador “se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable” (Grundy, 1994, p. 38).

Con esta breve aproximación a los intereses y sus concreciones en el campo curricular se puede identificar cómo Grundy, va tras la búsqueda de un equilibrio entre aspectos de orden teórico y práctico, lo que permite comprender no solo posibles fundamentos curriculares sino también concreciones asociadas a la realidad, de ahí que los docentes, directivos, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa puedan sentirse identificados con esta propuesta y puedan situar su práctica en alguno de estos intereses que son fundamentales e inherentes al conocimiento y búsquedas humanas, por ende en el campo educativo esta propuesta encuentra un eco bastante fuerte.

#### **2.2.4. José Gimeno Sacristán**

Para finalizar este breve análisis de algunas de las posibilidades de configuración curricular se trae a escena el reconocido autor español José Gimeno Sacristán quien en múltiples y variadas publicaciones académicas ha realizado diversas interpelaciones al currículo y con ello se ha posicionado como uno de los mayores referentes actuales de este campo. Su propuesta, aunque está inscrita a los desarrollos de la teoría crítica, centra su desarrollo no tanto el docente como Stenhouse (1987) o en las intencionalidades como Grundy (1994) sino en los contenidos.



De acuerdo con Hernández y Murillo (2014) esta configuración curricular centrada en los contenidos es propia de los modelos de orden humanista o tradicional. La riqueza de la propuesta de Gimeno Sacristán (2012) se pone de manifiesto cuando afirma que:

El concepto currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que, con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo. (...) Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos (p. 27).

Esta acepción del currículum orientada a los contenidos denota tal vez una de las más recurrentes comprensiones o asociaciones que se le hacen al currículum, pues cuando se habla del tema, aunque denotado de complejidad, en él convergen diversos elementos, relaciones y posibilidades relacionados con los contenidos. En este escenario, es inevitable que en algún punto se llegue al tema de los contenidos, pues los mismos son una de las variadas concreciones que adquiere el currículum no diciendo con ello que sea la única.

Es por ello que, José Gimeno, vuelca su mirada en este aspecto esencial del currículum, pues detrás de los contenidos, se tejen diversas dinámicas, intenciones y relaciones, no es un tema que sea muy fácil de abordar y presentar. Pues detrás de un contenido, hay todo un proceso en el que se puede fundamentar la riqueza del currículum. Esto lo expresa Ana María Cadavid e Isabel Calderón (2004) cuando haciendo alusión a la selección de contenidos curriculares, evocan que esto es un arte y un proceso de desarrollo, que se relaciona con la cultura, la sociedad y las ciencias.

En este proceso de selección entran en juego diversos factores como “la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información” (Sacristán, 2012, p. 32). En este sentido, esta configuración curricular posiciona también de manera preferente o privilegiada la figura del docente, de similar manera a como propone Stenhouse (1983). Salvo que con ello no se excluye la importancia de los estudiantes, pues es en torno a ellos en quienes ha de estar orientada cualquier propuesta curricular.

En este escenario el docente es un eslabón esencial en tanto que fruto de su experticia, conocimiento y trato directo con los estudiantes, podrá estimar estrategias, contenidos, rutas, modos y formas de acompañar los procesos educativos de los estudiantes. Esto naturalmente no puede fluir si se hace de una manera taxativa, por lo que la flexibilidad, diálogo y construcción comunitaria serán esenciales para llevar a cabo las configuraciones de orden curricular (Sacristán, 2012).

Así las cosas, la definición de contenidos que es el centro de la propuesta de Gimeno Sacristán (2015), supone un desafío particular ante las diversidades y heterogeneidades culturales y humanas, por ello considera el currículo como todo un “campo de batalla” (p.11) en el campo escolar, pues allí confluyen diversas fuerzas, intereses y necesidades. Ello otorga a las configuraciones curriculares distintas variaciones o posibilidades, lo que supone que es un campo maleable y adaptable a diversas necesidades y circunstancias.

Ante esta acepción, las configuraciones curriculares enfrentan diversas tensiones, como la homogeneidad de los procesos, la masificación de los estudiantes, la gran influencia o dominio de los textos escolares, entre otros (Sacristan, 2013). Pues estos elementos generan claros conflictos que van en contra de posibilidades educativas asociadas a la formación crítica, contextualizada y ajustada a los intereses y necesidades de los estudiantes. Es por ello que el currículo entra en una constante tensión y está sujeto a reflexión y ajustes constantes, pues responde a estos diversos dinamismos.

### **2.3. Currículo gestión y ley**

Con el análisis de algunas de las posibles configuraciones curriculares que se pueden dar en el sector educativo, se cuenta con un espectro de posibles acciones curriculares, desde las que se proponen en torno de metas u objetivos, a partir de la teoría crítica, alrededor de las intencionalidades curriculares y los contenidos. No se afirma que en dicho análisis se agoten todas las posibilidades de configuraciones curriculares, pero si se presentan unos horizontes de comprensión que posibilitan debates, diálogos y concreciones en torno al currículo.

A partir de estos insumos se dan cuenta de varias de las principales características del currículo y se comprende mucho más varios de los debates que suscita su discurso y las diversas posturas con las que se puede asumir. Ahora bien, con la presentación y comprensión de dichos fundamentos se gesta el camino para relacionar el tema del currículo con el tema de la ley y la gestión. En tanto que para la presente investigación supone un horizonte de indagación.

En el plano legal, se comprende que los países y en algunos casos las regiones o ciudades, cuentan con entes de control que propenden por la orientación y calidad educativa. De manera frecuente esto se traduce en ministerios, secretarías o semejantes, las cuales tienen en su haber la misión y posibilidad de regular, gestionar y establecer diferentes aspectos que circundan el plano educativo en el marco de las diversas sociedades.

En el plano de las políticas públicas en educación es oportuno hablar de influencias u orientaciones que se tejen en un horizonte mucho más amplio, de modo tal que se puede hablar de tendencias continentales o mundiales que de un modo u otro influyen en las políticas locales. De manera particular, para América Latina, la tendencia de políticas se ubica en un “ámbito centralista a través de la cual se postulan políticas, sociales y culturales. Los argumentos para un currículo con estas características enfatizan en la “Unidad Nacional”, el “Consenso Social”, y la igualdad de oportunidades a todos los alumnos.” (Romero et al., 1994, p. 44).

En los escenarios internacionales la geopolítica mundial ejerce influencias en diversos sectores sociales, en los cuales la educación no es ajena. De acuerdo con los índices estadísticos, los niveles de pobreza latinoamericanos son bastante altos, junto con los del continente africano. De manera particular en América Latina, de acuerdo con los informes de la Comisión Económica Para América Latina (Cepal) (2019) a los altos índices de pobreza se suman las brechas de desigualdad las cuales dictaminan que para el territorio colombiano son precedidas por países como Brasil y Guatemala, siendo el tercer país más desigual de la región, en el cual el 20% de las ganancias del país se distribuyen entre el 1% más rico.

Ante estas cifras que se ubican en el plano económico, parece que el tema de la educación pasa desapercibido, no obstante, para los organismos internacionales que se derivan de la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, en su ideología o fundamentos neoliberales, gestan un movimiento que se ha asumido:

(...) por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región. Este núcleo de doctrinas, así como la retórica que pretende darles sustento y legitimación discursiva, se ha fundado en un aparente acuerdo global que ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de las administraciones gubernamentales latinoamericanas. Los medios académicos y periodísticos han popularizado este conjunto de propuestas y discursos como el Consenso de Washington que subyace en las decisiones políticas de gran parte de los gobiernos de la región (Gentili, 1998, p. 103).

Con la gestación e influencia de este célebre consenso varias de las políticas educativas se ven influenciados por las decisiones o dictámenes de estas organizaciones, pues, aunque su naturaleza está directamente relacionada al sector económico, se encuentra en la educación una

oportunidad para aumentar las oportunidades y la fuerza laboral al interior de las naciones, produciendo mayor desarrollo, coadyuvando a la eliminación de la pobreza y la disminución de las brechas de desigualdad.

En este contexto Pablo Gentili (1998), indica que con ello se genera en Latinoamérica una serie de regularidades y semejanzas entre las diversas “políticas educativas desarrolladas en los diferentes países de la región, más allá y contra las diferencias específicas de cada caso nacional, ha pasado a ser una de las características más destacadas de las reformas escolares implementadas” (p. 104).

Dado el contexto de reformas en diversas políticas, tanto nacionales como internacionales, con la guía del Ministerio de Educación Nacional (MEN) creado en Colombia en el año de 1927, se encuentra un ente nacional que orienta las diversas decisiones que se toman en el plano educativo (Pérez e Idárraga, 2019). En este sentido, desde la colaboración del MEN con el gobierno nacional, se proponen las reformas y directrices que determinan varias de las transformaciones educativas del país.

Esta serie de reformas sin lugar a duda terminan por impactar de lleno en los elementos curriculares. bien resalta Gerardo Bazante (2006) que la Ley General de Educación de 1994 agrupa diversos elementos básicos en torno a cuatro preguntas:

¿qué enseñar?, pregunta a la que responden los propósitos y los contenidos de la enseñanza, resaltando que cuando se habla de contenidos se hace referencia a conceptos, procedimientos y actitudes; ¿cuándo enseñar?, o sea, la manera de secuenciar y ordenar esos propósitos y contenidos en cada ciclo; ¿cómo enseñar?, se trata entonces de concretar las estrategias metodológicas, pero también los principios metodológicos, agrupamientos de estudiantes, distribución de espacios y tiempos, así como los materiales que se van a utilizar; ¿qué, cómo, cuándo evaluar?, las estrategias, procedimientos de evaluación y los criterios de promoción (p. 6).

Como se puede apreciar, estas preguntas orientan las configuraciones curriculares, que, en el caso de la Ley general de Educación, buscan hacer un ejercicio comprendido en un sentido macro al contemplar un nivel y alcance nacional. En donde el foco está en la búsqueda de que haya garantías educativas, igualdad de oportunidades, acceso a la educación y una orientación que responda a las necesidades sociales del país (Casallas et al., 2017).

Ahora bien, las directrices son solo un punto de partida inicial que se inscribe en un panorama general, no obstante, es menester indicar que en estas directrices nacionales, entran a hacer parte las directrices regionales y locales fungiendo como un mesocontexto, las cuales gozan de cierta autonomía dada para garantizar respuestas a las necesidades educativas que se

presentan en los diversos contextos sociales, de tal manera que las demandas particulares no sean absorbidas o invisibilizadas por políticas taxativas de nivel nacional.

En este plano asociado a un mesocontexto se puede evidenciar que hay una responsabilidad compartida en la gestión que se hacen de las políticas públicas en los planos regionales y locales con los microcontextos que se asocian ya directamente a las instituciones educativas. De manera tal que las diversas leyes encauzan, orientan y determinan aspectos generales, ofreciendo marcos de comprensión, los cuales son adaptados, evaluados y acompañados por estamentos regionales y locales y finalmente concretizados en las diversas instituciones de educación.

A nivel de instituciones educativas, las posibilidades legales son de obligatorio cumplimiento, no obstante, estas leyes no regulan todo, de tal manera que se puede hablar de ejercicios de autonomía en las diversas instituciones educativas. En consecuencia, de estas posibilidades, el currículo se torna en la posibilidad de gestión de lo educativo, el cual puede establecer planes, procesos, proyectos educativos, cargas horarias, disposición de escenarios, modelos y estrategias pedagógicas, entre otros.

Es así como la forma para intervenir la escuela y los ideales que está ha de transmitir, difundir y enseñar es por medio de la organización y estructuración de lo curricular mediante una sistematización de la vida escolar en elementos sobre los cuales se puede ejercer mecanismos de seguimiento y control. Aquí es donde cobra protagonismo la gestión ya que permite que se cumplan los anteriores requisitos permitiendo llevar a buen término la propuesta educativa del Estado (Osorio, 2012, p. 34).

En las concreciones que debe hacer la escuela para el territorio colombiano, inicia con la demarcación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la cual es una de las novedades propuestas por el MEN en la Ley 115 de 1994 el cual es el encargado de orientar las acciones y horizontes que otorgan identidad y propósito a las instituciones educativas. Allí se presentan, entre otros, unos objetivos o metas institucionales trazadas por la definición de la misión, visión, principios y fines educativos, de igual manera se establecen, reglamentos, opciones y perspectivas de orden pedagógico, las cuales orientan la labor educativa (Ley General de Educación, 1994, Artículo 73).

Estos elementos que integran el PEI han de ser vitales en las concreciones curriculares como respuesta a las necesidades contextuales y guía para la toma de decisiones en el plano escolar. Ya en los procesos de gestión curricular, después de tener una perspectiva general de orden educativo, lo que sigue es la selección y definición de enfoques y modelos pedagógicos, los cuales orientan y acompañan la práctica educativa dotando de identidad, aclarando

perspectivas y búsquedas en procura del quehacer educativo. Para ello Jiménez (2008) propone los siguientes interrogantes:

¿qué idea de persona o naturaleza humana se pretende alcanzar?, ¿cuál teoría de aprendizaje es la que se emplea?, ¿qué tipo de relaciones se dan entre los profesores y los estudiantes?, ¿qué importancia se le da al contenido? Y algunas otras en torno a la función que se le asigna a la escuela y su papel en la sociedad (p. 65).

Estas preguntas pudieran ser primeros indicadores que han de ser abordadas por aquellos que están encargados de la gestión de configurar y concretar las posibilidades curriculares en cada uno de los contextos educativos. En esta tarea es importante tener en cuenta que, aunque los modelos pedagógicos y enfoques curriculares son importantes, los mismos no agotan las posibilidades y necesidades presentadas en las realidades educativas “sólo son aproximaciones intuitivas a la realidad que no proporcionan un conocimiento de ésta en profundidad, labor para la que se requieren procesos de indagación, investigación y reflexión profundos” (Pérez, 2014, p. 88).

De esta manera, independientemente de que se favorezca un modelo o un enfoque pedagógico, esto no garantiza su efectividad al momento de aplicarse en contexto, es por ello que la labor curricular no acaba cuando se hace opción entre las diversas posibilidades pedagógicas, es importante generar diversas estrategias que busquen concretar y adaptar estas propuestas a las diversas condiciones y necesidades que marcan la variedad de contextos, escenarios y sujetos que hacen parte de las dinámicas educativas.

A partir de esta concreción y aterrizaje en lo propio del contexto se puede plantear una clara tensión en la cual se circunscribe cualquier intento por realizar una configuración curricular, esta tensión se manifiesta entre el currículo formal y el currículo real. El primero se caracteriza por ser aquel currículo que se planea y se estima con base en presupuestos e hipótesis, y a partir de estos planteamientos busca ser orientador en principio de la actividad educativa que circunda las prácticas pedagógicas.

Respecto de esta comprensión hay una dificultad que se puede anticipar y radica en que este currículo no puede comprender o predecir todo lo que sucede en el sector educativo. “De ello se sigue que todo lo aprendido en la escuela no queda explicitado en el currículum formal” (Perrenoud, 2012, p. 97). Esto sitúa en una posición incómoda las pretensiones que se buscan al momento de establecer el currículo, a la vez que abre la opción de la segunda manifestación en torno del currículo real, el cual es aquel currículo que emerge de lo que en inicio fue lo planeado pero que por diversas variables y circunstancias adquiere determinadas

configuraciones que se presentan al margen de lo planeado, organizado y gestionado inicialmente.

De acuerdo con María Clemente Linuesa (2012) la concreción real del currículo se da en las aulas, de tal manera que para la gestión del currículo el “planificar en este ámbito tiene una dimensión muy centrada en la práctica, de manera que debemos optar por modelos de diseño que nos permitan un análisis constante de lo que en ella ocurre” (p. 286). Con ello, la propuesta no puede ser algo inflexible en tanto la práctica docente responde a diversas circunstancias e individuos que van presentando y sorteando diversas situaciones.

De manera complementaria a la propuesta de que el currículo adquiere una concreción real en el aula, se debe poder replicar, que esta acepción puede ser limitada, en tanto que los aprendizajes no se obtienen solo de la práctica de aula, en este sentido, en los juegos, en el patio, en los corredores, de manera general en los ambientes escolares hay múltiples herramientas, estrategias y oportunidades de aprendizaje, de modo tal que el currículo demanda un aspecto físico, no solo es algo que se oriente a las teorías del aprendizaje o los contenidos.

Ahora bien, en relación con la tensión o encuentros entre el currículo formal y el currículo real Perrenoud (2012) indica que:

(...) el currículum real, tal como lo entendemos aquí, no solo es una interpretación más o menos ortodoxa del currículum formal. Constituye una transposición pragmática. Dicho de otra manera, el currículum formal y el currículum real no son de la misma naturaleza. El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes (p. 94).

Algunos autores agregan que este currículo real se asocia al currículum oculto, el cual es aquel currículo que se vive en la realidad de la escuela y que no está sujeto al control y la previsión, de quienes hacen los ejercicios de planeación y proposición de las diversas configuraciones que se viven en la escuela. De manera tal que reivindica el hecho de que no es tan fácilmente precisable todo lo que sucede y acontece en el aula.

Para el teórico educativo Henry Giroux (2004) el currículo oculto se convierte en una auténtica oportunidad de poder hacer contraposición a las formas opresoras, en tanto que el encuentro directo con los estudiantes ha de posibilitar escenarios únicos de resistencia que han de estar promovidos por los educadores, los cuales en su teoría son intelectuales de la oposición. De esta manera se puede asociar el currículum oculto a posibilidades de gestión y acción que responden a intereses particulares y frecuentemente evidencia aspectos intencionales del acto educativo.

Ahora bien, no es posible “hablar de un currículum verdaderamente oculto si se trata solo de un currículum moral eufemizado o idealizado. La noción de currículum oculto, en sentido estricto, se refiere a las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizajes” (Perrenoud, 2012, p. 100). En este sentido, no se puede situar este currículum oculto como algo exclusivo de intereses de oposición, parte de este currículum oculto también refleja el acontecer de la escuela en el cual hay aprendizaje no planeado o intencionado, de ello dan cuenta lo ocurrido en las relaciones interpersonales, el intercambio de experiencias y los efectos secundarios de las prácticas educativas que de un modo u otro genera escenarios de aprendizaje en la comunidad académica (Sarasa y Porta, 2008).

A pesar de estas dos realidades, los procesos de gestión del currículum no deben reducirse a la dicotomía y la tensión que se genera entre el currículum formal y el real. A pesar de ello, hay una importancia implícita en los procesos de diseño, pues la parte planeada y formalizada es importante, para no caer en la improvisación, prácticas infundadas o ejercicios educativos que no tengan claros horizontes de desarrollo.

Es así como en los procesos de gestión no se debe desestimar la parte de los contenidos, pues como indica José Gimeno Sacristán (2012) quien profundiza en esta temática en particular, “sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, lo mismo que la gramática con sus reglas requiere de los significados para que el lenguaje no sea solamente estructura. Esta será la parte más visible del currículum” (p.34).

A pesar de su importancia, los contenidos no son meramente listas de temas a transmitir, sino ejes dinamizadores de las intencionalidades educativas, en los cuales hay una asociación con las necesidades y requerimientos contextuales y culturales, que han de dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y potencialidades que les ayudarán en el trasegar de la vida en medio de sus búsquedas y caminos por recorrer.

Frente a este variopinto escenario, se puede reconocer la importancia de la ley y las normas en las configuraciones curriculares, pues la educación al ser un servicio público asociado a un derecho fundamental debe ser garantizado por los Estados, en este sentido a partir de las leyes generales se dan concreciones regionales o locales que de un modo u otro dan cuenta de necesidades o apuestas gubernamentales en torno de lo educativo.

Allí no acaba la tarea en tanto que las instituciones educativas deben de manera particular también efectuar un ejercicio de concreción que permita rescatar intencionalidades particulares y dar respuesta a necesidades inmediatas del contexto y la población que acoge en sus recintos. En este sentido la gestión curricular cobra vital fuerza en tanto será la encargada de establecer las configuraciones educativas de manera particular, estableciendo, aspectos pedagógicos,



evaluativos, didácticos, de estructura, proponiendo modelos, relaciones entre los miembros de la comunidad académica, objetivos, metas, contenidos, entre otros, con los cuales se efectúa el acto educativo en la escuela.

#### **2.4. Currículo, ética y convivencia escolar**

Para finalizar esta aproximación teórica alrededor del currículo, se propone hacer a modo de cierre una breve alusión alrededor de la relación que se puede tejer de este con la ética y la convivencia escolar, ofreciendo de esta manera un espectro de análisis que permite fundamentar elementos que contribuyen a establecer perspectivas de análisis que posibilitará la comprensión de las relaciones que se pueden establecer en torno de estas tres categorías.

De esta manera, a partir del recorrido realizado en el horizonte de fundamentación curricular se evidencia que el currículo, se caracteriza entre varios aspectos por su componente organizativo, contextual, político, con fundamentos de orden teórico-prácticos, entre otros. De esta manera a continuación se presenta una breve alusión de estos elementos abordados en el orden teórico, en torno de las relaciones que se derivan entre el currículo la educación ética y la convivencia en la escuela.

Para poder hacer una aproximación a esta perspectiva, es importante tener en cuenta que un diálogo y una reflexión en torno del currículo, la ética y la convivencia, se ve marcado por la heterogeneidad y diversidad que caracterizan las sociedades y al interior de ellas las instituciones como las escuelas. Respecto de este tema el autor español José Gimeno Sacristán (2012) establece que:

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvemos en esa realidad. (...) Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas —sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente— se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad (p. 51).

En este punto radica tal vez de las mayores tensiones que pueden plantearse al pretender hacer configuraciones curriculares y es la de la articulación con la cultura, la sociedad y el contexto, pues está claro que la educación no se puede pensar al margen de estos importantes elementos. Es por ello que es menester en la escuela hacer un énfasis principalmente en la labor

ética, la cual permitirá ejercicios de reflexión y uso de la razón los cuales han de motivar el actuar.

En este sentido el tema de la moral es algo importante, no obstante, en virtud de las posibles diferencias o heterogeneidades de los contextos y singularidades, la escuela no puede reñir con estos aspectos por lo que su lugar en el marco de las configuraciones curriculares no es tanto como el de asumir una propuesta o código moral concreto que pueda definir aspectos puntuales de la formación y del actuar de la comunidad escolar, sino que ha de asumir una postura que no genere discriminación y contribuya a ejercicios reflexivos, dialogales, consensuales, que permitan no imponer un régimen o un código, sino que se pueda reflexionar y construir todo ello en el marco de dinámicas comunitarias.

Respecto de este tema no se puede olvidar que la escuela o las instituciones de educación escolar no son las únicas que se encargan de este tipo de educación. En la vida social, los contextos, el barrio, la familia, las diversas relaciones, entre otros, se gestan diversos escenarios de aprendizaje (Illich, 1971). En este sentido los rasgos característicos que adquiere la moral pueden encontrar respaldo y oportunidades de educabilidad al respecto en otros ambientes.

Bajo esta comprensión se debe tener en cuenta que “si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos” (Gimeno, 2012, p.52). En este sentido la imposición de una moral no es un ejercicio que fomente la libertad, en cambio la reflexión, el análisis, el diálogo, el consenso y las posturas críticas bien pueden facilitar o generar este respeto y ejercicios de autonomía.

Ahora bien, con este punto de partida y bajo las lógicas que se han venido presentando, la educación ética en la escuela no ha de responder claramente a ejercicios transmisionistas o como bien diría Paulo Freire (1981) a lógicas bancarias. A la vez que este tipo de prácticas no es que tengan muchos resultados reales en relación con los comportamientos o del actuar del individuo, donde este puede tener claro los valores, los conceptos, los significados, etc. lo que no significa que esto se equivalga a ejercicios prácticos y reales en torno de la ética.

Esta situación indica que la educación ética y las configuraciones al respecto deben estar orientadas a la superación del aprendizaje de conceptos y más centradas en las respuestas que los contextos y determinadas situaciones pueden demandar. En este sentido, la convivencia cobra relevancia, pues la ética se comprende y dispone la práctica de mejor manera cuando hay un otro en relación con el cual hay determinantes que motivan o incidan en el actuar humano.

Para ello, las configuraciones curriculares también deben contemplar espacios que posibiliten estos ejercicios, pues es impensable una escuela en la que la convivencia no esté

presente, por ello, desde los espacios físicos, manuales, reglamentos, relaciones entre los distintos miembros de la comunidad académica ha de haber escenarios y propósitos que de una manera u otra vinculen o remitan a la convivencia. La cual ha de estar caracterizada por los elementos enunciados previamente y una educación ética que promueva o favorezca estos aspectos convivenciales como una manera de concretar sus discursos y desarrollos en el aula escolar.

En este sentido, Feito R. (2012) señala que “es preciso también aprender a convivir, a amar al prójimo, a respetar a quienes no piensan como nosotros, a participar democráticamente en la vida de la *polis*. Y esto no se aprende escuchando a un profesor o leyendo libros” (p. 67-68). Estas particularidades son las que ha de tener en cuenta la escuela en sus diversas configuraciones curriculares, para con ello no tener la educación ética sólo como un espacio del plan de estudios sino como parte integral de los desarrollos escolares.

Ahora bien, en este ejercicio de síntesis no se puede desestimar el currículo como proceso organizativo en el marco de los desarrollos educativos. Esta es tal vez la comprensión más difundida, en medio de la cual se establecen, ordenes que posibilitan estructurar los procesos acontecidos en el acto educativo. En este escenario, entran, las disposiciones en relación con la educación ética, la convivencia, y las diversas relaciones que se pueden tejer al respecto.

Para ello, es importante destacar que una propuesta que articule estos tres elementos no puede darse al margen de estructuras educativas o ejercicios de planificación que hagan de la educación un acto intencionado, no diciendo con ello que bajo esta perspectiva se controla todo lo que sucede en los escenarios educativos, pues como se expresó en la indagación teórica hay currículos formales y currículos reales.

En este sentido, el currículo formal vinculará los procesos, competencias y temáticas que se dispondrán en relación con los niveles escolares y organizacionales de la escuela, en tanto el currículo real estará abocado a las dinámicas educativas que no son controlables o previstas en las configuraciones curriculares. En relación con esto, el proceso organizativo del currículo estimará algunas particularidades que responderán en primer orden a aspectos legales, los cuales marcan un derrotero de trabajo y posteriormente a aspectos ideológicos, institucionales y contextuales que den respuesta a aspectos concretos.

En el marco de estas dos posibilidades, cualquier configuración curricular deberá sortear las múltiples variables y efectuar ejercicios de análisis, reflexión y proposición que no se deslinden de las realidades, fines, formas y posibilidades de acción educativas, de modo tal que se logre un balance entre aspectos teóricos que marcan horizontes y fines y aspectos reales que marcan concreciones, necesidades y exigencias.



## CAPÍTULO IV

### Hallazgos y discusión

El presente capítulo parte de los insumos conceptuales, teóricos y metodológicos, los cuales otorgan una ruta y un espectro de comprensión alrededor de la incidencia de la educación ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares. En este escenario se inicia con el análisis de las entrevistas aplicadas a una población de docentes y de estudiantes, a los cuales se les pregunta sobre algunos elementos que circundan y fundamentan los ejes teóricos y categoriales de la presente investigación. Las preguntas realizadas dan cuenta de dos perspectivas diferentes en torno a un mismo tema, lo cual permite establecer algunas relaciones comparativas por medio de los dos grupos poblacionales, estudiantes y docentes, pertenecientes a instituciones de educación escolar de la ciudad de Bogotá en los niveles de básica secundaria (sexto, séptimo, octavo y noveno).

A partir de las respuestas otorgadas por los participantes, se hace un primer análisis que busca presentar de manera general algunas de las tendencias y relaciones semánticas que se tejen en el discurso captado en los instrumentos de investigación. Con esta labor se cuenta con un insumo que permitirá identificar varias de las recurrencias, relaciones y estructuras que subyacen a las narrativas de la población analizada. A partir de estos datos se puede hablar de un primer ejercicio de sistematización en torno de las preguntas establecidas en la entrevista en los dos grupos poblacionales que se analizan, a saber, docentes y estudiantes.

Con estos datos, se puede hablar de un espectro general de respuestas, lo que permitirá configurar los primeros hallazgos que emanan de las entrevistas. A partir de este análisis se problematiza en torno a las categorías y ejes de análisis propios de la investigación buscando caracterizar las comprensiones y elementos curriculares que circundan las instituciones de carácter escolar en torno a la ética y la convivencia escolar finalizando con la identificación de algunas de las fortalezas y debilidades de las propuestas formativas curriculares alrededor de la educación ética sobre la convivencia escolar.

Con los datos obtenidos se prosigue con la búsqueda de escenarios categoriales que propicien diálogos a partir de perspectivas teóricas que iluminarán desde su perspectiva un aparato de discusión, el cual cuenta con una perspectiva tomada de la realidad educativa y otra tomada de algunos de los referentes y especialistas en la materia, tejiendo así un diálogo constructivo que interpelará y buscará dar una aproximación a la pregunta de problema que circunda la presente investigación.

## 1. Hallazgos generales por preguntas y grupos poblacionales

A continuación, se procede a presentar los datos generales obtenidos de la aplicación de instrumentos, al respecto se debe recordar que las preguntas en los dos grupos poblacionales responden a elementos que son tenidos como focos de la investigación, los docentes y los estudiantes. Para ello a continuación se presentan cuatro horizontes de análisis sobre los cuales se orientaron las entrevistas. En primer lugar, se analiza la experiencia tanto como docentes de área como de estudiantes en lo que a convivencia se refiere. En segundo lugar, se presenta el desarrollo propio del área de ética y valores, desde su preparación por docentes como su percepción y vivencia por parte de estudiantes. En tercer lugar, se problematiza sobre la relación de la educación ética y la convivencia escolar y se finaliza con un análisis de otros elementos curriculares que contribuyen o fomentan la convivencia escolar.

A partir de este escenario se presenta como horizonte de análisis en primer lugar los resultados emanados por algunas de las recurrencias que se gestan en los relatos de los docentes y de los estudiantes respectivamente, en segundo lugar, a partir de estas recurrencias se configuran unos códigos de análisis que permiten identificar *grosso* modo las relaciones que se tejen al interior del relato por medio de *clusters* gráficos lo que otorga unos insumos para una primera aproximación general de las narrativas en cada horizonte abordado.

### 1.1. Experiencia docente y estudiantil

La primera pregunta que busca motivar la narrativa por parte de los participantes gira en torno de la experiencia personal, la cual traza las primeras aproximaciones al tema de investigación. Para los profesores se les pidió relatar su experiencia como docente del área de ética y valores humanos teniendo en cuenta algunas dificultades, favorabilidades, antecedentes, entre otros. Por su parte, a los alumnos se les pidió que relataran su experiencia en la institución educativa en lo que a términos de convivencia se refiere, enunciando algunas de las dificultades, aspectos relevantes, momentos que recuerde por determinadas razones, entre otros. Los resultados generales se detallan a continuación.

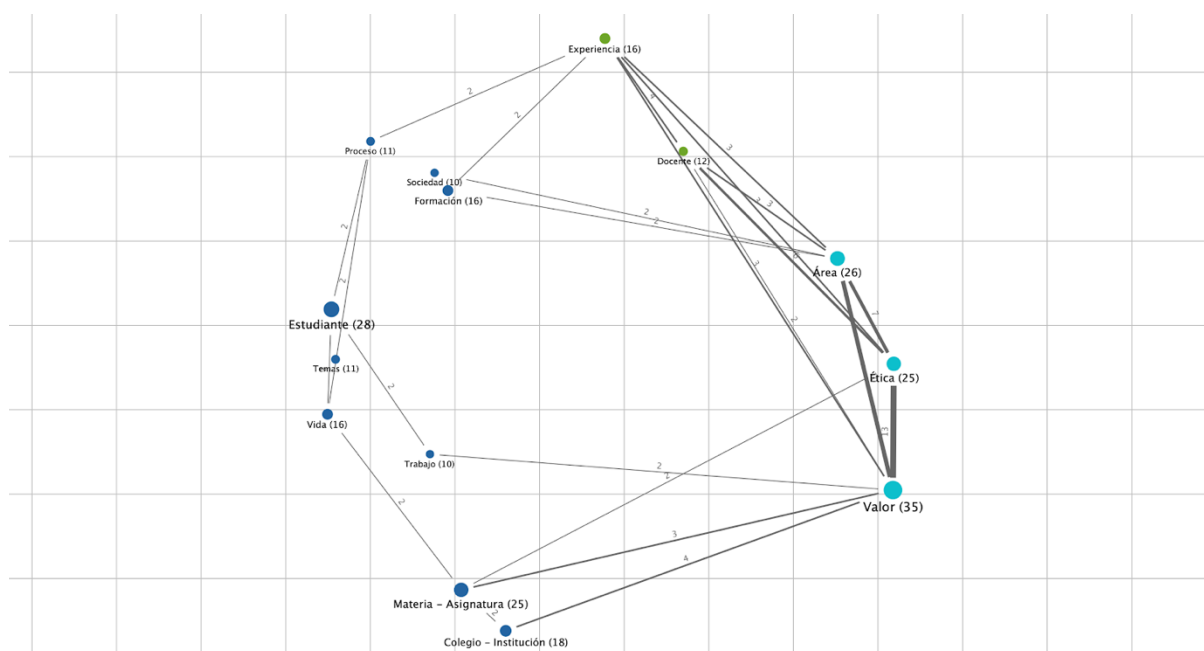
Tabla 4. Frecuencia de palabras experiencia docente

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
valores	7	31	1,78	1

ética	5	30	1,73	2
estudiantes	11	26	1,50	3
área	4	25	1,44	4
experiencia	11	14	0,81	5
asignatura	10	12	0,69	6
formación	9	12	0,69	6
vida	4	12	0,69	6
docente	7	11	0,63	9
sociedad	8	10	0,58	10
materia	7	9	0,52	11
proceso	7	8	0,46	12
colegio	7	7	0,40	13
institución	11	7	0,40	13
temas	5	7	0,40	13
trabajo	7	7	0,40	13

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Cluster de relaciones de códigos experiencia docente



Fuente: Elaboración propia

En los datos obtenidos de los relatos de los docentes se evidencia que la experiencia alrededor del área de ética y valores se sitúa en dos escenarios de impacto, uno al que se le podría llamar institucional, en el cual se asocia el colegio o institución educativa en una materia o asignatura del plan de estudios, los siguientes relatos así lo respaldan: *“El hecho de estar en una institución en donde los valores y lo humano hace parte del PEI ayuda”* (Doc 1), *“el Plan de Estudios en el colegio se reformó a partir de la inclusión temas de actualidad y haciendo énfasis en el Proyecto de Vida* (Doc 4), *“el currículo del colegio”* (Doc 7), *“se desarrolló en la institución, hace aproximadamente 4 años”* (Doc 12), *“el área de ética y valores en el colegio, necesita más fuerza”* (Doc 24), *“baja intensidad horaria de esta asignatura en las instituciones en las que he trabajado* (Doc 27)”.

Por otro lado, hay consciencia de procesos formativos de fuerte implicancia en la sociedad, de tal manera que la educación ética no se puede pensar al margen de esta. *“al estar inmersos en la sociedad”* (Doc 1), *“su forma de vivir en sociedad, respecto de la cultura”* (Doc 6), *“los estudiantes y sus familias están inmersos en una sociedad”* (Doc 9), *“la formación del joven que enfrentará los retos y desafíos de una sociedad en el siglo XXI”* (Doc 14), *“Los estudiantes y toda clase de ciudadanos estamos inmersos en una sociedad”* (Doc 21), *“finalmente repercute en la sociedad”* (Doc 25).



De esta manera, desde una perspectiva institucional y social se efectúan trabajos con el estudiante sobre diversos temas aplicables o útiles a la vida y a procesos formativos. *“que contribuye a la vida diaria, personal, social y laboral del individuo” (Doc 3), “se abordan muchos temas que tienen que ver con el hombre, no sólo los aspectos filosóficos sino los afectivos, psicológicos, emotivos, sociales, culturales entre otros” (Doc 3), “la inclusión temas de actualidad y haciendo énfasis en el Proyecto de Vida” (Doc 4), “módulos y talleres sino que se debe integrar con la vida y desde la interdisciplinariedad” (Doc 9), “se logra involucrar a los estudiantes con situaciones de la vida cotidiana, problemáticas que afectan al colegio, a la ciudad y al país” (Doc 10), “tener una postura clara frente a temas coyunturales bioéticos como el aborto y la eutanasia, buscando siempre el saber que pensar diferente no significa que el otro sea enemigo” (Doc 14), “se necesita de la formación axiológica para la proyección de la vida misma” (Doc 18), “los temas y las discusiones son tan cotidianos como trascendentales” (Doc 22).*

Finalmente, como dato particular de estos relatos se evidencia una figura de relaciones que tiende a adquirir una forma circular, la cual indica que en los códigos de mayor recurrencia se presentan relaciones consecuentes en 5 escenarios, el experiencial, temático, institucional, trabajo estudiantil y formación social. Siendo los énfasis que los docentes imprimen al momento de hablar de su experiencia como educador del área de ética y valores.

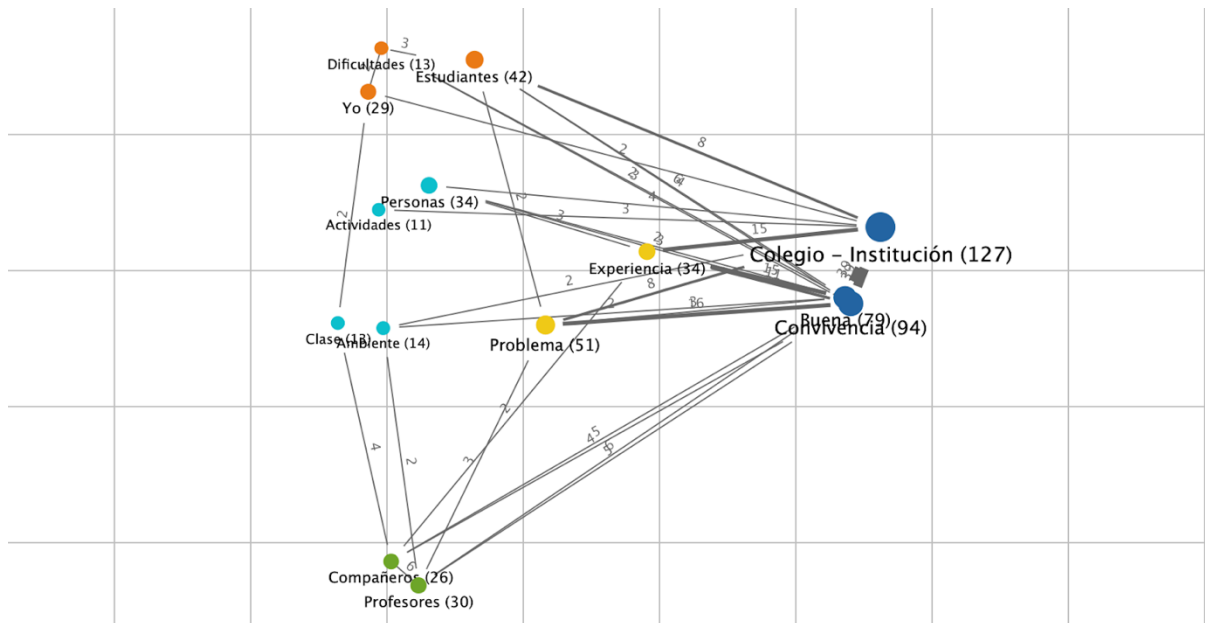
*Tabla 5. Frecuencia de palabras experiencia estudiantil*

<b>Palabra</b>	<b>Longitud de palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Rango</b>
convivencia	11	83	2,52	1
colegio	7	68	2,07	2
institución	11	62	1,88	3
buena	5	54	1,64	4
estudiantes	11	43	1,31	5
experiencia	11	35	1,06	6
personas	8	35	1,06	6
problemas	9	35	1,06	6
profesores	10	30	0,91	9

yo	2	30	0,91	9
compañeros	10	26	0,79	11
ambiente	8	14	0,43	12
dificultades	12	14	0,43	12
clase	5	13	0,39	14
actividades	11	11	0,33	15

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Cluster de relaciones de códigos experiencia estudiantil



Fuente: Elaboración propia

En los datos obtenidos de la participación estudiantil en torno de la convivencia escolar se puede apreciar cómo la experiencia se contextualiza en la institución y de manera mayoritaria se cataloga como buena con 79 referencias, en los datos analizados también hay evidencias de referencias a problemas y dificultades con 64 referencias en total, las cuales son abordadas en un sentido positivo, respecto algunos profesores, compañeros y estudiantes. Estos son algunos relatos relacionados con lo anterior: “no he tenido problemas ni académicos ni convivenciales, siento que no he tenido dificultades en la parte de convivencia” (Est 3), “Las experiencias convivenciales han sido buenas no he tenido dificultades en ese aspecto” (Est 6), “no tengo dificultades” (Est 30), “los estudiantes respetan las normas que se les da, sin ningún tipo de

*conflicto o problema” (Est 42), “Pues no he tenido ningún problema ni dificultad” (Est 47), “Nunca se ha presentado problemas entre los estudiantes ya que siempre se trata de convivir entre todos” (Est 54) “No he tenido muchos problemas de convivencia” (Est 68), “no he tenido problemas con otros alumnos graves de convivencia ni con los profesores” (Est 70), “es buena la convivencia al ser un colegio pequeño no hay tantos problemas como en otros” (Est 84), “no percibo grandes problemas” (Est 92).*

Naturalmente, como es de esperar, aunque en muchas ocasiones la experiencia personal en algunos de los estudiantes sobre ellos y la comunidad es buena, no dejan de haber dificultades, algunos relatos dan cuenta de ello: *“en algunas o en todas las ocasiones se puede evidenciar que la vida en comunidad en la institución puede tornarse un problema y una complicación” (Est 14), “En mi institución se presentan varios problemas de convivencia más que todo por intolerancia a los demás” (Est 23), “he podido evidenciar que se han tenido problemas de convivencia como las faltas de respeto” (Est 36), “creo que definitivamente hay muchas dificultades ocasionadas por diferentes problemáticas familiares que afectan a los estudiantes y por lo tanto afectan su comportamiento y crea un ambiente raro y no funciona” (Est 59), “he tenido algunas dificultades para tratar con todos mis compañeros” (Est 64), “que a veces los profesores no son tolerantes con algunos problemas que uno tiene actualmente” (Est 78), “se puede decir que mínimo se evidencia un problema de convivencia por mes” (Est 89).*

Ahora bien, a pesar de que existen estas dificultades, se logra percibir en los relatos algunas interpelaciones que de un modo u otro propenden por ser solución a estas dificultades. Las siguientes narraciones dan cuenta de ello: *“algunas veces hay dificultades entre estudiantes pero nada que no tenga solución” (Est 9), “si hay algún problema el Colegio busca la forma de solucionarlo y que no se vea afectada la convivencia” (Est 10), “no se puede resolver ningún problema si no hay diálogo” (Est 16), “el colegio siempre trata de resolver oportunamente cada uno de los problemas y de una forma positiva, siempre hablan con los niños y le hacen tomar conciencia para que acepten sus consecuencias” (Est 24), “cuando ocurren algunos problemas dentro de la institución, siempre se arregla estas discusiones con hablar y escuchando al estudiante, para así ver alguna solución” (Est 39), “por supuesto se presentan problemas en el salón, pero son problemas a los cuales se les pone una solución” (Est 98).*

Como una característica interesante alrededor de las percepciones de los estudiantes se identifica que los relatos no solo giran en torno del narrador (yo), haciendo de esta experiencia una percepción que también vincula a terceros, incluyendo de esta manera desarrollos sobre el ambiente escolar y de clases en general. Ahora bien, respecto de las clases también se hace

referencia a los espacios formativos sobre el tema de la convivencia, de ahí que se teja una relación con las actividades vinculadas al yo y a los compañeros, lo que podría considerarse como estrategias convencionales que emplea la institución educativa para favorecer buenos ambientes. De ello dan cuenta algunos relatos: “*el colegio está pendiente de cada uno de los estudiantes*” (Est 5), “*contamos con las herramientas necesarias para el desarrollo académico*” (Est 13), “*nos tratan a nosotros los estudiantes con mucho respeto y cariño generando incluso más ganas de estudiar en su clase*” (Est 31), “*se hacen demasiadas actividades de integración*” (Est 37), “*lo que permite que exista un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades propias de un plantel educativo*” (Est 40), “*por medio de las actividades que hemos realizado y me ha gustado mucho como se han manejado estas actividades que nos ayudan a conocernos mejor entre familia y compañeros*” (Est 57), “*el colegio genera actividades en equipos extracurriculares que permiten mejorar los lazos de confianza establecidos entre los mismos alumnos y también con sus respectivos docentes*” (Est 62).

## 1.2. Percepción, vivencia y particularidades de la clase de ética y valores

El segundo horizonte de análisis que se encuentra motivado por las narraciones, busca en el plano de los docentes indagar sobre los procesos de preparación de las clases del área de ética y valores, indicando algunos de los insumos y elementos que se tienen en cuenta. Por su parte, para los estudiantes se pide que elaboren una narración de algunas de las particularidades de la clase de ética y valores humanos, teniendo en cuenta los métodos, temas, manera de enseñar, clases memorables o algún otro elemento que considere relevante. Los resultados clasificados por número de frecuencias y recurrencias se presentan a continuación:

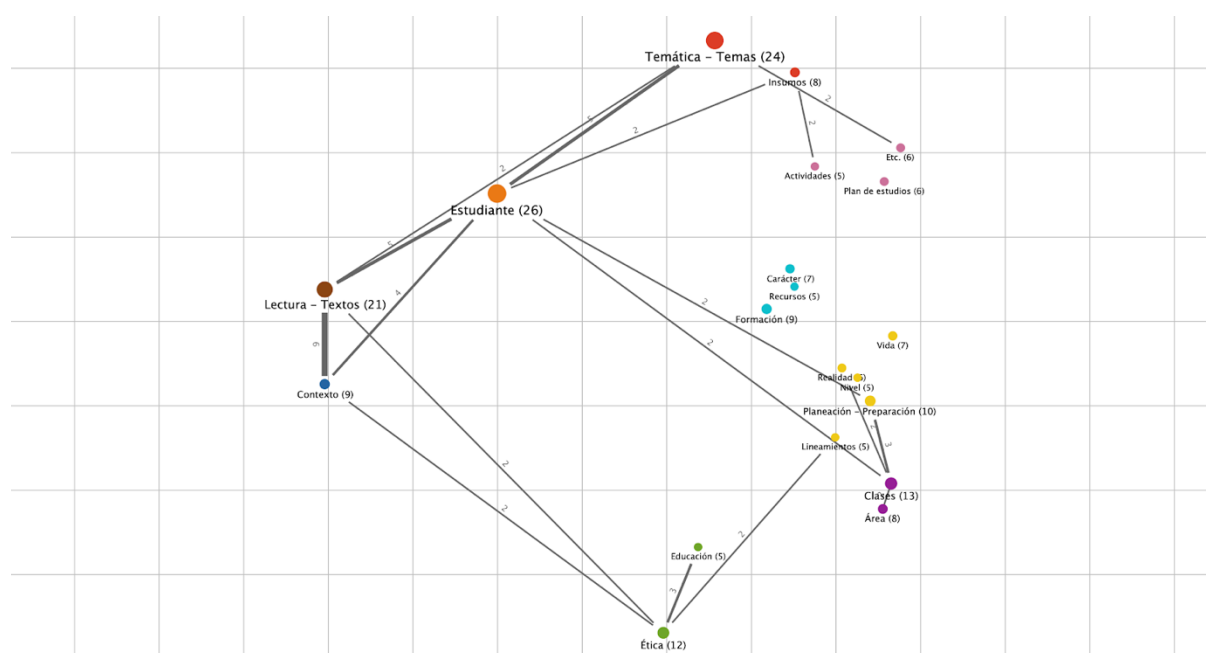
Tabla 6. Frecuencia de palabras sobre particularidades de la ética según docentes

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
estudiantes	11	19	1,63	1
clases	6	13	1,11	2
ética	5	12	1,03	3
contexto	8	9	0,77	4

formación	9	9	0,77	4
área	4	8	0,68	6
insumos	7	8	0,68	6
carácter	8	7	0,60	8
temas	5	7	0,60	8
vida	4	7	0,60	8
educación	9	6	0,51	11
estudios	8	6	0,51	11
etc	3	6	0,51	11
lecturas	8	6	0,51	11
preparación	11	6	0,51	11
realidad	8	6	0,51	11
actividades	11	5	0,43	17
lineamientos	12	5	0,43	17
nivel	5	5	0,43	17
planeación	10	5	0,43	17
recursos	8	5	0,43	17
temática	8	5	0,43	17
textos	6	5	0,43	17

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Cluster de relaciones de códigos sobre particularidades de la ética según docentes



Fuente: Elaboración propia

Las narraciones de los docentes en torno de los procesos de preparación de clases giran mayoritariamente con relación a los estudiantes a partir de los cuales se puede tejer diversos focos de atención desde los que se centran en temáticas, las cuales emplean como insumos diversas actividades, planes de estudio, entre otros. De ello dan cuenta las siguientes narrativas: “tomé el Plan de Estudios vigente en su momento” (Doc 6), “la disposición de los temas como un conjunto de aspectos interdisciplinarios que enriquecen la formación espiritual, ética y comunitaria de los estudiantes. Los temas de interés propuestos por los estudiantes en relación con su proceso de desarrollo personal” (Doc 12), “revisión teórica sobre las temáticas a trabajar” (Doc 16), “indagaciones según la temática, es decir, realizó investigaciones diversas sobre lo que la malla pide y la necesidad de los estudiantes” (Doc 18), “los insumos son actividades manuales que se puedan implementar para las distintas temáticas; muy importante son las dinámicas y los juegos que se puedan incluir” (Doc 18), “el plan de estudios y sobre todo las realidades” (Doc 20), “las clases de ética se preparan dentro de un contexto teórico” (Doc 25), “las clases las preparo tomando como referencia lo establecido en el plan de estudios (Doc 27).

Igualmente hay una tendencia a emplear recursos asociados a lecturas o textos los cuales en varios casos responden a los contextos de los estudiantes. Algunos relatos dan cuenta de ello: “con recursos como lecturas, películas, imágenes, conceptualizaciones, debates,

*preguntas” (Doc 3), “tengo en cuenta textos y cuentos con el fin de abordar los contenidos planeados. Finalmente, hago referencia al trabajo de dilemas morales, para poner en contexto lo que de contenido” (Doc 9), “los insumos para el desarrollo de la clase se suelen tomar de lecturas de autores teóricos sobre los distintos temas, libros de texto, videos, entre otros” (Doc 10), “el insumo principal es la realidad” (Doc 11), “la elección de lecturas que dentro de su carácter significativo aporten a la experiencia de formación” (Doc 12), “una observación que me permita tener claro el contexto y la necesidad del curso” (Doc 18), “las realidades que se viven en el contexto” (Doc 20), “a partir del contexto de los estudiantes y la situaciones del contexto escolar, nacional y mundial” (Doc 22), “las noticias, las lecturas varias, los acontecimientos a corto, mediano y largo plazo son importantes insumos para hacer estudios varios, análisis, críticas, etc.” (Doc 23), “como insumos, utilizo lecturas, noticias, videos, entrevistas, caricaturas e historietas, entre otros.” (Doc 27).*

Otro de los elementos que presentan mayor recurrencia en la preparación de las clases de ética se asocia a una parte de lineamientos o prescripciones, la planeación acorde a los niveles, la realidad y vida, que se asocia a los contextos y necesidades de los estudiantes. *“Tomé el Plan de Estudios vigente en su momento” (Doc 6), “para la preparación de la clase, se suele tener en cuenta las directrices institucionales” (Doc 10), “el plan de estudios se creó teniendo en cuenta los lineamientos curriculares para la ética expuestos por el MEN, los lineamientos curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana en torno a la formación en ERE” (Doc 12), “los contenidos programáticos del área” (Doc 19), “se adaptan a los lineamientos y estándares nacionales a los proyectos institucionales” (Doc 22), “me baso en los derechos básicos de aprendizaje y lineamientos curriculares” (Doc 24), “tomando como referencia lo establecido en el plan de estudios (...) Tengo en cuenta en la preparación de clases el número de estudiantes por curso y el horario de la sesión” (Doc 27).*

Naturalmente en las planeaciones y configuraciones de la clase de ética y valores influyen algunos aspectos de orden institucional como las intencionalidades formativas, el carácter de la institución que refleja intenciones humanistas, confesionales, integrales, entre otros. Igualmente influyen los recursos con los que disponen los docentes los cuales determinan mucho de la práctica educativa.

*Tabla 7. Frecuencia de palabras sobre particularidades de la ética según estudiantes*

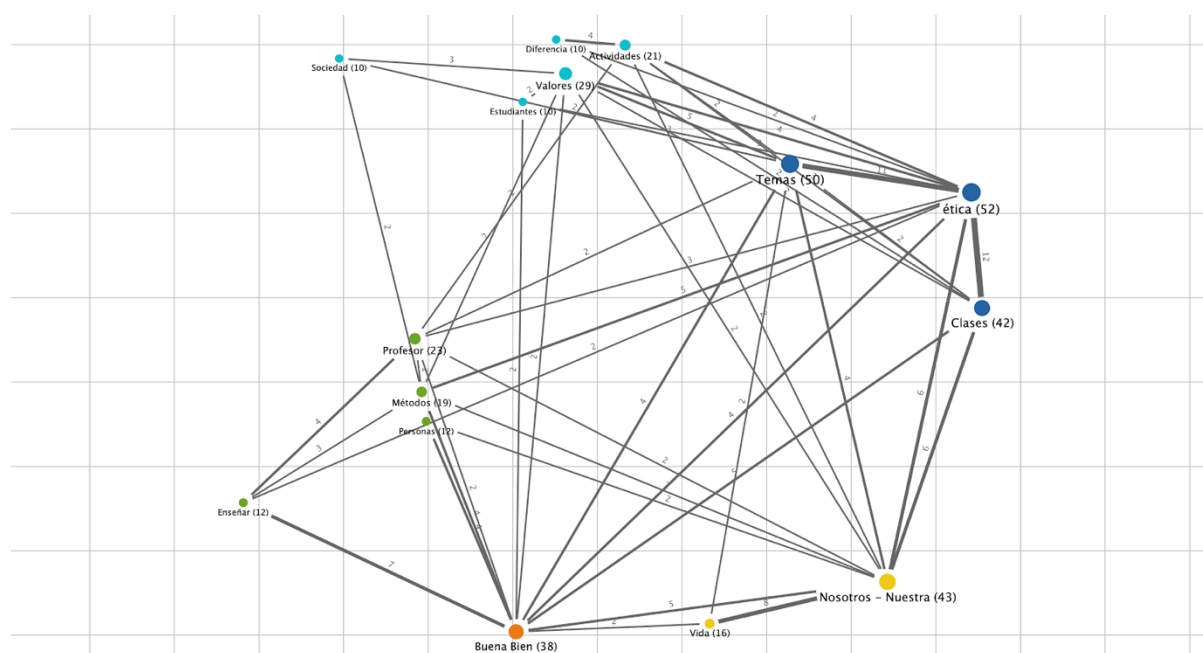
Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
---------	---------------------	------------	---	-------

ética	5	53	2,50	1
temas	5	50	2,36	2
clases	6	43	2,03	3
valores	7	30	1,41	4
profesor	8	23	1,08	5
actividades	11	21	0,99	6
métodos	7	19	0,90	7
vida	4	16	0,75	8
bien	4	14	0,66	9
personas	8	13	0,61	10
enseñar	7	12	0,57	11
nosotros	8	12	0,57	11
buena	5	11	0,52	13
diferentes	10	10	0,47	14
estudiantes	11	10	0,47	14
sociedad	8	10	0,47	14

Fuente: Elaboración propia



Figura 6. Cluster de relaciones de códigos sobre particularidades de la ética según estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En las narrativas de los estudiantes se evidencia un gran entramado de relaciones que describen sus percepciones respecto de los procesos y particularidades del área de ética, lo que denota una absoluta riqueza. En este escenario las mayores frecuencias transitan en el reconocimiento alrededor de temáticas en las clases de ética. Algunos relatos dan cuenta de ello: “Los temas que vemos son muy buenos” (Est 8), “también hablamos temas como la diversidad étnica y cultural de Colombia y las violencias históricas y sobre las personas que han sufrido por la violencia, y la discriminación que todos los días se ve” (Est 10), “se abordan distintos temas” (Est 14), “se tratan los temas estipulados en la malla curricular” (Est 15), “se busca dar a conocer de manera práctica desde nuestras casas los temas a trabajar como lo son los valores” (Est 16), “los temas que nos enseñan si son necesarios en la vida” (Est 18), “vemos temas muy conocidos por la sociedad” (Est 28), “los temas que se ven son claros” (Est 33), “los temas son muy interesantes y probablemente nos ayuden con nuestra vida” (Est 34), “los temas tratados son de interés” (Est 37), “los temas se tratan con profundidad y de forma clara” (Est 40), “los temas que hasta el momento ha tratado, son explicados no para memorizar, si no para aprender a usarlos en nuestra vida cotidiana, en casos reales” (Est 51), “unos de tantos temas han sido las pandillas, el feminismo, el conflicto armado, las dictaduras, cambio climático, etc” (Est 59), “habían temas que nos interesaban y eso hacía más fácil el aprendizaje” (Est 63), “muchas veces se tratan temas como los valores” (Est 65), “vemos

*temas acerca de las virtudes y las diferentes formas de humanizarnos” (Est 69), “deberían implementar nuevos temas que sean más del agrado de los jóvenes” (Est 86) “se tratan siempre los temas de la honestidad, el respeto, la empatía, la responsabilidad” (Est 89), “hemos visto temas muy importantes” (Est 92).*

En estas referencias a los temas que circundan la formación ética se desprenden algunas relaciones en torno de la importancia de esta materia para la vida de los estudiantes y la sociedad. A nivel pedagógico, se destaca el desarrollo de actividades que se caracterizan por ser diferentes y por vincularse a aspectos perceptivos respecto del acto de enseñanza, allí se habla de la importancia del profesor, los métodos y las personas, los cuales son catalogados de buenos o que transcurren en buenos desarrollos para el área o la clase de ética y valores. Algunos relatos al respecto son los siguientes: *“Hacemos actividades didácticas, hacemos video talleres y otras actividades que nos ayudan a aprender” (Est 10), “el profesor tiene una manera de enseñar única ya que utiliza ejemplos de la realidad y no ejemplos clásicos” (Est 19), “la clase de ética es divertida hacemos muchas actividades diferentes vemos videos hacemos dibujos y escritos” (Est 20), “se caracteriza por la increíble actitud del profesor, aprendemos muchas cosas de una forma divertida y entretenida” (Est 24), “me parece que los métodos son buenos que también enseña bien” (Est 32), “me gusta la manera de enseñar la profe de ética es didáctica” (Est 33), “los métodos que aplicamos son didácticos” (Est 36), “en la clase de ética se usan métodos que favorecen la participación de todos los estudiantes” (Est 37), “la manera de enseñar del profesor es muy buena ya que explica de una manera muy buena” (Est 39), “la manera de enseñar del profesor es por medio de diferentes actividades que son entretenidas” (Est 41), “me gusta la forma en la que el profesor nos ha enseñado” (Est 46), “el método de enseñanza de nuestro profesor incentiva a la creatividad de los estudiantes” (Est 51), “nos forma como buenas personas para que seamos grandes personas” (Est 57), “sus métodos son hacernos preguntas para desarrollar nuestro pensamiento” (Est 59), “yo considero que la manera de enseñar del profesor es muy buena” (Est 64), “los métodos que me gustan son aquellos que se ponen muchos ejemplos siento que esos son con los que más se aprende” (Est 75), “se manejaban métodos didácticos y diversos” (Est 81), “es una clase muy activa a decir verdad” (Est 85), “puedo destacar principalmente el uso de actividades didácticas” (Est 90), “las explicaciones, métodos y formas de enseñar son muy buenos” (Est 96).*

### **1.3. Contribución de la ética a la convivencia escolar**

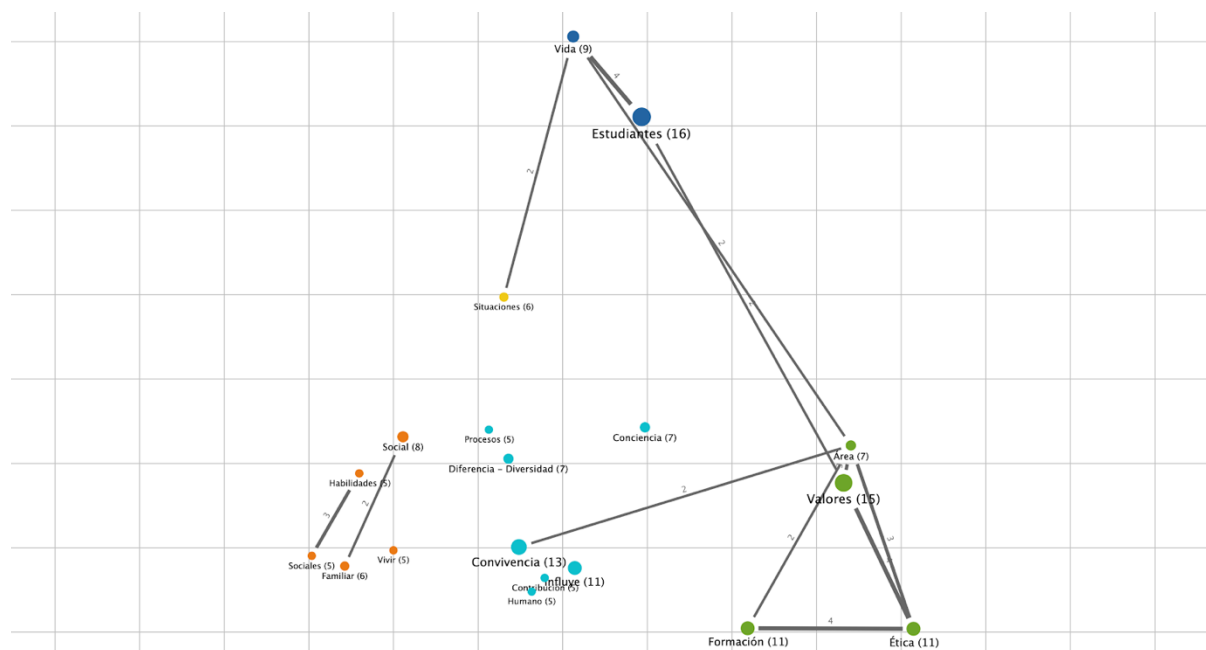
El tercer horizonte de análisis que se presenta en este estudio busca por parte de los docentes y los estudiantes comprender si para ellos el área de ética y valores contribuye o influye en la convivencia escolar. Aunque en este caso en particular la pregunta sea muy similar en los dos grupos poblacionales, se presentan los resultados de manera diferenciada para poder apreciar las diferencias en las comprensiones por cada uno.

*Tabla 8. Frecuencia de palabras sobre la contribución de la ética a la convivencia según docentes*

<b>Palabra</b>	<b>Longitud de palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Rango</b>
estudiantes	11	16	1,88	1
valores	7	15	1,76	2
convivencia	11	13	1,53	3
ética	5	11	1,29	4
formación	9	11	1,29	4
influye	7	11	1,29	4
vida	4	10	1,18	7
social	6	8	0,94	8
área	4	7	0,82	9
conciencia	10	7	0,82	9
diferentes	10	7	0,82	9
familiar	8	6	0,71	12
situaciones	11	6	0,71	12
contribuye	10	5	0,59	14
habilidades	11	5	0,59	14
humano	6	5	0,59	14
procesos	8	5	0,59	14
sociales	8	5	0,59	14
vivir	5	5	0,59	14

Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Cluster de relaciones de códigos sobre la contribución de la ética a la convivencia según docentes



Fuente: Elaboración propia

Para los docentes la contribución de la educación ética a la convivencia escolar tiene varias posibilidades de análisis, las relaciones se tejen indudablemente a la reflexión sobre el área de ética y valores y su eco hacia los estudiantes, de ahí se desprenden varios horizontes de implicación que se ven referidos a habilidades que representan importancia en aspectos sociales, familiares y de vida en general. Algunos relatos al respecto indican lo siguiente: “es un área que impacta en la vida de forma lenta, es un quehacer que tendrá frutos en la vida adulta del estudiante” (Doc 7), “experiencias formativas que conllevan a la confrontación de la situación del estudiante en su complejidad familiar, personal, emocional, etc (...) la extensión de este espacio de formación a todo el contexto educativo y familiar es lo que a mi modo de ver refleja realmente la incidencia” (Doc 12), “aprender desde los errores y las certezas en su entorno familiar, escolar, social, etc.” (Doc 14), “los procesos educativos que tienden a incentivar habilidades pro sociales contribuyen a mejorar la convivencia escolar” (Doc 15), “tener el conocimiento y las habilidades para relacionarse y convivir con los demás en diferentes contextos y lugares” (Doc 27).

La educación para la convivencia en estos escenarios tiene unas particularidades que presentan gran recurrencia sobre la influencia y contribución a la formación humana por medio

de procesos, respeto por la diversidad, diferencia y la toma de conciencia, lo que podrían ser algunos de los aspectos centrales de la contribución del área de ética y valores a la convivencia. Algunos relatos permiten evidenciar ello: “la reflexión de la articulación entre la libertad, la conciencia y la responsabilidad (Doc 7), “acuden a los diferentes valores orientados desde la asignatura” (Doc 14), “se hace un esfuerzo en el fortalecimiento de valores buscando una conciencia” (Doc 15), “esta área y la cátedra genera conciencia humana” (Doc 18), “el reto de educación ética es generar la conciencia sobre la repercusión que tienen las acciones y decisiones personales en los contextos de desarrollo social de las personas” (Doc 19), “la toma de conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico” (Doc 22), “las habilidades para relacionarse y convivir con los demás en diferentes contextos y lugares” (Doc 27), “se forma la conciencia de los estudiantes, se van adquiriendo los hábitos y las costumbres a la hora de desarrollarse en un ambiente social y convivencial” (Doc 29).

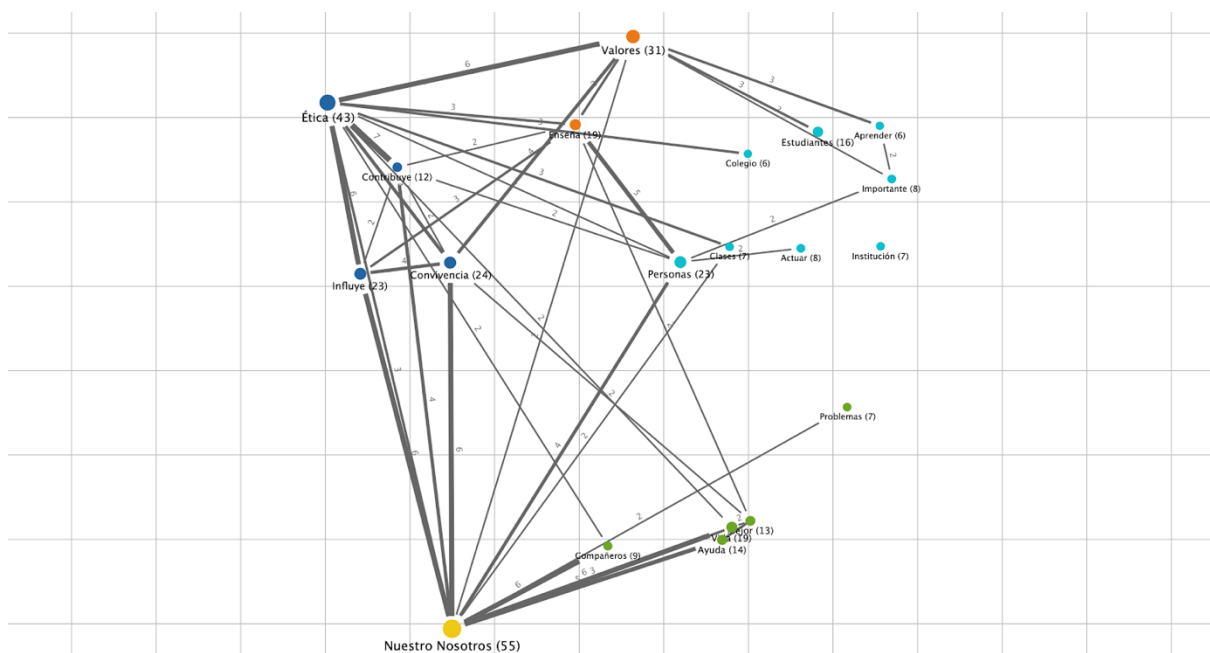
*Tabla 9. Frecuencia de palabras sobre la contribución de la ética a la convivencia según estudiantes*

<b>Palabra</b>	<b>Longitud de palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Rango</b>
ética	5	43	3,04	1
valores	7	32	2,26	2
convivencia	11	24	1,69	3
influye	7	23	1,62	4
personas	8	23	1,62	4
vida	4	20	1,41	6
enseña	6	19	1,34	7
nosotros	8	19	1,34	7
estudiantes	11	16	1,13	9
ayuda	5	14	0,99	10
mejor	5	13	0,92	11
contribuye	10	12	0,85	12
compañeros	10	9	0,64	13

actuar	6	8	0,56	14
importante	10	8	0,56	14
aprender	8	7	0,49	16
clases	6	7	0,49	16
institución	11	7	0,49	16
problemas	9	7	0,49	16
colegio	7	6	0,42	20

Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Cluster de relaciones de códigos sobre la contribución de la ética a la convivencia según estudiantes



Fuente: Elaboración propia

A partir de los relatos de los estudiantes se puede vislumbrar variadas interrelaciones en torno de la educación ética y su contribución a la convivencia escolar. En estas narraciones hay una pertenencia o incidencia en un nosotros lo que significa una comprensión comunitaria en donde se destaca la ayuda de la educación ética hacia una vida mejor y al manejo de problemas. Los siguientes relatos dan cuenta de ello: “nos recuerda los deberes y los derechos que tenemos y cómo tratar a nuestro prójimo” (Est 1), “influye mucho para ser sinceros con nosotros mismos y con las personas que nos rodean” (Est 3), “nos enseñan que no debemos pelear entre

nosotros” (Est 12), “si nos hablan de los problemas a nivel del salón y no del cómo solucionar los problemas nosotros mismos, sino con ayuda de terceros, es muy posible que la educación en ética contribuya a la convivencia escolar” (Est 14), “lo que se busca es evitar resentimientos o problemas pasados sin solucionar que puedan generar un problema mayor en el futuro” (Est 15), “nos ayuda a plantearnos metas y lograrlas, esto nos da positivismo y esto nos ayuda a compartir nuestra alegría con los demás” (Est 24), “la ética además de que aporta de manera positiva nuestros saberes nos ayuda a generar más métodos de aceptación ya sea para nosotros mismos o los demás” (Est 36), “tenemos la necesidad de conocer y tener ética en nuestras acciones, ser ético en la manera de hablar y tenemos que ser conscientes de nuestra vida y de cómo tomar decisiones” (Est 44), “son importantes a la hora de relacionarnos con las demás personas” (Est 52), “aprendemos a convivir y socializar con nuestros compañeros y profesores” (Est 58), “nos ayuda a pensar más en nuestro alrededor, en las demás personas para llevarnos mejor” (Est 63), “promueve e incita a las personas a practicarla ayuda a solucionar conflictos de la mejor manera y sirve para el diario vivir” (Est 74), “nos permite entendernos mejor de alguna manera y ser más agradables con los demás en las diversas situaciones que vivimos” (Est 87), “en las clases y en el colegio como tal nosotros podemos forjar nuestro carácter y el nivel de empatía que tenemos hacia los demás” (Est 90).

Otra de las particularidades de estos relatos es que con gran frecuencia presentan una relación íntima que indica que la educación ética se relaciona a la enseñanza de valores, que se tornan en complementos formativos de las clases y de la institución en torno del actuar como personas. Los siguientes relatos dan cuenta de lo anterior: “influye mucho el respeto y creo que es uno de los valores más fundamentales” (Est 3), “es como un refuerzo de los valores que hemos aprendido durante la vida” (Est 10), “aprendemos de valores que se deben tener presentes para un buen trato en la comunidad” (Est 13), “nos ayuda a desenvolvernos mejor en la sociedad y nos ayuda a fortalecer los valores” (Est 16), “enseñando a los estudiantes valores, modales y respeto” (Est 20), “ética y valores no solo enseña valores, que por cierto son muy importantes porque nos enseña a ser mejores personas” (Est 24), “estas clases de ética influiría también en nuestro actuar debido a los temas que se manejan” (Est 29), “contribuye a nuestra convivencia escolar ya que nos inculca valores y moralidad” (Est 37), “en ética nos enseñan valores” (Est 43), “nos enseñan más a fondo a como tener en cuenta los valores, para poder ser una mejor persona” (Est 46), “nos enseñan los valores se enseñan más a fondo que como no los enseñaba nuestros padres” (Est 56), “contribuye a la formación como personas, ya que nos enseña valores como: el respeto” (Est 64), “se nos enseñan

*diferentes valores y cómo actuar” (Est 68), “estos estudiantes pueden aprender los valores que no pueden aprender en casa” (Est 76).*

A pesar de lo anterior, también es importante resaltar que hay posturas que destacan que la ética no contribuye en la convivencia, al respecto se retoman los siguientes relatos: *“no considero que la ética en la escuela influya en la convivencia ya que nosotros los estudiantes no acatamos las enseñanzas de este tipo de clases ya que son relevantes desde nuestro parecer” (Est 23), “como se está haciendo ahora, no influye en los estudiantes, porque no se les enseña a cómo desarrollar la empatía, para así tener valores humanos” (Est 45), “considero que no influye ya que en ética se ven temas muy variados, no es como que siempre estemos hablando de la convivencia y el respeto” (Est 73).* A partir de estos relatos se puede identificar posturas ambivalentes que representan diversos sentires y percepciones en torno de la incidencia de la ética en la convivencia, sin duda los análisis que se pueden desprender de estos relatos permiten múltiples interpretaciones y posibilidades de profundización y reflexión.

#### **1.4. Elementos curriculares e incidencia en la convivencia**

El cuarto y último horizonte de análisis que se indaga con las narrativas gira sobre el reconocimiento de otros elementos curriculares que de un modo u otro inciden de manera real en la convivencia escolar. La idea es recabar elementos que permitan identificar algunos elementos del ecosistema escolar o social que complementan los escenarios formativos de la educación ética para no reducir la misma a la exclusividad de un área del saber. Bajo este horizonte los resultados generales se detallan a continuación.

*Tabla 10. Frecuencia de palabras sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes*

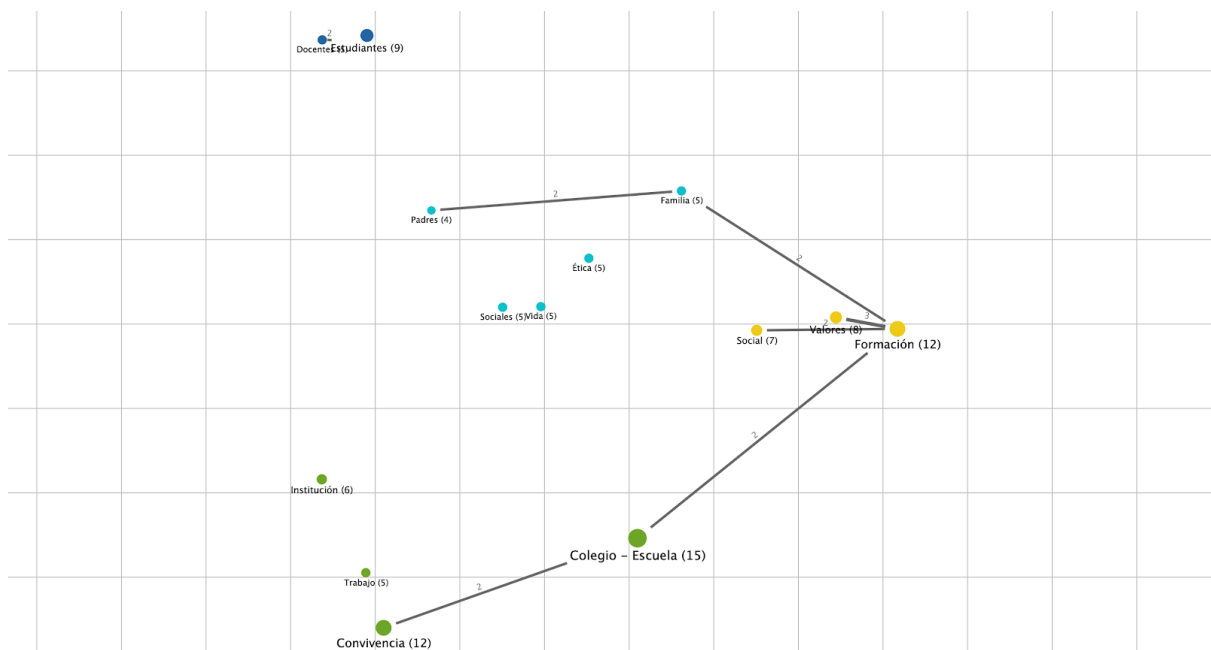
<b>Palabra</b>	<b>Longitud de palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Rango</b>
formación	9	14	1,95	1
convivencia	11	12	1,67	2
estudiantes	11	11	1,53	3
valores	7	8	1,11	4
social	6	7	0,97	5



colegio	7	6	0,84	6
ética	5	6	0,84	6
institución	11	6	0,84	6
aula	4	5	0,70	9
docentes	8	5	0,70	9
familia	7	5	0,70	9
padres	6	5	0,70	9
sociales	8	5	0,70	9
trabajo	7	5	0,70	9
vida	4	5	0,70	9

Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Cluster de relaciones de códigos sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes



Fuente: Elaboración propia

En los relatos de los docentes se pueden apreciar tres ejes en torno a la pregunta por otros elementos curriculares que contribuyen a la convivencia escolar el primero de ellos refiere a la importancia de la relación entre docentes o estudiantes o docentes y estudiantes, los siguientes relatos evidencian este aspecto: “el acompañamiento y ejemplo de padres y docentes” (Doc

7), *“por ejemplo, el trabajo y acompañamiento que se hace desde la dirección de grupo con los estudiantes”* (Doc 10), *“el trato entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes y directivas, incluso entre docentes”* (Doc 16), *“la interacción entre pares, orientación escolar”* (Doc 17), *“la escucha activa de parte de los docentes. La resolución de conflictos por parte de los estudiantes”* (Doc 20).

El segundo eje relaciona de manera explícita la importancia de la educación ética por parte de la familia, los padres y los entornos sociales, en este segundo eje se destaca de manera constante la relación o incidencia de la educación externa, bien sea otorgada por la familia o la sociedad y cómo esto influye de manera determinante en la convivencia escolar. Al respecto algunas voces indican: *“un factor importante es la convivencia en el hogar”* (Doc 1), *“la familia y el entorno social en el que se desenvuelva el estudiante porque ellos llevan a la escuela sus vivencias”* (Doc 3), *“el ambiente circundante, el trasfondo social de cada estudiante”* (Doc 6), *“el acompañamiento y ejemplo de padres y docentes. Los procesos de socialización en contextos de los estudiantes”* (Doc 7), *“la vinculación de la familia en la dinámica escolar”* (Doc 9), *“indudablemente dentro de los aspectos importantes que contribuyen en esta formación es la familia la primera escuela”* (Doc 15), *“las relaciones que se dan al interior de sus familias, donde las escalas valorativas son muy importantes”* (Doc 19), *“el apoyo de los padres de familia”* (Doc 26), *“repercute, el contexto familiar y social en el que han crecido algunos estudiantes”* (Doc 27).

El tercer eje reivindica la importancia de un plano que podría ser considerado como institucional en donde el colegio o escuela, incide en el trabajo que se hace en procura de la convivencia. De este aspecto dan cuenta los siguientes relatos: *“el grado de impositividad de los manuales de convivencia”* (Doc 6), *“desde los temas propios de la convivencia en el colegio”* (Doc 9), *“el trabajo y acompañamiento que se hace desde la dirección de grupo con los estudiantes, la elección de los distintos estudiantes representantes de los cursos quienes lideran procesos de diálogo en sus grupos”* (Doc 10), *“la escuela es un conjunto de espacios y procesos que invitan al estudiante a forjar libremente un carácter y una identidad que lo individualiza en su dignidad, pero que lo conduce al reconocimiento del otro como un sujeto plenamente digno y capaz de sí mismo. Es por ello que el espacio de ética y valores humanos ha de verse como un espacio interdisciplinar que permea la esencia de los demás espacios de formación, y que adicionalmente se ve fuertemente reforzado por proyectos institucionales en torno a los valores (axiología), formación espiritual y religiosa, formación afectiva y finalmente una guía de sentido que se materialice en la consolidación de un proyecto de vida”* (Doc 12), *“En el colegio, desde la coordinación de convivencia escolar (...) En el debido*

*proceso convivencial (...), Se hace un repaso anual del manual de convivencia, presentándose no como una herramienta de presión, sino como un instrumento y oportunidad para desenvolvernos de la mejor manera con los demás y con las instalaciones que son de todos, (...), desde las diferentes actividades dentro y fuera del aula, individuales o comunitarias (...), el ambiente y clima laboral es a mi modo de ver, una forma concreta en la que se traduce los principios de la convivencia escolar” (Doc 14), “el colegio quién refuerza estos objetivos y fortalece los conocimientos para el proceso que será fundamental para su proyecto de vida” (Doc 15), “La convivencia escolar debe entenderse como el resultado de muchos esfuerzos curriculares, pedagógicos, sociales” (Doc 16), “Hay que recordar que la escuela es el primer espacio social al que se enfrenta el ser humano en su desarrollo, y como tal, es aquel espacio que lo enfrenta y lo prepara para situaciones en las cuales debe demostrar su capacidad de adaptación, de interacción, de relacionamiento y en últimas, de desarrollo en todos los aspectos” (Doc 23), “La institución cuenta con proyectos que propenden por la sana convivencia y desde los Comités se promueven” (Doc 24), “el respaldo de directivos y profesores, evidenciado en el manual de convivencia, las directrices de la institución” (Doc 26).*

Respecto de estas narrativas que sustentan la perspectiva docente respecto de otros escenarios curriculares que contribuyen a la convivencia escolar es importante tener presente que el segundo y tercer eje correspondientes al plano socio-familiar y el institucional respectivamente encuentran una relación semántica en el plano formativo, de valores y social, de tal manera que no hay una comprensión unívoca de la influencia o incidencia de solo uno de estos planos, sino que al contrario se evidencia una profunda relación. Lo que permite inferir que en temas de convivencia escolar y currículo no solo es importante la familia o la institución, sino que ha de haber una relación no escindida entre estos dos escenarios.

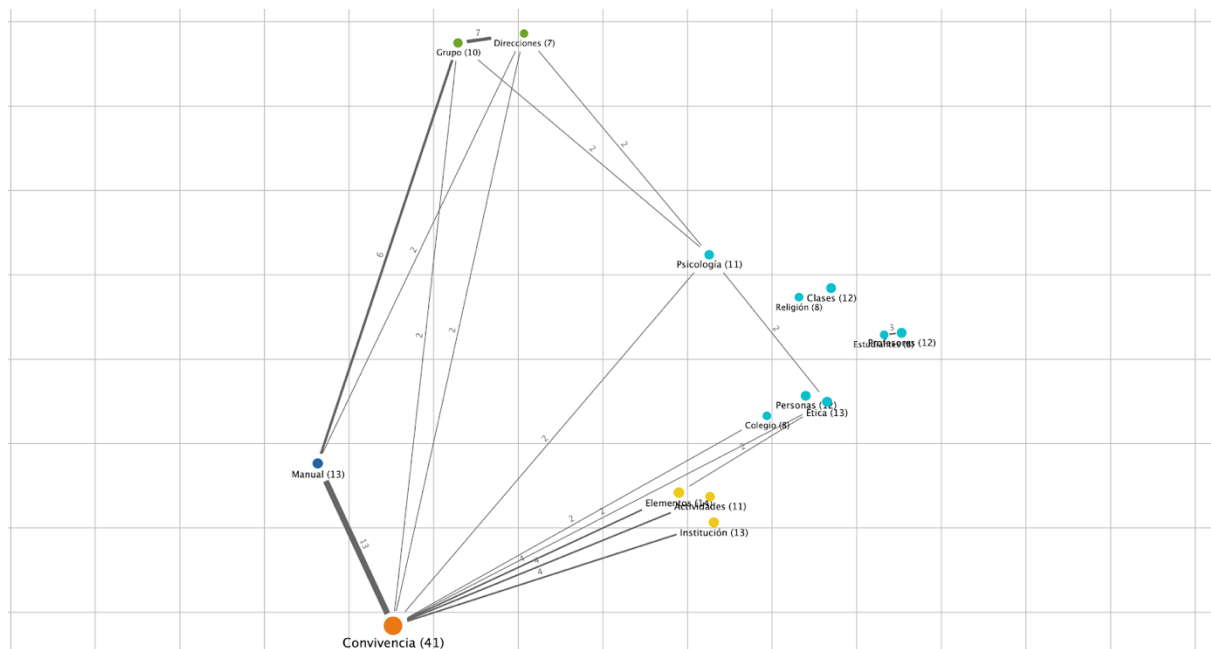
*Tabla 11. Frecuencia de palabras sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según estudiantes*

<b>Palabra</b>	<b>Longitud de palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Rango</b>
convivencia	11	42	3,73	1
elementos	9	14	1,24	2
ética	5	13	1,16	3
institución	11	13	1,16	3

manual	6	13	1,16	3
clases	6	12	1,07	6
personas	8	12	1,07	6
profesores	10	12	1,07	6
actividades	11	11	0,98	9
psicología	10	11	0,98	9
grupo	5	10	0,89	11
colegio	7	9	0,80	12
estudiantes	11	8	0,71	13
religión	8	8	0,71	13
direcciones	11	7	0,62	15
etc	3	6	0,53	16

Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Cluster de relaciones de códigos sobre elementos curriculares como contribución a la convivencia según docentes



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, como cierre de este apartado global de las narrativas se hace eco de las respuestas obtenidas por los estudiantes en lo que respecta a elementos del currículo que contribuyen o inciden en la convivencia escolar se pueden apreciar cuatro grandes focos en los cuales hay mayor número de recurrencias, el primero de ellos se refiere al uso de manuales convivencia, sobre los cuales insisten de manera explícita los estudiantes 13, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 89, 91, 92 y 93.

El segundo gran foco está referido a las direcciones de grupo, que son espacios de diálogo entre un docente director de grupo y sus estudiantes en el cual se abordan diversas temáticas relacionadas con los procesos académicos, disciplinares, motivacionales, espirituales, entre otros. En este aspecto insisten los estudiantes 25, 42, 43, 45, 46, 85, 89 y 93. Es importante destacar que la expresión grupo también evoca espacios de encuentro o trabajo entre los estudiantes en diversos escenarios, los cuales de una manera u otra inciden en los desarrollos o estrategias que favorecen aspectos convivenciales.

Por su parte el tercer foco refiere a trabajos desde la psicología y orientación, como espacios de acompañamiento, de esto se da cuenta en las siguientes narrativas: *“los talleres de psicología” (Est 1)*, *“hablar con la docente encargada del área de psicología” (Est 15)*, *“psicología y coordinación de convivencia ponen diferentes actividades en donde se evidencia la fomentación de la convivencia escolar” (Est 35)*, *“psicología” (Est 37)*, *“el acompañamiento de la psicología de la institución (Est 64)*, *“el del personal de psicología ayudan a que tengamos con quien expresarnos y personas con conocimiento que nos puedan aconsejar acerca de dudas que tenemos y posibles errores que podemos llegar a cometer (Est 77)*, *“el tema de la ayuda en psicología, es algo que siempre está presente para ayudar a los estudiantes (Est 82)*, *“los acompañamientos de psicología” (Est 89)*, *“apoyo de psicología” (Est 96)*, *“Las actividades por parte de psicología, durante la dirección de curso” (Est 98)*.

Como complemento a este tercer foco se resalta la labor de la educación religiosa o los planes de pastoral, los cuales también son tenidos en cuenta en este análisis con las siguientes narraciones *“la clase de religión porque podemos seguir el ejemplo de Dios y Jesús en nuestro diario vivir” (Est 16)*, *“sociales, religión (Est 22)”*, *“la religión y el pastoral” (Est 27)*, *“La catequesis y la misa son otros elementos que pueden servir en la convivencia” (Est 34)*, *“pastoral (...) el encuentro espiritual “(Est 35)*, *“hay elementos como pastoral (...) y religión que nos ayudan a formarnos como persona y promover las buenas acciones en nuestro entorno (Est 37)*, *“religión porque en esa materia nos enseñan en el amor de Dios en creer más en él y acercarnos más a él por qué este es un colegio católico” (Est 56)*, *“la clase de religión” (Est*

60), *“la moral, la religión”* (Est 79), *“Para mí solo hay dos, la ética y la religión, dado que estas van de la mano y sin estas no funciona la otra”* (Est 82).

Finalmente, el último complemento de este tercer foco se evidencia en las diversas relaciones que se tejen entre docentes y estudiantes y estudiantes y estudiantes, los siguientes relatos dan cuenta de ello: *“los profesores se preocupan por nosotros preguntado qué nos pasó”* (Est 52), *“algunos profesores como lo es el de Sociales preguntan mucho por nuestra salud mental, como estamos y sobre nuestro bienestar. También nos dicen que nos preocupemos por nuestros compañeros”* (Est 53), *“el ejemplo que nos inculcan todos los profesores y alumnos superiores sobre el respeto y la tolerancia, elementos que influyen en la buena conducta del estudiante”* (Est 58), *“con los profesores”* (Est 65), *“que todos los profesores nos dan un buen ejemplo ético y si ven alguna falencia lo solucionan con el diálogo”* (Est 71), *“los mismos profesores y estudiantes para fomentar las buenas prácticas y la convivencia escolar”* (Est 74), *“la insistente presencia de profesores con el objetivo de divisar cada situación que pase en el colegio”* (Est 81) y *“todo el gran acompañamiento que realizan los profesores en el ámbito actitudinal”* (Est 89).

Como cierre de estas respuestas orientadas a identificar elementos curriculares que inciden en la convivencia escolar los estudiantes destacan las relaciones que se tejen entre los diversos elementos y actividades de orden institucional. Esto lo respalda las siguientes narraciones: *“Las actividades como las eucaristías de los primeros viernes, los talleres de psicología, las novenas al final de año”* (Est 1), *“es muy importante para la institución fomentar la sana convivencia y ponerla en práctica”* (Est 10), *“considero que en todas las clases nos enseñan principalmente el respeto”* (Est 20), *“las actividades como la semana cultural o el día de la madre, pero en esta situación de pandemia considero que las que más han ayudado son las charlas con la psicóloga y los trabajos en grupo en las diferentes materias”* (Est 21), *“en mi institución cuando hay varios problemas de convivencia atacan el problema de raíz es decir que se aseguran de quienes están teniendo más problemas y los remiten a coordinación”* (Est 23), *“ponen diferentes actividades en donde se evidencia la fomentación de la convivencia escolar, en salidas pedagógicas y el encuentro espiritual”* (Est 35), *“existen otras actividades que fomentan la convivencia institucional como: Danzarte, bingo bazar, trabajos en grupo y compartir, lo que permite una relación interpersonal más armoniosa entre alumnos, docentes y padres de familia”* (Est 40), *“las diferentes actividades de convivencia que realizamos de vez en cuando en algunas clases, nos intentan enseñar sobre las ventajas de una buena convivencia escolar, y aunque unos lo intentan más que otros, tengo que reconocer que ellos hacen un buen esfuerzo”* (Est 41), *“los elementos que se tienen en cuenta son los encuentros*

*con Cristo las salidas pedagógicas y los eventos escolares que se hacen en la institución” (Est 54), “nos da actividades con las que mejoramos la unión familiar y nuestra relación con nuestros amigos y seres con los que convivimos” (Est 57), “creo que otros elementos que son tenidos en cuenta para el fomento de la convivencia escolar son los métodos de convivencia de cada profesor aplique en su clase, los enfoques se dan a las horas de receso de los estudiantes, las actividades extracurriculares y curriculares para poder aumentar la formación educativa de los estudiantes y los proyectos por parte de orientación para ayudar a los estudiantes con situaciones problemáticas que influyen en su convivencia” (Est 59), “todos especialmente esta institución tiene muchas formas de desarrollo en esos términos, con los profesores, otras clases, actividades específicas ... ect” (Est 65), “otros elementos serían que siempre nos están hablando de que debemos ser buenos estudiantes pero que lo mejor es ser buenas personas” (Est 76), “la comunicación, las actividades que hacen” (Est 78), “algunos elementos que se tienen en cuenta en la institución para el fomento de la convivencia escolar son que se mantenga el orden y hayan normas estrictas para un buen manejo a nivel ético o convivencial entre los estudiantes y profesores. Que haya consecuencias para actos erróneos y debido a los actos erróneos depende el castigo o consecuencia que le dan a estos” (Est 88).*

## **2. Discusión a partir de los hallazgos y elementos teóricos indagados**

Para iniciar en la profundización de una discusión argumentada emanada de los hallazgos presentados en el apartado inmediatamente anterior y los análisis teóricos y legales profundizados en los acápites anteriores. Es importante tener en perspectiva que el ejercicio tanto teórico o epistemológico como práctico dado con la recabación de narrativas no buscan ser absolutistas o agotar la profundidad y riqueza que la temática puede sugerir, en razón de ello la aproximación que se hace busca retomar algunos de los elementos presentados para generar un diálogo y una posición que represente resultados investigativos a partir de lo planteado en la pregunta problema.

Así las cosas, a continuación, se procede a analizar la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares. Para ello se propone un análisis efectuado en primer lugar por una aproximación que retome la idea de ética y la convivencia escolar, a partir de esto se gesta la ruta de reflexión seguida por las prescripciones normativas y se finaliza con un análisis a profundidad del tema curricular, todo esto en el marco de la educación ética y su incidencia en la convivencia escolar.

## 2.1. Algunas interpelaciones a la ética y la convivencia escolar

No se puede iniciar el apartado de discusión sin traer a escena algunas referencias e interpelaciones que emergen en la investigación en lo relacionado con la educación ética y la convivencia escolar. Para ello se propone iniciar con la aproximación conceptual alrededor de la ética y la moral para poder a partir de estos insumos, referir al ámbito educativo de la ética con ello, finalmente, se podrá dar el paso al tema de la convivencia en el plano escolar.

En este escenario la noción de ética es un elemento que reviste de especial complejidad en la medida que como se expresaba con antelación, hay un estrecho vínculo con lo que respecta a la moral. Esto se hace evidente en las diversas aproximaciones que se han podido realizar desde el ámbito académico, en resumidas cuentas, se detectan de manera teórica tres grandes énfasis, el primero de ellos insiste en la importancia de asumirlos como vocablos que refieren a una misma realidad, de tal manera que la ética, la moral, incluso los valores y las virtudes hacen referencia a prácticamente lo mismo en la medida que se centran en el actuar humano. El segundo énfasis propone el plantear una distinción y diferentes implicaciones a estos términos y el tercero propone una postura articulada y conciliatoria en las referencias realizadas a la ética y la moral.

De manera particular, el primer énfasis, acude al argumento etimológico, en el cual se sitúan dos nociones que hacen referencia a una misma realidad a partir de dos palabras diferentes, *ethos* y *mos*, las cuales se asocian la primera a un contexto griego y la segunda a un contexto latino. En este sentido, no habría diferencia en tanto que la realidad que buscan representar estos vocablos es la referida al carácter o las costumbres (Cortina, 1997).

Por su parte, el segundo énfasis parte de los propios desarrollos culturales que adquiere cada vocablo en sus contextos, griego y latino respectivamente, para poder particularizarlos y proponer características y aspectos de desarrollo y origen propios. De este modo, la palabra latina *mos*, raíz de la palabra moral, se desarrolla en el contexto latino y adquiere un matiz tendiente a la norma o las leyes, pues esta sociedad se caracterizó por imprimir en sus desarrollos culturales el valor de los códigos normativos como ejes estructuradores de la sociedad.

Por un lado el hecho de que Roma fuera fundada por los gemelos Romulo y Remo con la Roma Caudrata del primero, como una colonia, de la latina ciudad-estado Alba Longa y la segunda, de que fueron los propios etruscos quienes fundaron Roma, propiciaron el despliegue estructural, social y jurídico hasta avanzar en el proceso monárquico, republicano e imperial que permitió a partir del siglo V de nuestra era, un legado significativo de manera permanente a todas las naciones,



que heredaron de Roma la forma de gobernar, la forma de organización social, el crecimiento urbano, las artes, los deportes y un variado bagaje de reglas jurídicas por las que se regularizó la vida social, política y de familia (Bustamante, 2012, p.1).

En este escenario es importante tener como referencia que la moral, a partir de su origen latino, se reviste de un carácter fuertemente social, es decir, las normas por lo general se gestan como parte de los desarrollos de las sociedades para garantizar órdenes, en este sentido las instituciones y construcciones dadas al interior de la sociedad marcan una serie de pautas o regulaciones que de un modo u otro buscan generar ordenamientos al interior de la sociedad, en este escenario la moral cobra relevancia por su carácter normativo y finalidad de orden social.

Ahora bien, lo que respecta a la palabra *ethos*, se constituye como la raíz de la palabra ética, la cual se gesta en el contexto griego, caracterizado por su carácter reflexivo fuertemente marcado por desarrollos culturales y sociales a los que se veían influenciados por su privilegiada ubicación geográfica y relaciones sociales y culturales. Grecia sería el epicentro de una gran cuna cultural y social, en la cual emergen una serie de pensadores que rápidamente empiezan a cobrar gran relevancia e incidencia en los desarrollos sociales griegos (Cárdenas y Fallas, 2006).

En este escenario, la ética se comprende como un punto de reflexión y análisis que versa de manera directa sobre el actuar humano de manera tal que, a diferencia de la moral, la cual se caracteriza por su carácter normativo, restrictivo o sancionatorio, la ética se gesta en un ambiente más de reflexión, dialéctica y deliberación argumentada, de tal manera que su desarrollo se privilegia en un ámbito mucho más personal que social (Ricoeur, 2002, p. 241).

Finalmente, el tercer gran énfasis un poco conciliatorio, parte de los desarrollos epistemológicos y consideraciones etimológicas para otorgar dos roles articulados y esenciales a la ética y la moral, aunque teniendo en perspectiva sus particularidades. En este sentido autores como Adela Cortina (2000b) proponen:

Consiste la ética, a mi entender, en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, en aquella forma de reflexión y lenguaje acerca de la reflexión y el lenguaje moral, con respecto al que guarda la relación que cabe a todo metalenguaje con el lenguaje objeto. Esta relación afecta al *status* de ambos modos de reflexión y lenguaje, en la medida en que la moral, ligada inmediatamente a la acción, prescribe la conducta de modo *inmediato*, mientras que la filosofía moral se pronuncia canónicamente. Es decir, si la reflexión moral se elabora en lenguaje prescriptivo o evaluativo, la ética proporciona un canon *mediato* para la acción a través de un proceso de fundamentación de lo moral.

Y es que, a mi juicio, la ética no puede confundirse con el conjunto de normas y valoraciones generadas en el mundo social, ni tampoco con el tratamiento que tales normas y valoraciones podrían hacer las ciencias, que procederían *intentio recta*: la ética se sitúa, en el nivel reflexivo y autorreferencial del discurso filosófico (pp. 29-30).

Así las cosas, se puede apreciar cómo la ética y la moral no se comprenden de manera exclusiva como dos elementos o categorías independientes tendientes a discursos separados y ajenos el uno del otro, sino que, en medio de sus diferencias epistemológicas, se puede apreciar una relación que es otorgada por dos planos contemplados en una misma realidad, la del acto humano. En este sentido, se propone una relacionalidad entre la ética y la moral, la una centrada en el acto reflexivo y fundamentador del acto y la otra en el plano operativo o más práctico, por medio de su carácter deontológico, de esta manera las dos referencias encuentran un nicho en común en dos dimensiones diferentes.

Con esta aproximación general a los conceptos de ética y moral, los cuales se han profundizado y desarrollado mucho más en el tercer capítulo de la presente investigación, se pueden reconocer algunas de las particularidades que se imprimen desde sus orígenes a los términos de moral y ética en el plano teórico. Demostrando con ello un poco la complejidad que tienen estos abordajes al menos desde el plano técnico o académico.

Ahora bien, a partir del ejercicio de aplicación de instrumentos se percibe que en el lenguaje común, al menos para el plano educativo escolar, hay diversas referencias a la ética y la moral y se agregan otro tipo de términos afines como los valores, relaciones humanas, axiología, competencias ciudadanas, entre otras, esto se percibe en los siguientes relatos de docentes: *“llegar a ser persona ética y las implicaciones de ello son bastantes en términos emocionales, sociales, de integralidad, culturales, familiares, de autoconocimiento, de competencias ciudadanas, morales, de proyecto de vida y más” (Doc 11), “se hizo necesario el paso de una formación ética teórica y poco dicente a la realidad de los estudiantes a una teórico práctica que por medio de experiencia transforma o invita a la transformación que de manera autónoma cada sujeto realiza desde las dinámicas sociales en las cuales se encuentra” (Doc 12), “La realidad muestra hoy la carencia de valores y de ética en nuestras relaciones humanas” (Doc 13), “todo eso ayuda a la formulación personal en la dimensión social, afectiva, moral etc.” (Doc 18), “el ser humano puede acceder a su formación ética y axiológica” (Doc 23), “la manera en que se forma al estudiante en aspectos éticos, morales, valores y competencias ciudadanas (Doc 27), “hago referencia al trabajo de dilemas morales, para poner en contexto lo que de contenido se puede trabajar pero desde el punto de vista de la práctica” (Doc 9), “El mayor desafío consistió en proponer moldes distintos al abordaje*

meramente axiológico de la ética, así como a su confusión con las buenas maneras” (Doc 6), “la interiorización de los valores institucionales, morales y éticos” (Doc 20), “en el área de ética y valores he podido evidenciar que se hace cada vez más necesaria relacionándola, incluso con cátedra para la paz y competencias ciudadanas (...) pues es evidenciar la práctica de una vida, un modo de ser y comportarse éticamente” (Doc 9), “Debe tener en cuenta su papel como ciudadano, tener suficientes elementos de juicio para realizar el bien común, tener una postura clara frente a temas coyunturales bioéticos” (Doc 14), “se necesita desde la formación individual para llegar a ser evaluada y analizada en un ambiente de moralidad” (Doc 15), “hoy más que nunca se necesita de la formación axiológica para la proyección de la vida misma, los valores y la comprensión del Ethos llenan de primicia el ser (Doc 18)”, “Se trata de abordar temáticas que conlleven la formación de la conciencia moral en torno a dilemas morales basados en problemáticas de la cotidianidad que puedan enfrentar los niñ@s en sus contextos particulares, generando reflexión y análisis de los mismos” (Doc 19), “Por medio de la Ética fundamentada en valores hay que enseñar a los jóvenes a hacer más asertivos en la toma de decisiones y enseñarles a no dejarse llevar por las emociones (...) lo que le impide avanzar en su ética fundamentada en valores” (Doc 25), “formar a los estudiantes en aspectos no solo ligados a lo ético, lo moral o los valores, sino también, en competencias ciudadanas” (Doc 27), “dando a conocer valores éticos y morales de la persona” (Doc 29).

Por el lado de los estudiantes el resultado también es bastante poliverso, dando distintas referencias al tema de la educación ética que se pueden constituir como afines, ejemplo de ello lo dan los siguientes relatos de estudiantes: “existe el énfasis en la moral y en las buenas costumbres” (Est 94), “personas éticas” (Est 97), “situaciones cotidianas que se relacionen con la ética y la dignidad (Est 9), “sobre la moral y la ética de la sociedad” (Est 23), “la ética nos ayuda a reflexionar sobre cuál debe ser el mejor comportamiento del ser humano, en independencia o más allá de la moral que se nos transmitió en la familia o los principios de la religión que profesemos” (Est 31), “enfrentar aquellos problemas éticos y morales” (Est 39), “se tocan los temas éticos y morales” (Est 40), “respetar al prójimo, los deberes y derechos humanos” (Est 42), “la convivencia la moral la dignidad la igualdad de géneros y derechos y deberes” (Est 49), “la fomentación de valores y sus usos en la sociedad” (Est 87), “la honestidad, el respeto, la empatía, la responsabilidad. Me gusta que estos temas no solo se enfocan en el ámbito académico, sino que también, se genera una reflexión sobre la importancia de los valores en la sociedad” (Est 89), “los valores morales y éticos” (Est 92), “la educación ética contribuye más a la solución más rápida del conflicto” (Est 14), “La ética es la ciencia psicológica que estudia el comportamiento humano. La ética nos hace analizar

sobre el comportamiento de los demás comparándolo con el nuestro o con estándares ya establecidos, la comparación puede llegar a hacernos reflexionar y a redimirnos” (Est 19), “nos inculca valores y moralidad para tomar correctamente decisiones” (Est 37), “nos enseña valores como: el respeto, la honestidad, la tolerancia, etc.” (Est 64), “el comportamiento y valores” (Est 96), “si una persona no tiene ética, valores etc.” (Est 97), “ciudadanía y paz” (Est 28), “la moral, la religión, la familia” (Est 79).

Bajo estos insumos, se puede apreciar que las referencias al tema de la ética y la moral se hace en algunos casos de manera diferenciada acudiendo al uno o al otro de manera independiente, como también hay casos en los que se agrupan como parte de un mismo conjunto de saberes a ello se ha de indicar que hay varios elementos o ejes teóricos y conceptuales que se suman a lo que en principio es la pregunta por la educación ética.

A partir de estos resultados se puede afirmar que las preguntas aunque estaban orientadas en su mayoría a indagar aspectos relacionados al área de ética y valores humanos en torno de la convivencia escolar, se infiere que en las narraciones hay una serie de relaciones variadas que incluyen diversos elementos que refieren al plano conductual y relacional del ser humano, con ello pareciera que en la práctica, las distinciones teóricas no han de ser esenciales en la comunidad de docentes y de estudiantes.

Ahora bien, aunque estas comprensiones teóricas no parecen ser esenciales, si lo son las diversas relaciones de temas, componentes, insumos o elementos que emergen alrededor de la pregunta por la ética. En este sentido, se puede plantear un serio cuestionamiento en torno de la importancia de fundamentar o no una distinción epistemológica en torno de la ética y la moral en los planos prácticos.

Antes de profundizar en este aspecto se torna oportuno retomar un análisis previo que se hizo alrededor de los elementos prescriptivos, los cuales sin duda interpelan las diversas reflexiones que se están alcanzando en este punto. Allí se establecía que la variedad de documentos normativos de orden legal no realizaba profundizaciones o distinciones epistemológicas, antes bien, parece haber un uso ambivalente en lo que concierne al tema de la ética, la moral y otros elementos afines.

Solo en un caso puntual se encontró una aproximación que buscaba profundizar en particularidades o aspecto teóricos y fue el adoptado por la Resolución 2343 de 1996 por medio del cual se adoptan unos lineamientos curriculares y se establecen los indicadores de logro. En el marco de esta Resolución emergen en el año de 1998 los *Lineamientos curriculares del área de ética y valores humanos*, los cuales hacen un ejercicio de fundamentación epistemológica, contextual y pedagógica. En esta fundamentación se percibe una clara apuesta por distinguir

los planos concernientes a la ética y la moral, en el cual el primero se asocia a un plano individual y el segundo a un plano social. A la vez que se hace esta distinción se presenta una apuesta clara por asociarse a las corrientes neoaristotélicas y neokantianas.

Al respecto de esto, no solo es importante tener en cuenta en el horizonte que plantea la presente investigación el hecho de que un solo documento asociado a ejes prescriptivos profundiza en el tema de diferencias en el plano de la ética y de la moral. Con ello el resto de normatividad enmarcado en leyes, decretos y resoluciones no hacen labor similar. En este sentido se suma una consideración extra para el debate alrededor del tema nominativo y epistemológico de la ética y la moral.

Bajo estos precedentes tanto otorgados por las narrativas como por la labor documental en torno de las diversas normatividades se pueden establecer de manera próxima dos posibles rutas de acción. La primera de ellas puede hacer un claro énfasis en la importancia de plantear distinciones de orden epistemológico en torno de las categorías que se asocian a las aproximaciones referidas a la ética y la moral, buscando con ello orientar u otorgar luces en temas de políticas públicas o concreciones en la labor docente, reconociendo que las categorías, temas y diversas referencias que incluyen aproximaciones a la ética, la moral, los valores, las virtudes, etc. tienen incidencias particulares que no han de ser obviadas otorgando al lenguaje y al discurso precisiones con claras intencionalidades y consecuencias.

La dificultad de esta propuesta radica en que pareciera ser una labor titánica, y casi como la de Sísifo, condenado a una eterna labor que al final no arroja el resultado esperado (Camus, 1999), a la vez que supondría ejercicios de actualización de normatividades y de lenguaje impreso a nivel general en las políticas educativas, pronunciamientos a nivel público en torno a la educación, etc. A ello se ha de sumar la apropiación teórica y conceptual que han de tener diversos maestros y personas encargadas en el plano educativo.

A partir de ello se puede proponer la pregunta sobre la real importancia de considerar esta distinción y que de manera efectiva se asuma, más teniendo en cuenta las dificultades enunciadas. Con la interpelación que puede plantear este interrogante se puede pasar a la segunda posible ruta de acción la cual interpelada por los resultados de las narrativas y las aproximaciones documentales se orienta a convenir que en últimas las referencias realizadas a la ética, la moral, los valores, etc. son búsquedas afines que tienden a representar una realidad que se relaciona al plano de la vivencia humana, del acto y de la relacionalidad. Por ello el hecho de proponer distinciones epistemológicas, aunque pudiera ser una tarea importante no va en contravía de la posibilidad de plantear una reflexión, o un entorno que posibilite ecos en estos planos.

En este sentido se podría pensar en que los abordajes o planteamientos en torno de estas categorías afines pudiera seguirse haciendo de manera indiscriminada en tanto que sus abordajes están siempre relacionados al tema del actuar humano y la reflexividad o consideraciones que emergen del mismo. En este sentido, a partir de la indagación se encuentra que en el plano real no se percibe en la mayoría de los casos relaciones conceptuales o teóricas al abordar este tema, no obstante, hay unas claras relaciones que se tejen entre sí.

Con estas consideraciones, a nivel curricular podría pensarse en la posibilidad de ajustar la nominación del área por un enfoque que no discrimine otros elementos importantes de los discursos, temas o planteamientos que se pueden abordar en el área, un ejemplo podría ser el de asumir solo el nombre de ética o actuar humano para referir a las reflexiones y diversas posibilidades que hay de asumir o comprender la acción humana o incluso desplazar su centro al tema de la convivencia.

Ahora bien, lo concerniente a la convivencia escolar, es un tema de los que podría considerarse afines a las referencias que se hacen en el marco de la educación ética, en este sentido la misma no se considera de manera independiente o separada, sino que ha de ser articulado a la educación ética. La particularidad de la convivencia está dada en que enfatiza mucho más en la realidad y la práctica de los estudiantes.

Con relación a este tema, en el trabajo con las narrativas se perciben varias menciones que posibilitan algunas interpelaciones. Para su análisis, se parten de las preguntas 3 y 4 tanto a estudiantes como a docentes, en tanto que estas preguntas se enfocan en determinar aspectos o relaciones dadas de manera directa a la convivencia. Para ello se toman las referencias que no mencionan la convivencia escolar, sino que acompañan la comprensión de convivencia con otros elementos para de esta manera poder enriquecer el análisis que se realiza.

En las aproximaciones que ofrecen los docentes se evidencian las siguientes referencias relacionadas a la convivencia: *“manuales de convivencia (Doc 5), “convivencia escolar y humana” (Doc 18), “convivencia armónica” (Doc 19), “sana convivencia y el buen vivir” (Doc 24), “coordinación de convivencia” (Doc 26), “ambiente social y convivencial” (Doc 29), “la convivencia en el hogar” (Doc 1), “manuales de convivencia (Doc 6), “convivencia en el colegio (Doc 9), “la sana convivencia (...) proceso convivencial (Manual de convivencia)” (Doc 14), “sana convivencia” (Doc 24), “manual de convivencia” (Doc 26), “la parte convivencial y desarrollo de la persona” (Doc 29).*

Por parte de los estudiantes se aprecian las siguientes referencias en torno a la convivencia: *“buena convivencia” (Est 9), “convivencia sana” (Est 10), “la convivencia es agradable” (Est 15), “mejor convivencia” (Est 21), “llevar una convivencia sana con los demás” (Est 38), “se*

*puede influenciar la convivencia porque ella es la que trata los problemas cometidos por los estudiantes sin conciencia” (Est 55), “nuestra convivencia” (Est 59), “una convivencia sana” (Est 80), “la convivencia de los alumnos” (Est 89), “buena convivencia con los demás” (Est 91), “la convivencia y la unión del salón” (Est 2), “coordinador de convivencia” (Est 7), “fomentar la sana convivencia y ponerla en práctica” (Est 10), “tener una mejor Convivencia” (Est 12), “manual de convivencia” (Est 13), “problemas de convivencia” (Est 23), “buena convivencia” (Est 24), “sana convivencia” (Est 29), “coordinación de convivencia” (Est 35), “nuestra convivencia” (Est 37), “Manual de Convivencia (...) convivencia institucional” (Est 40), “actividades de convivencia” (Est 41), “manual de convivencia” (Est 42), “el manual de convivencia” (Est 43), “el manual de convivencia” (Est 44), “el manual de convivencia” (Est 45), “el manual de convivencia” (Est 46), “manual de convivencia (...) nuestra convivencia en el colegio” (Est 49), “manual de convivencia” (Est 51), “una mejor convivencia entre nosotros” (Est 57), “métodos de convivencia” (Est 59), “manual de convivencia” (Est 89), “el manual de convivencia” (Est 92), “coordinación de convivencia” (Est 95).*

En las narraciones abordadas se evidencia que para referirse a la convivencia se emplean en gran medida una serie de adjetivos calificativos y de sustantivos, los cuales otorgan una caracterización específica en el marco de la convivencia. Ahora bien, de manera particular se aprecia que la convivencia no es tomada como un verbo que define una acción, sino que se emplea como una categoría que cobra relativa independencia respecto del acto, ello indica que la convivencia se puede relacionar más a un estado que a una acción, al menos en lo que a los usos lingüísticos se refiere.

De manera particular, el docente 14 propone una aproximación mucho más detallada a la convivencia agregando que la misma *“no solo es respetar o actuar desde la norma, sino también desde la empatía con quien es y/o piensa diferente a mí (...) repensar la convivencia desde una responsabilidad personal y no una oficina o un coordinador que aplique una sanción”*. En este escenario, se percibe que la convivencia incluye varios de los elementos que de manera previa habían sido abordados en el marco teórico de la investigación, entre los que se encuentran de especial manera el papel de las normas y la alteridad.

En este sentido hablar de convivencia en el plano de la escolaridad, el cual es el que se analiza en la presente investigación supone reconocer a un otro, pues sin el reconocimiento del otro se puede hablar de afectación de la convivencia (López-Miguel, 2016). Este otro, en el plano escolar, se ve establecido por las diversas relaciones que se pueden tejer entre estudiantes y estudiantes, docentes y estudiantes, estudiantes y docentes. Al respecto las siguientes

narrativas de docentes permiten entrever la importancia de estos actores: *“el acompañamiento y ejemplo de padres y docentes” (Doc 7), “por ejemplo, el trabajo y acompañamiento que se hace desde la dirección de grupo con los estudiantes” (Doc 10), “el trato entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes y directivas, incluso entre docentes” (Doc 16), “la interacción entre pares, orientación escolar” (Doc 17), “la escucha activa de parte de los docentes. La resolución de conflictos por parte de los estudiantes” (Doc 20).*

Como se puede apreciar, también hay una indicación que refiere que el tema familiar no resulta ser ajeno al tema convivencial y educativo de la ética. Al respecto se propone abordar esta relación más adelante en la profundización que se establece entre el currículo, la educación ética y la convivencia escolar. Por ahora basta mencionar que el plano familiar resulta ser también interpelador o incidente de la convivencia escolar en la relacionalidad y reconocimiento del otro.

Ahora bien, aunque es cierto que el otro es fundamental en lo que a términos convivenciales se refiere, es importante establecer la relacionalidad que se da con ese otro, pues su sola existencia no determina de manera alguna la convivencia, sino que la convivencia emerge de una relación e interrelación directa con ese otro. En ese sentido la relacionalidad ha de determinar intercambios sociales mediados por el trato, el espacio, las emociones, sentimientos, entre otros. A partir de ello, la convivencia emerge como una oportunidad de reconocimiento de esos encuentros y de procurar cierta armonía a pesar de las posibles diferencias o disensos que pueda haber en las diversas relaciones sociales.

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia (Correa y Cristofolini, 2005, p. 165).

Por ello el tema de la convivencia y las relaciones que se tejen en los diversos ámbitos educativos no pasan a ser un tema menor pues incide de manera directa en los objetivos educativos. Ahora bien, las relaciones convivenciales emanan en primer lugar del propio individuo, no obstante, no se puede desconocer que en ocasiones emergen dificultades o diferencias que los propios individuos no logran solucionar o abarcar en sus diversas relacionalidades. En este sentido, hablar de convivencia supone hacer eco de terceras instancias que de un modo u otro pueden contribuir al favorecimiento de estas relaciones, y de ello las



narraciones dan fe por medio de las menciones constantes a los manuales de convivencia, instancias de coordinación u orientación o la misma mediación docente.

De cara a estas menciones se puede hablar de un orden normativo y de un orden intermediativo. El orden normativo es el que imprime el reconocimiento de normas o acuerdos que establecen los individuos o las instituciones para favorecer aspectos convivenciales. Para el caso de la educación escolar cobra especial vigencia el manual de convivencia, el cual está regulado o apoyado para su construcción a partir de la Guía Pedagógica número 49, la cual sugiere una serie de guías pedagógicas para la convivencia escolar, en donde se reconoce la importancia de los manuales de convivencia como una herramienta útil en la formación escolar.

En el orden intermediativo, se consideran aquellas instancias que contribuyen a la resolución de conflictos, esta intermediación se da por parte de terceros. En el caso de los relatos esta labor se atribuye en gran medida a los docentes, coordinadores, psicólogos y orientadores. De acuerdo con Pacheco (2004) esta instancia debe contar una serie de características, entre las cuales se resaltan la flexibilidad, disposición al cambio, tolerancia a la adversidad, responsabilidad, compromiso, empatía, asertividad, neutralidad e imparcialidad. Dichas características habrán de apoyar la labor de intermediación y favorecer los aspectos convivenciales.

Con los insumos analizados en este apartado se puede tener un importante horizonte de comprensión que deja ver algunas de las convergencias que se pueden establecer en algunos de los elementos esenciales abordados en el plano teórico y en el ejercicio de resultados analizados a partir de la aplicación de instrumentos. Ahora bien, con ello se propone a continuación profundizar en dos ejes que orientan la presente investigación. El primero de ellos refiere a la educación ética y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones y el segundo refiere al mismo tema, pero ahora con un énfasis orientado en relación con los elementos curriculares.

## **2.2. La educación ética, el currículo y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas**

Uno de los ejes de investigación está relacionado al plano normativo. En este sentido, el presente apartado busca tomar algunos de los análisis que se realizaron de manera profunda en el segundo capítulo, concernientes al análisis histórico y normativo de la educación ética y el currículo en Colombia y algunos de los resultados obtenidos gracias a las narrativas; con ello se espera obtener un lugar de análisis que permita no solo establecer relaciones sino

concreciones que otorgan la realidad de la educación ética y la convivencia escolar frente a los marcos normativos.

Es así que como una de las dimensiones de análisis es la legal, lo más pertinente es remitirse a la norma de normas en el país, que encuentra antecedentes en los movimientos de liberación patriótica con varias propuestas, hasta que en el año de 1886 se consolida la constitución más extensa en tiempo que ha tenido el país, la cual es de un carácter fuertemente centralista y con relación a la educación sólo se hace una mención respecto a su naturaleza católica, financiación pública y no obligatoriedad (Art. 41).

Ya en la época de los años 70, empiezan a sentirse movimientos socio-políticos que de un modo u otro implican fuertemente la educación nacional por medio de financiaciones y decretos de funcionamiento, que revisten de un carácter descentralizador, otorgando mayor autonomía a las distintas regiones del país. En este contexto se empiezan a vivir claras tensiones políticas que reclamaban un espíritu más descentralizador y exigen la renovación normativa del país. Es así como para el año de 1991 surge la actual constitución política colombiana.

Esta constitución ha de diferir en múltiples aspectos de la constitución precedente, empezando por su espíritu descentralizador, fruto de sus necesidades históricas, el desplazamiento de la Iglesia y marcadas necesidades normativas en correspondencia con las circunstancias del momento. En efecto, las mencionadas necesidades también pasaban por el plano educativo, el cual fue objeto de mayores referencias en la constitución de 1991, ubicándola como un derecho fundamental (Art. 44), el cual es garantizado por el estado (Art. 64); allí también se da la potestad de ser impartida por establecimientos privados en marcos de autonomía (Art. 69) y se privilegia el destino de recursos públicos de manera prioritaria (Art. 356).

En este panorama se percibe un claro interés estatal en materia educativa, el cual se corrobora con propuestas como las del PAE (Plan de Apertura Educativa) (1991) que busca plantear puntos de acción de cara al siglo venidero y que supone reformas en materia de política educativa en el país. El Plan Nacional de Desarrollo (1991) de Cesar Gaviria propone estructuras nacionales que dividen las operaciones educativas en el plano nacional, departamental, municipal y municipios intermedios y la conformación de sabios, que buscaba por medio de un grupo de intelectuales hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Siendo estos ejemplos concretos del vuelco de la mirada política hacia la educación en el país.

Además de las iniciativas políticas emanadas del Estado y las fuerzas gubernamentales, es importante destacar la incidencia de las fuerzas gremiales de educadores en el país cuya presión y ejercicio de organización supuso una seria influencia en las configuraciones educativas

nacionales. Los cuales por medio de denuncias y paros evidenciaron las falencias que en materia educativa se tenían en el territorio nacional. Tanta fue la insistencia que se ejerció desde FECODE que lograron por primera vez en la historia tener representación en la asamblea nacional constituyente.

Bajo estos acontecimientos históricos que de una manera u otra influyen en materia educativa y fruto de las dinámicas políticas, sociales y gubernamentales del país, en el año de 1994 se promulga la Ley 115 o Ley General de Educación, la cual es fruto de distintas tensiones, llamados y necesidades en materia educativa de la nación y que bebe de una u otra manera de los elementos anteriormente enunciados y que para el análisis que se propone alrededor de la educación ética y el currículo es fundamental.

De esta manera, la Ley 115 de 1994 se considera como la más importante ley en materia educativa del país y ello se debe a sus grandes y ambiciosos aportes que permitieron y aún hoy permiten configurar diversos aspectos en lo que a educación se refiere. Bebiendo de las apuestas descentralizadoras que motivan la constituyente de 1991, su independencia respecto de la Iglesia y el reconocimiento de su importancia en los desarrollos culturales de carácter nacional, entre otros.

Entre los aportes más significativos de la Ley 115 de 1994 se destaca, la creación de los planes decenales de educación como política pública que revitaliza e impulsa la acción educativa del país (Art. 72); la vinculación de padres, alumnos, docentes, directivos y comunidad en general en los procesos educativos (Art. 6); la creación del Proyecto Educativo Institucional, el cual se torna en la carta de navegación de las instituciones escolares bajo objetivos, misión visión, pedagogías e intereses formativos particulares, configuraciones curriculares de cara a las necesidades y particularidades de los contextos (Art. 73); entre otros.

A partir del marco histórico y las influencias que contribuyeron o de una manera u otra influenciaron la gestación y configuración de la Ley 115 de 1994 y el reconocimiento de algunas de sus particularidades, se cuenta con una imagen global de la configuración educativa nacional, siendo este un insumo importante para develar las particularidades propias que aplican al ámbito de la educación de la ética y de las configuraciones curriculares.

Es así como, a partir de lo anterior, se procedió a analizar las referencias normativas que se consignan en la Ley 115 de 1994 y otros marcos normativos afines promulgados de manera posterior a esta Ley que posibilitan la comprensión de la educación ética en el país. En razón de establecer un orden de análisis se propone una mirada que inicia con las aproximaciones directas a la educación ética desde la Ley 115 y posteriormente se analiza la normatividad subsiguiente y en menor rango de jerarquía presentada de manera cronológica.

Con esta aclaración, tal vez la referencia más importante a la educación de la ética en el texto final de la Ley 115 de 1994, sea la presentada en el Artículo 23, el cual establece que en toda institución de carácter escolar se deberá ofrecer de manera fundamental y obligatoria el área de Educación ética y valores humanos. Así mismo, el texto presenta dos tipos más de referencias a la educación ética, que son clasificadas de manera directa e indirecta. Siendo las primeras aquellas que mencionan de manera literal o textual la educabilidad de la ética y las segundas aquellas que por medio de varias referencias cercanas motivan de un modo u otro la educación ética, bien sea por medio de valores, cualidades, necesidades o apelativos que se relacionan a la ética.

Además de lo anterior, en las referencias de la ética en el marco de la Ley 115, se pueden encontrar aspectos primordiales que se referencian en relación con la educación de la ética como la formulación de objetivos educativos o el planteamiento de ideales o fines formativos, por grupos o niveles de formación, entre otros. Siendo un elemento primordial o al menos de recurrente uso en las distintas propuestas organizativas que propone la Ley, lo que permite inferir que la educación ética independientemente que sea propuesta desde un área concreta de formación no es ajena a otros procesos y necesidades educativas evidenciadas en los desarrollos de la Ley 115.

Bajo el reconocimiento de los elementos que hacen alusión a la educación de la ética en la Ley 115 y la importancia de esta en las distintas propuestas y exigencias del documento final, se puede abrir paso a la revisión de los ordenamientos normativos posteriores o de menor orden que también refieren la educación ética. Es así que el primer documento que se analiza es el Decreto 1860 de 1994, el cual es el que reglamenta la Ley 115 de 1994, por ende, varias de sus aproximaciones o propuestas van en continuidad o profundidad a lo establecido en la Ley General de Educación.

En lo que corresponde a este Decreto, tal vez los aspectos más importantes que se pueden destacar son los que se refieren a la involucración de los padres de familia de manera explícita en los procesos educativos de los estudiantes y en coordinación y cooperación con las propuestas de las instituciones escolares (Art. 3), así como la proposición de temáticas o elementos que se corresponden a la configuración de los PEI y que permiten la articulación de las propuestas institucionales con las necesidades contextuales que en varios de sus puntos abordan tangencialmente elementos propios de la educación ética (Arts. 33, 37, 38 y 43).

Continuando con la exploración de los documentos normativos, se propuso un análisis de las alusiones a la educación ética desde los planes decenales de educación, los cuales son consagrados desde la Ley 115 de 1994 en su artículo 72 y que a la fecha van tres (1996, 2006

y 2016), de los cuales se puede inferir que sus configuraciones fueron distintas y aunque una de las ideas promotoras de estos planes consisten en fomentar el compromiso por parte de los gobiernos en políticas de desarrollo educativo a partir de la continuidad y la complementación, este objetivo no es siempre satisfecho, habiendo disruptivas y falta de cohesión entre los distintos planes.

A pesar de lo anterior, en los textos se encuentran variadas referencias a la ética, en algunos mucho más desarrolladas que en otros, pero en últimas siempre está presente. En este sentido se ha de reconocer que muchas de las aproximaciones resultan ser someras o genéricas que caen en el lugar común de enunciar la importancia de la ética o áreas afines sin proponer de manera rigurosa sus desarrollos en el plano educativo. Así mismo, parece que lo propuesto en estos planes no impacta de manera contundente la educación nacional pues a duras penas se pueden rastrear propuestas concretas que no recurran a elementos generales o genéricos de la educación en general.

Posterior a la presentación y análisis de los planes decenales de educación, se prosigue con una revisión a una serie de Acuerdos (173, 434 y 645) y Decretos auxiliares (546, 547 y 548) que complementan acciones en relación con la educabilidad de la ética; los mismos son tomados en referencia a la ciudad de Bogotá, que es donde geográficamente se centra la presente investigación. Con relación a los mismos se puede inferir que son iniciativas distritales que centran sus desarrollos en aspectos de especial manera convivenciales y de seguridad.

Un fenómeno interesante que se destaca en este tema es que, a partir de una iniciativa distrital, se promueve un análisis y valoración de los distintos observatorios, comités, o instancias que tienen distintas asignaciones o lugares, de tal manera que se considere la posibilidad de eliminarlas o fusionarlas. Esto se vuelve en una oportunidad de evaluación de las distintas medidas que, de especial manera afectan o influyen en la educación ética, y que permiten rastrear eficacias o canalizar esfuerzos.

En este ejercicio se evidencia un aspecto importante y es el que se relaciona a la financiación de las distintas medidas, hecho que es coyuntural pues sin recursos bien sean económicos o físicos, lograr los objetivos propuestos es una tarea casi imposible. De tal manera que se reafirma la mancomunidad de la economía y esfuerzos humanos en las iniciativas normativas a nivel general (López, 2017).

Otro de los aspectos normativos que son ocasión de análisis en la presente indagación es la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario el 1965 de 2013, los cuales se constituyen en los documentos normativos más importantes que se tienen en la actualidad nacional a propósito de temas relacionados con la ética y la convivencia escolar. Este legislativo centra su atención

de especial manera en el Bullying, cyberbullying y los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Uno de los mayores logros en esta Ley y su Decreto reglamentario es que centran su atención en algunos de los problemas que más acucian las realidades escolares del país, a pesar de ello no es exento de críticas pues se le acusa que al centrar su objeto en diversas áreas se corre el riesgo de no legislar o bien o de modo suficiente en todas y cada una de ellas (Puerta, Builes y Sepúlveda, 2015). Por lo demás en últimas terminan siendo una buena iniciativa o herramienta legal para la educación ética y convivencia escolar.

Con este breve recorrido, se cuentan con algunos insumos normativos que interpelan y condicionan en cierta medida la educación de la ética en la escuela y permiten situar o identificar distintos aspectos de vital trascendencia en esta área. A partir de aquí, se propone un ejercicio de revisión normativa de documentos que interpielen las comprensiones curriculares y de especial manera aquellas que se relacionan con la educación ética.

Es así como la primera indagación se hace a partir de las referencias curriculares emanadas de la Ley 115 de 1994. En donde la primera mención que se hace es alrededor de las 9 áreas de formación fundamentales y obligatorias que han de hacer parte del currículo (Art. 23). Posterior a ello, el documento de Ley presenta una breve definición de currículo el cual se encuentra compuesto por planes de estudios, áreas, programas, metodologías, comunidad educativa e incluso recursos físicos, entre otros (Art. 76). Como se puede evidenciar, la noción de currículo no es muy fácil de limitar, en cuanto que sus componentes son múltiples y las relaciones entre los mismos son diversas (Zubiría, 2013).

Otro de los aspectos a nivel curricular que son reiterativamente mencionados son los apoyos que se ofrecen desde el Ministerio de Educación Nacional y las distintas secretarías de educación en la construcción y asesoría para la creación, ajustes y modificaciones de los currículos en las instituciones de formación escolar (Art 77). A la vez que se ofrece este apoyo, se crean también comités de vigilancia y control que garantizan el cumplimiento de las prescripciones legales en las distintas instituciones (Título VIII).

Por su parte el Decreto 1860 de 1994 al ser el que reglamenta la Ley 115 de 1994 centra su atención en múltiples aspectos, entre los mismos están la conformación de consejos directivos y académicos quienes serán partícipes en los procesos de conformación y estructuración curricular (Art. 23 y 24). De manera particular con relación al apartado que centra sus aspectos en los desarrollos curriculares, sufrió una serie de ajustes vía decretos que suponen la derogación de unos puntos y el establecimiento de otros, los cuales a su vez fueron derogados y reemplazados, esta serie de sucesos conlleva a que varias de las temáticas

reglamentadas de manera original en el Decreto 1860 sean perdidas de vista en los ajustes iniciales y los ajustes que modifican las reformas. Esos acontecimientos marcan un aprendizaje muy importante en cuestión normativa y es que por legislar en un área no se pueden descuidar o llevar por delante las otras áreas o temas que revisten también de importancia, a la vez que se motiva la mayor atención de la comunidad académica cuando este tipo de reformas se hagan.

A pesar de lo anterior en lo propio del Decreto 1860 se conservaron varios aportes importantes en materia curricular como el establecimiento de criterios para cursar las áreas del saber, asignación horaria, contenidos, proyectos pedagógicos, servicios de orientación vocacional, entre otros (Art. 34 y 35). los cuales soportan varias de las necesidades académicas en las instituciones de formación escolar.

En materia legislativa y en relación con los procesos curriculares en el año de 1996 desde el Ministerio de Educación Nacional se presenta la Resolución 2343 en el cual se adoptan unos lineamientos curriculares y se establecen una serie de indicadores de logros. En este documento se destaca la autonomía escolar y una clasificación por grados para hacer una respectiva propuesta general de logros, entre otros. Una particularidad de esta normativa es que propone una generalidad, pero a partir de allí la propuesta está sujeta a la autonomía de las instituciones educativas quienes podrán hacer las respectivas adaptaciones y adopciones de los indicadores.

Respecto del objeto de la resolución 2343, hay posturas divididas, pues desde la promulgación de la Ley 115 se esperaba por parte del Ministerio de Educación Nacional una participación más activa y mencionada resolución prometía grandes aportes, no obstante, el resultado final es constituido por un documento muy general, en el cual las agrupaciones propuestas dejan al aire muchas expectativas y concreciones. En razón de lo anterior el trabajo de aplicación por parte de las instituciones es esencial, aunque dadas las generalidades podría ocurrir que las mismas ni siquiera tengan en cuenta la propuesta de la resolución.

Prosiguiendo con los aportes normativos, tal vez una de las mayores contribuciones del Ministerio de Educación Nacional después de la Ley 115 de 1994 y su Decreto Reglamentario, sea una colección denominada *lineamientos curriculares* (1998), los cuales son pensados desde las distintas áreas de formación obligatorias y fundamentales consignadas en la Ley 115 de 1994.

Como era de esperar, el área de ética y valores humanos cuenta con su propio lineamiento el cual se fundamenta en aspectos de orden epistemológico, contextual y pedagógico. Desarrollados en varios apartados que presentan de manera complementaria una propuesta estructurada que busca orientar las configuraciones curriculares al interior del área. Un aspecto particular de este documento es su apuesta epistemológica en las corrientes neoaristotélicas y

neokantianas inscritas en el ámbito de la ética y la moral, entendiendo estas últimas como la dimensión individual y social, respectivamente.

Mencionada apuesta epistemológica llama la atención pues es un acontecimiento único al menos en los rastreos que se han logrado hacer en el campo curricular y de la educación de la ética en el plano normativo, no obstante deja abierta varias discusiones sobre la importancia de otras corrientes éticas y las libertades de cátedra o los distintos énfasis que pueden asumir las instituciones educativas en conformidad a sus proyectos educativos o la idoneidad o experticia docente en estos autores o corrientes, entre otros.

De igual manera, otro de los aspectos importantes a tener en cuenta de este documento es que se piensa desde la realidad nacional, al menos desde sus aspectos más generales, pero logra situar varias de las necesidades formativas de la ética a la vez que prepara sus discursos y énfasis para los desafíos por venir en el siglo XXI. Con estos horizontes de comprensión el documento arroja una matriz que vincula unas categorías asociadas a componentes de formación ética y otro dedicado a ámbitos de desarrollo de esta formación en la escuela.

Esta propuesta concreta presentada en la matriz final da cuenta de posibilidades o escenarios de actuación en los que se puede desarrollar la educación ética, en el que llama la atención que no se presenta una gradualidad propia de los ámbitos escolares que clasifican la población por niveles. En este sentido el documento otorga una perspectiva de análisis que resulta novedosa en relación con varias de las propuestas que suelen configurarse alrededor de un área de formación.

En el año 2006 surge otra iniciativa ministerial denominada *Estándares básicos de competencia*, los cuales buscan parametrizar aquellos aspectos que los estudiantes deben saber respecto de un área y su respectiva aplicación, este documento surge alrededor de 4 áreas del saber y una de estas es la ciudadanía, la cual se puede asociar al área de educación ética y valores humanos establecida en la Ley 115 de 1994.

Uno de los mayores aportes de este documento en el ejercicio de su consolidación fue la contribución que recibió de distintos sectores académicos, esto resultó ser muy importante pues otorga un respaldo académico y gremial a esta iniciativa que se traduce en mayores oportunidades de asertividad y de aceptación de la propuesta por parte de las instituciones educativas, al menos en teoría.

En esta propuesta se deja claro los ámbitos de aplicación e impactos que buscan hacer a los distintos componentes del currículo. Para ello su propuesta se estructura de manera progresiva agrupando niveles que se ajustan a la gradualidad de la formación propios de las instituciones de educación escolar colombianas, los cuales son abordados en tres grupos de



estándares que se relacionan de especial manera a la convivencia escolar, la cual de un modo u otro posibilita o presenta en perspectiva la educabilidad de la ética.

Al igual que distintas de las propuestas ministeriales, los estándares básicos de competencias son susceptibles de modificación y adaptación por parte de las distintas instituciones de formación escolar ello conlleva a que la propuesta inicial sea susceptible de ajustes. A ello se suma que su aporte es fácilmente perceptible por su carácter práctico y no tanto teórico, lo que contribuye a la reflexión y planteamiento de propuestas formativas que se sitúan en los contextos y las realidades que circundan la comunidad educativa.

Finalmente, en este recorrido por algunas de las prescripciones normativas se concluye con la *Guía pedagógica número 49*, la cual es una cartilla pedagógica surgida del Ministerio de Educación Nacional y como un apoyo propuesto desde la Ley 1620 de 2013. Este documento centra su propuesta en la configuración y adaptación del manual de convivencia, la ruta de atención integral para la convivencia escolar, el fortalecimiento de la convivencia escolar y la convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela.

Esta guía en sus variadas propuestas se caracteriza por ofrecer orientaciones y estrategias puntuales que posibilitan la construcción de los distintos escenarios o ámbitos de aplicación que se proponen. Otro de los aspectos característicos de este documento es que ancla sus propuestas a distintos documentos legales que no se amparan exclusivamente en el campo educativo, lo que se constituye en un esfuerzo valioso que aporta elementos que posibilitan conocer y aplicar aspectos legales en las instituciones. De cara a la propuesta de estas guías hay un desafío pendiente y es el de determinar la aplicación, interpretación y acogida de la propuesta además de los aportes concretos que pudo o puede realizar a las instituciones educativas. De particular manera este desafío se puede trasladar a las múltiples propuestas presentadas en este escrito ello permitirá establecer qué elementos se constituyen en aportes sustanciales y qué otros a pesar de las buenas intenciones terminan siendo relegados o malinterpretados.

A partir de este esbozo de aspectos generales que incumben la normatividad o aspectos prescriptivos que de un modo u otro involucran la educación ética y la convivencia escolar es el momento de tener un análisis que se efectúe respecto de los datos recabados en las narrativas. Al respecto, es claro que la normatividad al respecto es bastante amplia por ello a los docentes se les preguntó sobre ¿Cómo prepara sus clases en el marco del área de ética y valores humanos? ¿Qué insumos toma?, ¿qué elementos tiene en cuenta?, entre otros. Con ello se esperaba indagar de un modo u otro en qué medida se tienen en cuenta estos aspectos legales.

Al respecto, y para no repetir lo que previamente se ha analizado en la presentación general de las respuestas a este interrogante, se propone presentar aquellas narrativas que de un modo u otro se pueden relacionar con aspectos prescriptivos. En este sentido se puede evidenciar que hay menciones en torno de los ejes de temas *“Leyendo sobre el tema a presentar (...) todo depende del tema por tratar”* (Doc 2), *“presentación-explicación del tema (...) se suelen tomar de lecturas de autores teóricos sobre los distintos temas”* (Doc 10), *“La disposición de los temas como un conjunto de aspectos interdisciplinarios (...) El tema propuesto desde los lineamientos curriculares* (Doc 12), *“diversos temas importantes”* (Doc 18). Aunque hay otras referencias a temáticas, las mismas no están relacionadas a orden prescriptivo alguno, por eso solo se presentan estas narraciones.

Unido a las temáticas, algunas de las narrativas también presentan menciones al plan de estudios y los planeadores. Al respecto se cuentan con los siguientes relatos: *“Tomé el Plan de Estudios vigente en su momento”* (Doc 6), *“La planeación se hace para todo el período”* (Doc 7), *“abordar los contenidos planeados”* (Doc 9), *“el plan de estudios”* (Doc 20), *“las preparo tomando como referencia lo establecido en el plan de estudios”* (Doc 27). Igualmente se perciben referencias a aspectos institucionales y mallas curriculares, ello se evidencia en los siguientes relatos: *“se suele tener en cuenta las directrices institucionales”* (Doc 10), *“Mis clases las preparo con base en la malla curricular que plantea el colegio, que tiene sus respectivos ejes temáticos, logros, indicadores de logro, criterios de evaluación y actividades”* (Doc 14), *“Teniendo en cuenta la justificación y los objetivos del currículo del área de ética y valores”* (Doc 15), *“revisión de la malla curricular de ética”* (Doc 16), *“realizo investigaciones diversas sobre lo que la malla pide”* (Doc 18).

A nivel propiamente normativo, teniendo en perspectiva los documentos rastreados en la indagación documental, se cuentan con algunas menciones que de un modo u otro vinculan estos textos, dichas narrativas son las siguientes: *“el plan de estudios se creó teniendo en cuenta los lineamientos curriculares para la ética expuestos por el MEN, los lineamientos curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana en torno a la formación en ERE”* (Doc 12), *“Respetando la normatividad y recomendaciones del ministerio de educación, la secretaría de educación y aprovechando la autonomía a los colegios”* (Doc 13), *“Teniendo en cuenta la justificación y los objetivos del currículo del área de ética y valores (...) teniendo también en cuenta los proyectos transversales y de ley”* (Doc 15), *“Se adaptan a los lineamientos y estándares nacionales a los proyectos institucionales”* (Doc 22), *“Me baso en los derechos básicos de aprendizaje y lineamientos curriculares”* (Doc 24).

A partir de los relatos presentados, se puede hablar de una escala de insumos o elementos considerados para la preparación de la clase de ética y valores que va de lo micro a lo macro en un sentido prescriptivo. A continuación, se propone una referencia a estas escalas a partir de lo macro para con ello llegar a lo micro. En este sentido, se percibe claramente que las referencias a documentos normativos están enfocadas en los lineamientos curriculares (1998) y los estándares básicos de competencia (2006) y otras referencias a aspectos de Ley que no especifican o precisan algún documento puntual.

Al respecto de lo anterior, llama poderosamente la atención que las referencias a estos aspectos macro normativos son hechas solo por 5 docentes, lo que denota un claro lugar de consideración con un bajo índice respecto de las múltiples opciones que consideran los docentes al momento de planear las clases o de tomar insumos para el desarrollo de las mismas. Marrero (2010) respecto de la relación que se teje entre los desarrollos normativos y el papel del docente indica que:

El profesorado recibe —una vez legitimado por la vía legislativa—, un marco curricular que ha de ser interpretado y adaptado a contextos específicos —centros o aulas— en unas condiciones dadas. Ahora bien, ¿cómo interpretan los profesores esta partitura del currículum para su enseñanza en los centros y en las aulas? (p. 222)

En este sentido, el interrogante que se abre, resulta ser interpelador en torno de la relación tejida entre la prescripción y la concreción que se da en la práctica docente. Con ello se puede afirmar que estos marcos normativos, no siempre son conocidos por los docentes. Máxime que en la gran mayoría de ocasiones no hay personal idóneo o previamente capacitado para acompañar en un sentido pedagógico el área de ética y valores. *“de un tiempo hacia acá esta área se ha ido desatendiendo en las instituciones educativas y se ha asignado a cualquier otro docente de otra especialidad como si se tratara de un "relleno"”* (Doc 23). Ello se ratifica en que es una constante el hecho de que teólogos, educadores religiosos y filósofos, sean quienes de manera preponderante asuman el espacio de educación ética y valores, en este sentido se ha de inferir que su naturaleza de estudio central es diferente. Incluso hay instituciones educativas en las cuales esta área sea relegada a cualquier docente con carga horaria liberada de tal manera que con las horas de esta área se complete su asignación académica.

Alrededor de este tema es importante indicar que de acuerdo con la Resolución 2041 de 2016, se establece un ajuste en la denominación de las licenciaturas en relación directa con cada una de las áreas esenciales y fundamentales del sistema escolar colombiano definidas en la Ley 115 de 1994, en este sentido, para el desarrollo de labores y acompañamiento pedagógico en el área de Educación en ética y Valores Humanos, los perfiles profesionales que

aplican son los de Licenciados en filosofía, Licenciados en filosofía y letras y Licenciados en ética y valores.

Al respecto se puede evidenciar que al menos a nivel nominativo solo hay un título directo que se relaciona con la denominación del área de ética y valores humanos. Este aspecto de manera particular, en relación con la realidad, se evidencia que hay una disrupción o no hay una plena coherencia, pues la práctica denota otras dinámicas y realidades. En este sentido es apenas comprensible que los docentes no conozcan varios de los parámetros normativos que circundan, rodean e inciden en los procesos educativos del área.

Ahora bien, continuando con el desarrollo reflexivo en torno de las narrativas se puede pasar a analizar el siguiente nivel identificado, que es asociado a los planes de estudio y mallas curriculares. Al respecto, en los análisis legales se identifica la gran potestad que han tenido las regiones y de manera particular las instituciones educativas como fruto de procesos de descentralización y reconocimiento del contexto.

En este sentido se puede afirmar que las concreciones legales reposan de manera particular en las instituciones quienes en su autonomía y criterio han de garantizar el cumplimiento, vinculación y consideración de leyes, decretos, resoluciones, lineamientos y apoyos académicos, cumpliendo con ello con las perspectivas e intencionalidades educativas que hay en la nación y que emergen de las particularidades contextuales.

Con ello parece ser que, en diversos lugares, los documentos, planes, políticas, etc. se tornan en elementos inamovibles lo que conlleva a que no haya de manera frecuente ejercicios de reflexión y actualización a partir de necesidades actuales, de ahí que varios de los docentes remiten a la preparación de sus clases a partir de estas mallas, planes o temas como un insumo preponderante. Al respecto valdría la pena indagar o profundizar en las dinámicas de actualización y renovación curricular que viven las instituciones y los docentes en las instituciones educativas.

Llegados a este punto, en los análisis que se hicieron a los aspectos prescriptivos documentales, se evidenció que en muchas ocasiones las normas, lineamientos o regulaciones son propuestos en determinados períodos históricos, a partir de ello de manera inmediata o cercana a las promulgaciones, las instituciones o entidades elaboran las respectivas adaptaciones, no obstante, parece ser que las concreciones se dan por el cumplimiento inmediato a la norma, y a partir de allí se genera una especie de vacío en el cual no hay procesos de seguimientos, regulación o evaluación real en las instituciones alrededor de la implementación de estas políticas.

Un ejemplo concreto de ello se dio en que cuando se estaba buscando los posibles participantes de esta investigación se encontraron testimonios que aseguraban que el área de ética y valores humanos no existía en los planes de estudio, lo que claramente supone una contrariedad a lo reglamentado en la Ley 115 de 1994. En parte esto se debe a que hace falta un mecanismo de evaluación o de seguimiento de las instituciones escolares en relación a la acogida o implementación de las distintas propuestas legales.

Otro elemento importante que se relaciona con esto que se viene hablando es el hecho de que normas obligantes son muy pocas y refieren a aspectos muy generales de la educación, en razón de ello documentos ministeriales o curriculares que se constituyen como opciones de apoyo a la labor docente no son tenidos en cuenta de manera muy frecuente en los diversos procesos educativos que se adelantan en las instituciones escolares, de ahí que muchos de estos aspectos no sean tenidos en cuenta en las narrativas que generaron los docentes y estudiantes.

Finalmente, hay narrativas que centran aspectos que en un orden prescriptivo puede ser valorado como micro, en tanto que responde a elementos más particulares que generales. En este sentido, las narrativas se refieren constantemente a las temáticas, allí hay referencias que abordan una libertad de cátedra y consideraciones a la proposición de temas, no obstante, hay referencias que remiten a realidades curriculares o implementaciones que hacen las instituciones.

Al respecto, se puede inferir que la noción de tema no deja de ser algo central en el pensamiento docente, de ello se habló en el abordaje curricular referenciado por José Gimeno Sacristán (2015) y que será profundizado de manera particular en el siguiente apartado. Por ahora, vale la pena indicar que varias de las apuestas prescriptivas hacen eco en competencias por medio de los estándares básicos de competencias (2006), indicadores de logros definidos en la Resolución 2343 (1996) y Componentes y ámbitos de formación para una educación ética y moral en el marco de los lineamientos curriculares (1998).

En este sentido, estos documentos sumados al plan de estudios y las mallas curriculares particulares de las instituciones educativas forjan otro de los insumos que tienen en cuenta los docentes en sus ejercicios de docencia en el área de ética y valores humanos. En este sentido, otra ocasión de profundización para analizar el tema curricular podría ser el análisis reflexivo de estas estructuraciones curriculares y sus concreciones prácticas donde de manera preliminar y reflexiva se pueden predecir claras tensiones.

Por ahora, estos tres ejes caracterizados a partir de las narrativas se constituyen en el mayor insumo que se toma para la estructuración y planeación de las clases, no obstante, es de referenciar que, en conformidad con la indagación, estas referencias a la vinculación de

aspectos prescriptivos no resultan ser una constante en las narrativas siendo otros elementos mucho más preponderantes al momento de estructurar las clases en el marco del área de ética y valores humanos.

Para finalizar la reflexión en torno de la educación ética, el currículo y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas es menester referir el tema de la convivencia escolar. De manera particular el tema se enunció en el apartado anterior, allí se refería que, de acuerdo a las narrativas, una de las constantes más comunes que se tornaban en apoyo a los temas convivenciales era el manual de convivencia, tema que se vincula de estrecha manera con aspectos normativos.

Al respecto, es de recordar que en conformidad con la Ley 115 de 1994, en el Artículo 87 se establece que “Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo”. En este sentido se puede evidenciar que las narrativas retoman la importancia de este elemento como parte fundamental de la convivencia escolar, siendo una política que podría ser catalogada como exitosa y necesaria.

Ahora bien, en el marco de los apoyos pedagógicos que presta el Ministerio de Educación Nacional, en la búsqueda de apropiación e implementación de la Ley de convivencia escolar ó Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario el 1965 de 2013, se gesta la *Guía pedagógica número 49*. La cual establece cuatro guías, destinadas a aspectos centrales de la convivencia escolar.

Para el caso, la primera guía dentro de la Guía 49, centra su desarrollo en el manual de convivencia. Allí ofrece claridades respecto de la importancia, uso y actualización de los manuales de convivencia y otorga una serie de rutas que posibilitan la reflexión que en últimas conduce a la apropiación y actualización de los manuales de convivencia. Al menos en el plano teórico esta iniciativa es muy valiosa, no obstante, a partir de la experiencia docente y las dinámicas escolares se evidencia que estos manuales no emergen de construcciones conjuntas sino de verticalidades o imposiciones de directivos. Al respecto se gesta una nueva posibilidad de indagación y profundización, respecto del análisis de realidades en torno a los funcionamientos de estos manuales de convivencia, apropiaciones, actualizaciones y sentido de pertenencia y respeto de los mismos.

De cara a la compleja realidad de estos manuales de convivencia, se evidencia una posible falencia encarnada en los aspectos legales, en tanto que se considera que no es suficiente la sola promulgación de la Ley con sus respectivas exigencias, sino que es importante estipular

periodos en los cuales se deban hacer renovaciones o actualizaciones, comprendiendo que las realidades, circunstancias y necesidades no son estáticas, sino que son fruto de constantes cambios y nuevos requerimientos.

En este sentido, es menester un continuo camino de construcción ante una realidad cambiante, por lo que un documento estático no supone correspondencia a las dinámicas de la vida. En este sentido la ley tiene la posibilidad de gestar reflexiones y rutas coherentes a las diversas realidades educativas a partir de los diversos desarrollos históricos y contextuales. Con ello la labor de las instituciones, docentes, estudiantes y demás comunidad académica ha de remitir a interpelar, consensuar y aceptar la importancia y particularidades de documentos referentes como los manuales de convivencia y su implicación en los desarrollos de la convivencia en la comunidad educativa.

### **2.3. La educación ética y la convivencia escolar en el marco del currículo**

Para finalizar esta aproximación teórica y reflexiva en el marco del currículo, se propone hacer a modo de cierre una alusión alrededor de la relación que se puede tejer de este con la educación ética y la convivencia escolar, ofreciendo de esta manera un espectro de análisis que permite fundamentar elementos que contribuyen a establecer perspectivas de análisis que posibilitan la comprensión de las relaciones que se pueden establecer en torno de estas tres categorías.

De esta manera, a partir del recorrido realizado en el horizonte de fundamentación curricular se evidencia que el currículo, se caracteriza entre varios aspectos por su componente organizativo, contextual, político, con fundamentos de orden teórico-prácticos, entre otros. De esta manera a continuación se presenta una breve alusión de estos elementos abordados en el orden teórico y práctico, en torno de las relaciones que se derivan entre el currículo la educación ética y la convivencia en la escuela.

Para poder hacer una aproximación a esta perspectiva, es importante tener en cuenta que un diálogo y una reflexión en torno del currículo, la ética y la convivencia, se ve marcado por la heterogeneidad y diversidad que caracterizan las sociedades y al interior de ellas las instituciones como las escuelas. Respecto de este tema el autor español José Gimeno Sacristán (2012) establece que:

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si la variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvemos en esa realidad. (...) Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan

en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas —sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente— se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad (p.51).

En este punto radican tal vez las mayores tensiones que pueden plantearse al pretender hacer configuraciones curriculares y es la de la articulación con la cultura, la sociedad y el prójimo, pues está claro que la educación ética no se puede pensar al margen de estos importantes elementos. De ello dan fe varios relatos que relacionan la educación ética con el otro y con la sociedad *“los estudiantes al estar inmersos en la sociedad (...) una postura de compromiso frente a la sociedad” (Doc 1), “cuestionar su forma de vivir en sociedad respecto de la cultura” (Doc 6), “están inmersos en una sociedad” (Doc 9), “la formación del joven que enfrentará los retos y desafíos de una sociedad en el siglo XXI” (Doc 14), “entablar una formación en la que sea guía del camino del otro” (Doc 18), “cada individuo que finalmente repercute en la sociedad” (Doc 25), “Se parte de la realidad que vive la sociedad” (Doc 4), “reconocer al otro desde su ser ciudadano y humano” (Doc 14), “contribuye a que ellos puedan interactuar pacífica y armónicamente con los otros” (Doc 16), “repercusión que tienen las acciones y decisiones personales en los contextos de desarrollo social de las personas” (Doc 19), “generar verdaderos seres humanos y auténticos servidores de la sociedad” (Doc 18).*

Por su parte algunos estudiantes, en este mismo sentido, refieren: *“Me parece bastante buena la convivencia que tengo en mi colegio con otras personas y que realmente he aprendido a manejar las problemáticas que se presentan en cada área social” (Est 38), “no he tenido problemas con otros alumnos” (Est 70), “hay gente que juzga a otros” (Est 75), “es un poco complejo comunicarnos entre nosotros” (Est 87), “hay compañeros que generan conflicto con otros” (Est 91), “hacer de nosotros unas personas éticas en la sociedad y con las demás personas” (Est 97), “siempre y cuando no estemos afectando a otras personas” (Est 29), “la relación que podemos tener con otros” (Es 38), “es la forma como se debería comportar la sociedad” (Est 40), “aprender a identificar otras culturas o conocer otras maneras de pensar ayudan abrir nuestra mente” (Est 60), “la fomentación de valores y sus usos en la sociedad” (Est 87).*

Respecto de estos relatos se puede inferir que varias de las referencias a la educación ética y la convivencia escolar, las cuales eran los centros de indagación propuestos en las diversas preguntas, se puede evidenciar que es ineludible el reconocimiento del otro, bien sea representado como un sujeto, como una sociedad o como algo externo al yo. En este sentido



este otro es el punto fundamental, el cual motiva gran parte de la reflexividad, educación y acción en el marco de la educación ética y la convivencia escolar.

Ahora bien, ello no indica que este tipo de educación sea referida a la exclusividad de entramados interpersonales o enfocados al otro. Si bien esto es un aspecto de vital importancia, no se desestiman las referencias que acuden al “sí mismo”. Al respecto los docentes indican: *“no tienen afecto por ellos mismos” (Doc 2), “contribuye a la vida diaria, personal” (Doc 3), “el pensar por sí mismos” (Doc 11), “aplicar lo visto en a nivel personal” (Doc 14), “determinar por ellos mismos que si se necesita desde la formación individual para llegar a ser evaluada y analizada en un ambiente de moralidad” (Doc 15), “generando reflexión y análisis de los mismos, en torno a un ¿Usted qué haría?” (Doc 19), “en relación con su proceso de desarrollo personal (...) la situación del estudiante en su complejidad familiar, personal, emocional, etc.” (Doc 12), “repensar la convivencia desde una responsabilidad personal” (Doc 14), “la repercusión que tienen las acciones y decisiones personales” (Doc 19), “o cual permite que el mismo pueda formarse de tal manera que pueda tener el conocimiento y las habilidades para relacionarse y convivir” (Doc 27).*

Los estudiantes por su parte refieren el aspecto personal de la siguiente manera: *“debemos aprender a vivir por nosotros mismos y no por los demás” (Est 79), “no está mal que no seamos iguales; siempre y cuando no estemos afectando a otras personas, ni a nosotros mismos” (Est 29), “Me agradan los métodos en los que hacemos una reflexión hacia nosotros mismos y en coherencia a nuestra línea de vida temporal” (Est 38), “Es divertida vemos temas acerca de las virtudes y las diferentes formas de humanizarnos a nosotros mismos como persona” (Est 69), “las situaciones que nos ponen son muy personales” (Est 89), “el ser honesto influye mucho para ser sinceros con nosotros mismos” (Est 3), “nos ayuda a generar más métodos de aceptación ya sea para nosotros mismos o los demás (...) para no afectar la dignidad de las demás personas o ya sea el caso de nosotros mismos” (Est 36), “nos ayuda a ir fortaleciendo nuestro carácter y en personalidad para situaciones” (Est 60), “en caso de que no existiera una clase de ética no podríamos desarrollar satisfactoriamente los valores que conocemos, además que nuestro conocimiento de nosotros mismos y nuestra personalidad no serían tan abundantes” (Est 90).*

Con lo anterior es importante destacar que no se tuvieron en cuenta los relatos que remiten a la dimensión personal cuando responden a las preguntas sobre su experiencia, en donde se empleaban con frecuencia las referencias “en lo personal”, “mi experiencia personal”, “yo he”, entre otros. Estas referencias fueron una constante en gran parte de las narraciones de los estudiantes y estaban directamente relacionadas al carácter anecdótico que algunas de las

preguntas suscitan y que para el caso no permiten identificar de manera próxima las apropiaciones o incidencias que recaen o versan sobre el “yo” en la educación ética.

A partir de la exploración de estos relatos tomados de las narrativas de docentes y estudiantes se puede establecer que, al hablar de un fuerte lugar de la educación ética en el marco de la alteridad, no desecha la posibilidad de revertir este tipo de educación sobre la persona o el individuo mismo, de ahí que la educabilidad de la ética contemple una educación *ad extra* y *ad intra* de la persona.

En este sentido, la alteridad es tenida como un elemento importante de la educación ética y aún más de la convivencia, no obstante, la dimensión personal o individual es un elemento que no debe ser desestimado, en la medida que del yo hay una incidencia de manera directa en la relación con ese otro. Bien lo expresaba Levinas (2000a) cuando refería que la experiencia del ser desborda al yo, es decir que el ser no se agota en el yo como probablemente pueda argumentar Descartes (1994) en sus meditaciones metafísicas al afirmar su célebre aforismo “*cogito ergo sum*” o “*Pienso luego existo*”, el cual centra de manera privilegiada la individualidad. En este sentido, referido al tema de la ética y la convivencia, se puede indicar que la existencia del yo no es un hecho de exclusividad individualista sino una constante oportunidad de referencia al otro.

En este escenario se debe asumir que el reconocimiento del otro, en ningún momento anula al individuo y de ello dan cuenta las narraciones y varios teóricos, que indican la constante importancia de no situar el plano ético y convivencial de manera exclusiva sobre el otro sino también como elementos que se forjan desde el individuo mismo, en los cuales entran en juego el carácter, personalidad, emociones, experiencias vitales y demás elementos que constituyen a la persona misma, y que sin ellos dejaría de ser individuo y habría un conflicto enorme en lo que respecta a la relacionalidad, pues sin un yo y un otro no se puede hablar de interrelaciones. Así las cosas, con estas interpelaciones queda claro que el tema de la educación ética ha de desarrollarse en dos planos, uno de carácter individual y personal, y otro orientado hacia un otro.

Ahora bien, bajo este horizonte o punto de partida, es importante aclarar y encaminar el tema de la educación ética en el marco del currículo. En este sentido, dada la complejidad del currículo (Montoya, 2016) es claro que la educación ética no se reduce a una materia dentro de un plan de estudios, sino que al respecto entran varias posibilidades que denotan todo un entramado de escenarios y posibilidades que se enmarcan en el currículo. En este sentido se presentan algunos ejes de análisis que se extraen de las referencias narrativas y que de un modo u otro se relaciona con aspectos curriculares.

### 2.3.1. Área de ética y valores humanos

El primer escenario sin duda alguna es el planteado por la Ley 115 de 1994, en torno del establecimiento como área fundamental y obligatoria la de ética y valores humanos. Bajo este pretexto, se da a entender que hay un campo especial en el marco de las asignaturas para un área esencial del ser humano, la de la ética. En el marco de las narrativas, tanto docentes como estudiantes hacen continuas referencias a la educación ética como una “*materia*”, “*área*”, o “*curso*” en el marco de los planes de estudio.

Ello se evidencia en las siguientes afirmaciones de docentes y estudiantes: “*en esta materia se busca la sana convivencia y el buen vivir*” (Doc 24), “*Una de las clases más importantes y de más interés personal que he tenido en cuanto a la materia de ética es el tema del valor de la diferencia*” (Est 29), “*En relación a la materia de espiritualidad y sentido de vida, donde se tocan los temas éticos y morales*” (Est 40), “*En el primer periodo de la clase de ética (...) casi todos los años nos cambian al profesor de esa materia*” (Est 44), “*en esta materia aprendemos a convivir y socializar con nuestros compañeros*” (Est 58), “*en esta materia se nos enseñan diferentes valores*” (Est 68), “*en esa materia nos enseñan en el amor*” (Est 56).

Con estos relatos se evidencia que uno de los ejes de referencia que se tienen presentes al momento de hablar de la educación ética en un entorno escolar sin duda alguna está remitido al área del saber de la ética y valores humanos, como una de las principales estrategias que favorecen la educación de la ética en la educación escolar. Siendo un escenario apenas natural pues es un espacio dedicado a ello y está presente en los currículos escolares. No obstante, es menester indicar que este tipo de educación no se agota allí, si bien encuentra un soporte robusto y una vital importancia no se puede afirmar que la educación ética se agota en una materia, es aquí donde entra la oportunidad del reconocimiento de otros escenarios como los que se presentan a continuación.

### 2.3.2. Relaciones entre docentes y estudiantes

Es así que emana el segundo escenario que da cuenta de la educación ética y es el que se teje en las diversas relaciones de docentes con estudiantes y estudiantes con estudiantes. Este tipo de relación es el que se da de manera constante en el entorno escolar, el cual no excluye la

posibilidad de relaciones entre niveles de cursos, directivos y demás personal de apoyo en las diversas labores que se desarrollan en los entornos escolares.

En esta materia, las narrativas de docentes reflejan los siguientes elementos: *“Enseñar Ética en estos tiempos es la tarea más complicada, porque se debe enseñar con el ejemplo” (Doc 2), “El acompañamiento y ejemplo de padres y docentes” (Doc 7), “los encuentros personalizados con los estudiantes” (Doc 10) “en el trato entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes y directivos, incluso entre docentes” (Doc 16), “las relaciones que tienen con sus pares, es incluso más influyente, que lo usted como docente puede lograr en el aula de clase” (Doc 19).*

En estos relatos se puede percibir varios elementos dignos de análisis o de consideración, a partir de los datos de los docentes, en relación o en referencia a las dinámicas que se tejen con los estudiantes hay especiales énfasis al ejemplo, acompañamiento, cercanía y buen trato. Al respecto de las relaciones que se marcan entre docentes y estudiantes “(...) se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje” (Molina y Pérez, 2006, pp. 193-219).

Con relación a este punto, aunque hay hay apuestas teóricas que buscan fomentar los ejercicios de autonomía en el acto educativo (Freire, 1997), no se desestima la importancia de los docentes en los actos educativos, antes bien, “la pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos de la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana” (p. 6)”. En este escenario por más autonomía que haya siempre habrá interrelación con el docente, por lo que la relación entre docente y estudiante siempre estará presente.

Es cierto también que esta relación no está atravesada en la exclusividad de los contenidos temáticos, a modo de instructor de conocimiento, sino que como proceso humano entran en mediación diversos componentes en los que se pueden enmarcar los afectivos, los paternalistas, los psicológicos, de poder, las emociones, entre otros. En este escenario, la complejidad humana entra en juego en el establecimiento de las relaciones sociales y fruto de este encuentro del uno con el otro es cuando emerge la posibilidad no solo de interrelación ética en la manera como se teje esa relación sino la posibilidad de educar por medio de la relacionalidad.

De ello de una manera u otra hacen referencia estas narrativas, en las cuales se puede percibir relaciones de horizontalidad al evocar el trato con los estudiantes o verticalidad presentada con el ejemplo y el acompañamiento situando una preponderancia en la figura del adulto. En todo caso estas relaciones se tornan en elementos pedagógicos que involucran la

educación de la ética no a partir de la transmisión o gestación académica de conocimientos, sino en el escenario de la cotidianidad y relaciones humanas.

Ahora bien, por su parte los estudiantes en relación con este tema refieren lo siguiente: *“La escucha activa de parte de los docentes. La resolución de conflictos por parte de los estudiantes” (Doc 20), “sentido de integración con estudiantes nuevos, con estudiantes que tengan dificultades y son no comunes las situaciones en las que se ve una actitud de desinterés frente a este tema, ya que todos los profesores buscan que el ambiente estudiantil en el que nos encontramos trabajando sea el mejor y los estudiantes también buscan una sana y agradable convivencia” (Est 29), “Mi convivencia en el colegio es muy buena. Ya que los docentes buscan fomentar la convivencia y los valores para que los pongamos en práctica. Si hay algún problema el Colegio busca la forma de solucionarlo y que no se vea afectada la convivencia entre los estudiantes” (Est 10), “el diálogo con docentes hace parte de la solución de conflictos” (Est 15), “con los profesores siempre se maneja el respeto y la comunicación ya que no se puede resolver ningún problema si no hay diálogo. Con los demás estudiantes hay un ambiente fraterno y de respeto en la institución se puede evidenciar la comprensión y solidaridad con el otro, en caso de tener algún malentendido se pide orientación con los docentes encargados para resolver todo de la mejor manera posible” (Est 16), “me parece que a veces se debería prestar más atención a cómo nos tratamos los estudiantes entre nosotros ya que a muchos no les importa la convivencia y se empiezan a generar barreras y rivalidades entre todos los estudiantes” (Est 21), “los profesores dan una muy buena explicación sobre los temas que enseñan y nos tratan a nosotros los estudiantes con mucho respeto y cariño generando incluso más ganas de estudiar en su clase” (Est 31), “en la escuela hay que saber que todos o la mayoría de nuestros compañeros son muy cordiales y educados pero siempre van a haber respeto entre los estudiantes y docentes de la institución” (Est 44), “durante los años se han presentado problemas con los profesores ya sea por su forma de trabajar o por su mala relación con los estudiantes” (Est 54), “mejorar los lazos de confianza establecidos entre los mismos alumnos y también con sus respectivos docentes” (Est 62).*

Para los estudiantes hay dos relaciones: las que se tejen con los docentes y las que se tejen con otros estudiantes. Respecto de las primeras se caracterizan por la escucha activa, fomento de la convivencia por parte de los docentes, el diálogo, el respeto, la comunicación, la explicación, el trato, las relaciones y la confianza. En este sentido se perciben más elementos descriptores respecto de las relaciones entre docentes y estudiantes. De igual manera, emerge un elemento de particular importancia y es el del docente como mediador o incluso la misma

institución como gestores de la convivencia escolar lo que contribuye a los desarrollos convivenciales de los estudiantes.

Ahora bien, para el caso de las segundas, las relaciones entre los mismos estudiantes, se resaltan elementos como la resolución de conflictos, la integración, fraternidad, respeto, solidaridad, cordialidad y confianza. Los cuales pueden ser considerados como elementos estratégicos en el marco de los valores y actitudes que gestan en las interrelaciones de pares la buena convivencia escolar.

En este punto se torna oportuno retomar una afirmación que realiza uno de los docentes y que ofrece un importante punto de reflexión que no se puede obviar, pues indica que: *“las relaciones que tienen con sus pares, es incluso más influyente, que lo usted como docente puede lograr en el aula de clase” (Doc 19)*. Al respecto, esta afirmación a primera vista contempla una riqueza y un lugar de análisis y estudio bastante interpelador, en tanto que al problematizar sobre la educación de la ética no se puede prescindir de este tipo de educación la cual como educadores y seres humanos sabemos que se da de una manera mucho más frecuente de lo que imaginamos.

Respecto de esta temática el investigador Ramos-Vidal (2016) de la universidad de Sevilla realizó un estudio con más de 600 estudiantes en donde determinaba de manera cuantitativa el grado de influencia de ciertos grupos poblacionales en las dinámicas del aula. Allí determinó que:

Los hallazgos son prometedores en tanto que la literatura muestra que los actores populares tienen mayor capacidad que los rechazados y que los no populares para generar influencia social y actuar como modelos positivos de conducta. Esta contribución puede ayudar a diseñar estrategias de intervención en las que los actores populares actúen como promotores de cambio, por ejemplo, colaborando como facilitadores en programas orientados a mejorar la convivencia y el desempeño académico (p. 121).

A partir de esta información, se puede establecer que hay gradualidades en la influencia o incidencia de la educación ética que se da entre los mismos estudiantes, los cuales se ven determinados por grados de popularidad y rechazo de pares. No obstante, aunque el dato de análisis es de suma importancia sobre todo por el nivel propositivo, no se debe desestimar el nivel de cercanía o amistad de estos chicos, pues puede ser otro factor que incide en aspectos educativos.

Al respecto, los investigadores españoles Estefanía Estévez López, Belén Martínez Ferrer y Teresa Isabel Jiménez (2009), indican que:

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes, pero también en función de normas específicas del grupo (p. 47).

En conjunto se puede inferir que en términos educativos en relación con la ética no se puede subestimar el potencial que arroja la educación adquirida por pares como una realidad que se vive en las aulas escolares. Con ello se gesta toda una oportunidad de reflexión y acción, en escenarios concretos como la resolución de conflictos, reflexión contextualizada, gestación e incorporación de acuerdos, entre otros, los cuales se convierten en estrategias que permitirían potencializar la educación ética desde las relaciones de horizontalidad y en escenarios de igualdad y paridad contextual.

### **2.3.3. La familia y demás relaciones sociales**

Como ya se expresó anteriormente, la educación ética contempla un factor referido al otro, en este sentido varias de las narraciones dan cuenta de ello, para el caso en particular se analizarán aquellas que se orientan de especial manera a la familia y a las relaciones sociales como parte de los procesos educativos en el campo de la ética.

De cara a este escenario de análisis, es importante recordar que el papel de la familia y la sociedad es un lugar de gran insistencia desde los rastreos a la información con carácter legal, normativo y de políticas públicas en materia educativa. Ello se sustenta no solo en que la familia es considerada el primer escenario educativo del ser humano, sino en que la misma está llamada a implicarse en los procesos educativos a lo largo del ser humano, de tal manera que no se relegue la responsabilidad educativa a la exclusividad de una institución o de un tercero.

De manera particular un estudio realizado por el investigador estadounidense Patrick Fagan (2013) respecto la educación y la familia, concluye los siguientes aspectos:

- (1) las familias protectoras representan el mejor de todos los resultados educativos medibles,
- (2) la participación de padres, declarada en una fuerte unidad parental, mejora fuertemente los resultados educativos y la conducta, (3) los niños de familias biológicas de dos padres casados poseen un mejor rendimiento académico en todo el espectro, y (4) la práctica religiosa, mediada a través de la familia, protege y mejora el nivel de educación de los niños (p. 164).

Además de los aspectos que se enuncian allí es claro que la implicación de la familia en los procesos escolares incide enormemente en los procesos que viven los estudiantes, por ello

la misma no se puede comprender al margen del currículo y las prácticas escolares. En esta misma línea se destaca la importancia de la sociedad en general, en la medida que un eje central del ser humano es la vida en comunidad, y por ende la educación debería estar articulada a los procesos que se viven en la sociedad. En este escenario “empezamos a hablar de un currículo global, Escuela-familia-comunidad en tarea corresponsable” (Bolívar, 2010, p. 2).

De esta manera la corresponsabilidad ha de ser un insumo esencial en las implicancias de los desarrollos curriculares, en este escenario se trae a consideración las narrativas que motivan la vinculación de la familia y de las relaciones sociales como insumo para la educación ética para efectuar un análisis situado.

En lo que respecta a los relatos docentes se pueden traer a colación los siguientes: *“la ética se aplica en todo momento del ser humano por el hecho mismo de relacionarnos” (Doc 3), “Creo que los factores externos influyen potentemente al interior del aula” (Doc 5), “El ambiente circundante, el trasfondo social de cada estudiante” (Doc 6), “está supeditada al acompañamiento de los padres, y a los demás procesos de socialización que tengan los estudiantes, los cuales no siempre son favorables a la reflexión de la articulación entre la libertad, la conciencia y la responsabilidad” (Doc 7), “la extensión de este espacio de formación a todo el contexto educativo y familiar es lo que a mi modo ver refleja realmente la incidencia de este espacio en la vida de los estudiantes” (Doc 12), “en definitiva la familia y el colegio son parte fundamental de fortalecer estas circunstancias” (Doc 15), “La desarticulación familiar, ha llevado a la desarticulación social (...) En la familia los procesos de formación han perdido el horizonte y la escuela se constituye hoy por hoy en casi el único espacio en donde el ser humano puede acceder a su formación ética y axiológica si bien la participación del núcleo familiar tiende a minimizarse” (Doc 23), “el respaldo de los diferentes profesores y el apoyo de los padres de familia” (Doc 26), “El ser humano se relaciona y convive en comunidad, esto hace que se desarrollen elementos de sociabilidad, por tanto es una materia que contribuye a la vida del hombre” (Doc 3), “Es positivo igualmente, la vinculación de la familia a diferentes temas y actividades que propenden de su apoyo y acompañamiento” (Doc 14), “otro aspecto que incide son las familias generalmente que han roto sus vínculos familiares y pasan a formar otro tipo de familias, donde no se fundamenta los valores, los hábitos, las buenas maneras de convivencia. Donde nacen nuevas figuras paternas y en muchos casos hay daños físicos y emocionales en los menores (...) la familia juega un ancla sólida sobre cada individuo que finalmente repercute en la sociedad (...) Pienso que hay que hacer un trabajo con familia” (Doc 25), “la enseñanza va muy respaldada por*



*los padres de familia y esto ha generado una evaluación constante de cómo vivir estos valores y además de cómo ir mejorando” (Doc 26).*

En consonancia con el escenario analizado y en ocasión de la pregunta realizada a los docentes respecto de qué otros elementos curriculares o de la formación en la escuela contribuyen o repercuten de manera real en la convivencia escolar, se relacionan los siguientes relatos: *“es importante el trabajo que se hace desde las reuniones o talleres con padres” (Doc 1), “La familia y el entorno social en el que se desenvuelva el estudiante porque ellos llevan a la escuela sus vivencias” (Doc 3), “El acompañamiento y ejemplo de padres y docentes. Los procesos de socialización en contextos de los estudiantes” (Doc 7), “La vinculación de la familia en la dinámica escolar, considero que se debe fortalecer las escuelas de padres y las reuniones con los padres de familia desde los temas propios de la convivencia en el colegio, en el hogar y en la sociedad, de esta manera se puede hacer un trabajo en conjunto que pase los muros de la institución educativa”(Doc 9), “procesos de diálogo en sus grupos y los encuentros personalizados con los estudiantes y sus familias, donde se abordan no solo aspectos de la formación académica sino humana e integral de los estudiantes” (Doc 10), “Indudablemente dentro de los aspectos importantes que contribuyen en esta formación es la familia la primera escuela y la estructura de los principios y valores fundamentales para estos jóvenes” (Doc 15), “La convivencia escolar debe entenderse como el resultados de muchos esfuerzos curriculares, pedagógicos, sociales (...) demanda de unas relaciones sociales horizontales donde el bienestar del otro es un principio importante” (Doc 16), “las relaciones que se dan al interior de sus familias, donde las escalas valorativas son muy importantes” (Doc 19), “el apoyo de los padres de familia” (Doc 26), “el desarrollo de habilidades socioemocionales para relacionarse con los otros (...) Repercute, el contexto familiar y social en el que han crecido algunos estudiantes” (Doc 27).*

Como se puede apreciar por el volumen de narrativas, la remisión a la familia en general y a los padres de familia es uno de los puntos de referencia que vinculan los docentes al hacer el abordaje a las preguntas enfocadas en indagar diversos aspectos respecto de la educación ética y la convivencia escolar.

Por su parte, en lo que respecta a los estudiantes se pueden destacar los siguientes relatos: *“es uno de los valores más fundamentales para generar un buen ambiente en el aula, no solo a los compañeros sino a las directivas y padres de familia” (Est 3), “hay buena convivencia también gracias a nuestras familias” (Est 9), “todas las materias contribuyen al crecimiento personal y social” (Est 17), “debido a que los niños más pequeños tienen la tendencia de actuar por medio de imitaciones; teniendo como ejemplo acciones que han visto antes, (y más*

*si esas acciones son realizadas por un adulto como el profesor o un padre) entonces a la hora de actuar se verían Identificados con algún acto que otra persona haya hecho” (Est 29), “si ayuda muchísimo, en el caso del respeto hacia los docentes o estudiantes pero no solo a ellos si no a los padres hermanos y parejas” (Est 31), “es algo importante para las personas por que es donde nos enseñan los valores se enseñan más a fondo que como no los enseñaba nuestros padres” (Est 56), “tiene una fuerte influencia por parte de la formación familiar que tiene cada estudiante” (Est 61), “esto hace que podamos tener buenas relaciones” (Est 91), “al ver a la familia u otro familiar aplicando valores y además los niños y niñas tomarán esto como un acto para aplicar en su vida” (Est 96), “en independencia o más allá de la moral que se nos transmitió en la familia” (Est 31), “pero si se logra que las relaciones sociales sean las adecuadas” (Est 41), “ Algo muy importante respecto a estos problemas fue que a la hora de charlar acerca de la situación las directivas del colegio y mis padres, me explicaban porque estaba mal que yo actuara de tal forma , y cómo esto podía afectar a mis compañeros e incluso a mi” (Est 51), “hay muchas dificultades ocasionadas por diferentes problemáticas familiares que afectan a los estudiantes y por lo tanto afectan su comportamiento y crea un ambiente raro y no funcional” (Est 59), “muchas veces por tradiciones familiares, se excluyen distintas formas de pensar y nuevas alternativas por experimentar” (Est 60), “Me siento feliz de estar en este lugar me he reencontrado conmigo y con Dios lo cual me sirvió para valorar la familia y los principios dados en casa” (Est 94).*

En consonancia con el escenario analizado y en ocasión de la pregunta realizada a los estudiantes respecto de qué otros elementos son tenidos en cuenta en la institución para el fomento de la convivencia escolar, se relacionan los siguientes relatos: *“Creo que es de cada persona y como su familia lo haya educado, las personas que somos venimos desde casa allí nos enseñan las bases para formarnos como persona” (Est 3), “nos permite entendernos y entender a los demás para con esto tener relaciones sanas” (Est 16), “lo que permite una relación interpersonal más armoniosa entre alumnos, docentes y padres de familia” (Est 40), “ayuda porque nos da actividades con las que mejoramos la unión familiar y nuestra relación con nuestros amigos y seres con los que convivimos” (Est 57), “la moral, la religión, la familia” (Est 79), “momentos con la familia” (Est 95).*

Como se puede apreciar, en las narrativas de los estudiantes comparando las referencias en proporción a las que se realizan por parte de los docentes en relación con la familia y las relaciones sociales, hay un notable desbalance pues para los docentes hay mayor carga semántica en estos ejes, lo que permite hacer una primera inferencia, respecto de la importancia

o vinculación de la familia en la educación ética, la cual es mayormente referida por los docentes que por los estudiantes.

En todo caso, hasta este punto es innegable el reconocimiento que hacen tanto docentes como estudiantes del papel de la familia, la cual incide de diversos modos en los desarrollos académicos y éticos de los estudiantes. En este escenario, un gran desafío de la educación ética es lograr la vinculación de la familia y las relaciones sociales a los componentes propios del currículo, de tal manera que se reafirme lo que Bolívar (2010) conceptualiza como corresponsabilidad del currículo.

Así las cosas, la vinculación de la familia y entornos sociales en los cuales se desenvuelven los estudiantes en los desarrollos curriculares que se gestan desde la escuela favorecerá escenarios que promueven la educación ética. Esto dado que con ello se gesta la posibilidad de desarrollo de dinámicas intencionadas del aprendizaje y más que ello de la vivencia en torno de la ética en contextos circundantes lo que representa opciones de aplicación y vivencia siendo oportunidades propicias para el favorecimiento de aprendizajes significativos en la reflexión y práctica ética.

Finalmente, como cierre de este apartado, se puede apreciar que las diversas narrativas que se traen para el análisis de este escenario, están fuertemente inclinadas en la responsabilidad o implicancia de la familia y los entornos familiares, no obstante, se propone en este apartado también hacer una remisión a las relaciones sociales que no necesariamente están ancladas a lo que se desarrolle en los claustros institucionales. A pesar de que haya una gran relevancia o tendencia a favorecer los relatos en torno de la familia, no se traen la gran variedad de relatos que incluyen las referencias a las relaciones sociales, esto se debe a que la posibilidad de análisis que se hacen alrededor del otro ya se efectuó en el inicio del apartado que refiere a la educación ética y la convivencia escolar en el marco del currículo.

A pesar de lo anterior, el presente análisis busca situar no tanto la responsabilidad ética o de la educación que se relaciona con el otro o lo otro, como se hizo anteriormente, sino presentar los entornos externos a la institución como una oportunidad y una responsabilidad de educación ética que de un modo u otro debería estar en constante relación con el currículo.

#### **2.3.4. Los manuales de convivencia escolar**

En el análisis de este escenario se busca revisar la concreción que tienen los manuales de convivencia y los insumos de la Ley 1620 como escenarios que propician la educación ética y la convivencia escolar, de tal manera que no se repita el desarrollo que se da en el apartado

correspondiente a la educación ética, el currículo y la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas, en el cual el análisis se efectúa en la reconstrucción de horizontes normativos y prescriptivos.

En este sentido, en el presente apartado se procura rescatar las narrativas que de una manera u otra remiten a la importancia de los manuales de convivencia y de la Ley 1620 para con ello efectuar un análisis interrelativo a la concreción y lugar real que tienen los manuales de convivencia en el marco de la educación ética y la incidencia en la convivencia escolar.

A partir de lo anterior, las narrativas docentes referidas a los manuales de convivencia expresan lo siguiente: *“el grado de impositividad de los manuales de convivencia” (Doc 6), “La manera como se estructuran las normas” (Doc 8), “Se hace un repaso anual del manual de convivencia, presentándolo no como una herramienta de presión, sino como un instrumento y oportunidad para desenvolvernos de la mejor manera con los demás y con las instalaciones que son de todos” (Doc 14), “hay unas normas que cumplir, unas acciones que realizar, unas metas que lograr, unos derechos de los cuales gozar, unos deberes que cumplir y unas sanciones que acatar” (Doc 23), “cuenta a su vez con el respaldo de directivos y profesores, evidenciado en el manual de convivencia” (Doc 26), “ la visibilización del manual de convivencia” (Doc 5), “La convivencia no solo es respetar o actuar desde la norma, sino también desde la empatía con quien es y/o piensa diferente a mí” (Doc 14), “ Pueden servir como insumos manuales cercanos a los estudiantes en el lenguaje como por ejemplo el manual de convivencia u otros textos similares” (Doc 11), “Manual de convivencia institucional” (Doc 22).*

Por su parte los estudiantes hacen referencia a este tema con las siguientes menciones: *“también tenemos el manual de convivencias”, (Est 13), “en nuestra institución se toma en cuenta el reglamento escolar” (Est 36), “Partiendo de la idea que existe una normatividad sobre la cual la institución desarrolla su proceso de convivencia como lo es el “Manual de Convivencia” (Est 40), “el manual de convivencia” (Est 42), “el manual de convivencia” (Est 43), “el manual de convivencia” (Est 44), “manual de convivencia” (Est 46), “El manual de convivencia” (Est 49), “La institución también usa otros elementos como el manual de convivencia, en el que se dividen las faltas según su gravedad” (Est 51), “ener un pequeño cartel que nos diga los tipos de faltas tanto graves como leves y las consecuencias que llevan el incumplimiento de estas normas” (Est 68), “hayan normas estrictas para un buen manejo a nivel ético o convivencial entre los estudiantes y profesores” (Est 88), “las normas establecidas en el manual de convivencia” (Est 89), “el cumplimiento del manual de convivencia y las sanciones por no cumplirlo” (Est 91), “El manual de convivencia, la*

*disciplina, los reglamentos establecidos por la institución” (Est 92), “para poder solucionar los conflictos junto con el manual de Convivencia” (Est 12), “En personal agradezco al salón por este tipo de normas, ya que puedo desarrollarme mejor en algún futuro como una persona madura, profesional a la hora de presentarme y actuar” (Est 39), “pues las normas que se tienen establecidas son acatadas de forma rigurosa por parte tanto de los empleados de la institución como de los estudiantes, lo que permite que exista un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades propias de un plantel educativo” (Est 40), “odos los estudiantes respetan las normas que se les da” (Est 42), “La convivencia escolar en mi institución es buena por qué respetan las normas” (Est 43), “la mayoría de los estudiantes saben sus normas y las cumplen y tienen buena organización” (Est 46), “es un buen colegio tiene una buena convivencia y la estipula en un orden adecuado en el manual de convivencia tratando de que todas sean respetadas por los estudiantes” (Est 55), “Mi institución es muy católica lo cual hace que en ciertas ocasiones tengan reglas muy estrictas que no permiten el desarrollo natural de los estudiantes” (Est 61), “En general la convivencia es buena porque existen reglas (...) hay alumnos que incumplen estas normas y generan conflictos” (Est 62), “siento que muchas veces ponen reglas de convivencia con fines no muy importantes” (Est 69), “hay compañeros que generan conflicto con otros por falta de respeto o por hacer faltas graves en el manual de convivencia de la institución” (Est 91).*

Es de acotar que la gran mayoría de menciones a los manuales de convivencia, tanto las realizadas por docentes como las realizadas por los estudiantes, se dan sobre todo en relación a la última pregunta que para los dos grupos poblacionales hacía referencia a la indagación sobre otras herramientas que apoyan las labores curriculares y tienen un efecto directo sobre la convivencia escolar.

A partir de las narrativas se puede evidenciar que el manual de convivencia se torna en eje esencial sobre todo en lo que respecta a la convivencia escolar. Esto remite a la reflexión teórica realizada en torno de las teorías contractualistas y llama a volcar la mirada para analizar de manera crítica la construcción y aplicación de normas en las instituciones escolares.

Así las cosas, la reflexión contractualista cobra vigencia como un elemento que reviste de un fuerte carácter práctico y que se materializa por medio de las normas a las cuales se llegan por necesidades sociales y en muchos escenarios son fruto de consensos o acuerdos que posibilitan los desarrollos comunitarios. Ahora bien, en los escenarios escolares, tiene un particular papel y un especial desarrollo que ha de verse marcado por los contextos y dinámicas de la comunidad y de la institución.

En este escenario, las normas que se vivencian en la escuela parten de principios de autonomía institucional y de aula (Boggino, 2003), aunque para el establecimiento de las mismas se tengan presentes las prescripciones y consensos sociales como grandes horizontes de comprensión y funcionamiento que de un modo u otro rigen y orientan las sociedades. A pesar de ello las instituciones, familias, y microcontextos pueden efectuar acuerdos y normas particulares que implican y comprometen a los miembros de la comunidad.

Ahora bien, al igual que lo que se analizaba en el apartado dedicado a las normas, leyes y prescripciones, es importante que la gestación de estos órdenes sea fruto del consenso que implique la mayor parte posible de los miembros de la sociedad, bien sea por un orden de masividad o por un orden de representatividad. Es decir que sean concebidas y aceptadas por las mayorías o por sus representantes de tal modo que haya grandes implicancias sociales y la acogida de estas normas por todos.

Sumado a lo anterior, el filósofo contractualista Thomas Scanlon (2003), agrega una serie de cualidades o características que también deben estar presentes en la configuración de estos acuerdos, entre ellos se destacan la justificabilidad, que determina que estas acciones puedan ser justificadas tanto por su necesidad como por su contenido o desarrollo moral, la razonabilidad, la cual privilegia la razón a la impulsividad, naturalmente no es la razón matemática o cerrada, sino que la razonabilidad contempla un sentido de comprensión de las diversas razones, dando pie con ello a la última característica que es la rechazabilidad, es decir que estas normas o propuestas deben contar con un carácter de justificabilidad y de razonabilidad que la rechazabilidad se ve disminuida logrando efectuar con ello los posibles consensos y acogidas sociales.

A partir de lo que se expone, la configuración de las normas en las instituciones escolares no es un tema que deba ser tomado como menor, al respecto ha de poderse indagar más pues la realidad educativa o institucional plantea en muchos escenarios una serie de imposiciones que de manera frecuente se alejan de las reales necesidades sociales y caen en prácticas moralistas o en absurdos que no logran la implicación de todos los miembros de la comunidad. Ello se evidencia de manera particular en la siguiente afirmación “*siento que muchas veces ponen reglas de convivencia con fines no muy importantes*” (Est 69).

Aunque si bien, este tipo de referencias no son unas constantes en las narrativas, es importante tener esto en perspectiva pues aquí radica la importancia de las normas, en la medida que se puedan justificar, consensuar y razonar, de lo contrario perderán un piso y no serán sino elementos accesorios, lo que no garantiza o no contribuye en los desarrollos reales de la comunidad.

Tal vez por lo expresado anteriormente es que desde el Ministerio de Educación se promueven guías como la 49, de la cual se motivan ejercicios de actualización y construcción de normas por medio de talleres prácticos que motivan la participación de la comunidad escolar. A pesar de ello el trabajo con los manuales muchas veces no trasciende de su exposición o explicación a comienzo del año escolar como bien lo manifiesta uno de los relatos de los docentes. De ahí que este tema sea un importante punto de reflexión y praxis en los desarrollos institucionales, pues el mismo de acuerdo a lo indagado es uno de los elementos más recurrentes que favorecen la convivencia escolar.

Ahora bien, está claro que las normas o manuales de convivencia juegan un papel importante y aún más cuando de convivencia escolar se trata, es importante relacionar el tema con la educación de la ética que es uno de los ejes centrales de análisis en esta investigación y que no se puede deslindar de la reflexión alrededor de los manuales.

En este sentido, la educación ética se relaciona con los manuales de convivencia de una manera muy cercana. Pues las normas no lo son todo en la sociedad, si bien juegan un papel importante y de especial orden pragmático, es importante valorarlas, reconocerlas y generar un ambiente cultural en torno de las mismas, no para aceptarlas de manera ciega en lógicas de verticalidad o taxatividad sino parte del reconocimiento de la importancia de las mismas.

Dicho reconocimiento no es que se dé de manera fácil o natural, aquí es donde cobra importancia la educación ética, la cual ha de vincular desarrollos reflexivos que propendan por la enseñanza y el reconocimiento de las normas. Respecto de este tema el maestro Antonio Bolívar (1998) refiere que:

Si bien el componente cognitivo-formal es una dimensión de la educación moral escolar, que debe ser construido discursivamente mediante el diálogo en el aula; también hay normas y principios (contenidos) estimados en nuestra cultura, que no son relativos, y que activamente deben ser vividos en el medio escolar (p. 31).

Con ello se reconoce la importancia de la educación en la cultura de las normas, que tal como se ha indicado no responde a la exclusividad de lógicas taxativas o deontológicas, sino que su enseñanza ha de radicar en el reconocimiento de la importancia de las mismas como parte esencial de los desarrollos sociales. De este modo, junto con el reconocimiento emerge la posibilidad de gestación y construcción de las mismas, teniendo presente que las mismas requieren de constantes ejercicios de actualización y no pueden quedar perpetradas en lógicas antiguas y descontextualizadas de los desarrollos sociales, pues de esta manera perderían sentido y correspondencia comunitaria.

### 2.3.5. Otros elementos institucionales: Convivencias, orientación y otras materias

El último escenario de análisis que se propone gira alrededor de diversos elementos institucionales que según los participantes del estudio contribuyen al desarrollo de la convivencia escolar y de la educación ética. En el ejercicio de sistematización de los datos de las entrevistas se determinó que con frecuencia los marcos de institucionalidad y de actividades o escenarios propuestos para el desarrollo de aspectos relacionados a la educación, hay elementos que de un modo u otro se vinculan con la educación ética y la convivencia escolar.

Con relación a este tema para los docentes se pueden destacar los siguientes relatos: *“el trabajo que se hace desde las reuniones o talleres con padres” (Doc 1), “ se debe fortalecer las escuelas de padres y las reuniones con los padres de familia desde los temas propios de la convivencia en el colegio” (Doc 9), “el trabajo y acompañamiento que se hace desde la dirección de grupo con los estudiantes, la elección de los distintos estudiantes representantes de los cursos quienes lideran procesos de diálogo en sus grupos y los encuentros personalizados con los estudiantes y sus familias, donde se abordan no solo aspectos de la formación académica sino humana e integral de los estudiantes” (Doc 10), “desde la coordinación de convivencia escolar, se maneja la figura de los gestores de paz” (Doc 14), “demanda de unas relaciones sociales horizontales donde el bienestar del otro es un principio importante: en el aula, el patio de descanso, en los espacios deportivos” (Doc 16), “Es clave la transversalidad de las áreas” (Doc 21), “todo cuanto esté relacionado con la gestión institucional no solo en el plano académico sino administrativo tiene un papel decisivo en la formación ética del estudiante” (Doc 23), “La institución cuenta con proyectos que propenden por la sana convivencia y desde los Comités se promueven” (Doc 24), “las salidas educativas fomentan la convivencia” (Doc 25), “cuenta a su vez con el respaldo de directivos y profesores, evidenciado en el manual de convivencia, las directrices de la institución” (Doc 26), “Las actividades pastorales, el respaldo y presencia de coordinadoras-psicorientadoras de la Institución” (Doc 28).*

Ahora bien, en los relatos de los estudiantes se destacan los siguientes: *“Las actividades como las eucaristías de los primeros viernes, los talleres de psicología, las novenas al final de año, etc” (Est 1), “Proyectos” (Est 6), “La orientadora o el coordinador de convivencia” (Est 7), “No solo se habla sobre la convivencia en la clase de ética si no en todas las clases ya que es muy importante para la institución fomentar la sana convivencia y ponerla en práctica” (Est 10), “las convivencias por cursos” (Est 11), “es posible hablar con la docente encargada*



del área de psicología si el estudiante lo requiere, también puede agendar una cita para orientación pastoral, en la cual si bien el estudiante hablara con el padre, no necesariamente tendrá que ser respecto a un tema religioso, ya que el espacio está abierto para que el estudiante pueda hablar con libertad” (Est 15), “en la clase de desarrollo humano ya que nos permite entendernos y entender a los demás para con esto tener relaciones sanas, también en la clase de religión porque podemos seguir el ejemplo de Dios y Jesús en nuestro diario vivir” (Est 16), “todas las materias e incluso el descanso es valorado en el área de notas socioafectivas” (Est 17), “El área de lenguaje nos brinda el derecho a la comunicación y a fomentar en los s estudios y los valores necesarios” (Est 19), “Considero que en todas las clases nos enseñan principalmente el respeto” (Est 20), “ se aseguran de quienes están teniendo más problemas y los remiten a coordinación” (Est 23), “todas las materias ponen un granito de arena para la buena convivencia, pero creo que las que más aportan son el español o la comunicación nos ayuda a expresarnos mejor con nuestros compañeros para solucionar los problemas por medio del diálogo y las sociales o el liderazgo social nos ayuda a expresar libremente nuestras opiniones y respetar las de los demás para evitar conflictos” (Est 24), “las clases de dirección de grupo” (Est 25), “todas las áreas sin importar en qué temas se vean centradas o enfocadas” (Est 29), “todas las materias” (Est 32), “La catequesis y la misa son otros elementos que pueden servir en la convivencia, porque ambos elementos enseñan y hablan sobre Dios” (Est 34), “los días 0 en donde pastoral, psicología y coordinación de convivencia ponen diferentes actividades en donde se evidencia la fomentación de la convivencia escolar, en salidas pedagógicas y el encuentro espiritual” (Est 35), “elementos como pastoral, psicología y religión que nos ayudan a formarnos como persona” (Est 37), “Las charlas y los espacios de conocimiento mutuo” (Est 38), “Danzarte, bingo bazar, trabajos en grupo y compartir, lo que permite una relación interpersonal más armoniosa entre alumnos, docentes y padres de familia” (Est 40), “las diferentes actividades de convivencia que realizamos de vez en cuando en algunas clases” (Est 41), “Las direcciones de grupo y representantes de curso, el manual de convivencia, y reuniones de docentes” (Est 42), “las direcciones de grupo, los actos culturales” (Est 43), “las salidas pedagógicas” (Est 44), “Las direcciones de grupo (...) Los eventos recreativos (bazares, salidas pedagógicas, etc.)” (Est 45), “ direcciones de grupo” (Est 46), “podría ser el español que también habla cosas de que uno puede hacer para hacer en la vida entre otras cosas” (Est 48), “el diálogo con los orientadores” (Est 49), “los encuentros con Cristo las salidas pedagógicas y los eventos escolares que se hacen en la institución” (Est 54), “Religión porque en esa materia nos enseñan en el amor de Dios en creer más en él y acercarnos más a él porque este es un

*colegio católico” (Est 56), “han realizado varias campañas que nos ayuden a la interacción y relación con nuestros compañeros del colegio, además está la convivencia que es un “retiro” por así decirlo (...) a semana SEAB, la cual, ayuda porque nos da actividades con las que mejoramos la unión familiar y nuestra relación con nuestros amigos y seres con los que convivimos” (Est 57), “considero que en parte la clase de religión” (Est 60), “La educación religiosa y dirección de curso” (Est 61), “el acompañamiento de la psicología de la institución” (Est 64), “de vez en cuando cuando estábamos en clases presenciales, venían los practicantes de psicología y nos ayudaba a como somos nosotros etc.” (Est 72), “La historia” (Est 75), “Apoyo como el del personal de psicología” (Est 77), “esta filosofía, cátedra ambiental, español, geografía... como las que veo más fuerte pero ante todo, todas las clases tocan el tema y enfatiza la importancia de estas” (Est 80), “la ayuda en psicología” (Est 82), “ética y la religión, dado que estas van de la mano y sin estas no funciona la otra” (Est 83), “la historia por medio de esta nos enseñan cómo convivían antes y como ahora para no cometer los errores de nuestros antepasados” (Est 84), “Las direcciones de grupo” (Est 85), “las charlas y los acompañamientos de psicología, las direcciones de grupo” (Est 89), “clases como educación física y actualmente servicio social nos ayudan a mantener la confianza sobre los compañeros que nos rodean, así mismo mejorando la convivencia entre todos” (Est 90), “apoyo de parte de coordinadores, docentes, psicóloga y Hermanitas” (Est 92), “ las charlas y los acompañamientos de psicología, las direcciones de grupo” (Est 93), “Los encuentros de dirección de curso y las intervenciones de superiores a nosotros como parte de la institución” (Est 94), “Psicología, coordinación de convivencia, momentos con la familia y en general todas las materias que vemos son tenidos en cuenta” (Est 95), “todo el cuerpo del colegio procura enseñarnos valores y enseñanzas con todos los actos que realizamos además contamos con clases de proyecto de vida y apoyo de psicología” (Est 96), “Las actividades por parte de psicología, durante la dirección de curso” (Est 98).*

A partir de las narraciones indagadas se puede encontrar un gran número de elementos que se pueden agrupar en lo que puede ser considerado un escenario institucional. Igualmente, de esto son mucho más conscientes o expresivos los estudiantes quienes presentaban un mayor número de escenarios que los que presentan los docentes en sus relatos. Estos últimos refieren mucho el tema de la familia, en tanto los estudiantes refieren muchas más dinámicas escolares.

La familia, para los docentes ha de ser un punto clave y en concordancia con lo que se analizaba en uno de los numerales anteriores, como réplica a ello el trabajo que puedan hacer con los padres de familia ha de aportar de manera significativa en lo que representa a la educación ética y la convivencia escolar. En el marco de los desarrollos institucionales se

estiman al menos 3 escenarios de interacción con los padres de familia, el primero de ellos está dado en las escuelas de padres, los cuales son espacios de trabajo mancomunado entre padres y docentes en los cuales se realizan una serie de talleres que buscan involucrar a los padres de familia en los procesos educativos de los hijos, buscando mejorar las relaciones intrafamiliares y los rendimientos escolares. El segundo escenario, está presentado en los informes finales de procesos, en los cuales, de manera bimestral o trimestral, dependiendo de la institución se genera un espacio de encuentros entre padres y docentes para presentar los rendimientos de los estudiantes en los periodos académicos. Finalmente, están los espacios de encuentro entre docentes y estudiantes que se ven motivados por cualquiera de las partes para tratar asuntos particulares de los procesos o vivencias de los estudiantes.

Respecto de la influencia de los padres en los procesos escolares las investigadoras María Ángeles Hernández Prados y Hortensia López Lorca (2006) indican que:

Se ha puesto de manifiesto que a través de la relación padres-escuela, los hijos no solamente elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos. De este modo, los hijos perciben la continuidad existente entre los objetivos educativos que les proponen los padres y los que les propone el centro escolar. Además, los padres desarrollan actitudes positivas hacia el centro y hacia el profesorado e incrementan su disposición a participar en el mismo a través de los cauces previstos. Los profesores, por su parte, también modifican sus conductas en el sentido de que adquieren una mayor motivación por sus actividades y mantienen una mayor relación tutorial con los alumnos, que repercute en el rendimiento de éstos (p. 13).

Como parte de esta relación que se teje entre padres, docentes, estudiantes y escuela, emerge de manera evidente y evidenciable la corresponsabilidad de los procesos vitales de los estudiantes, en los cuales se procura una articulación que conlleve a desarrollos mancomunados. Es en este escenario de encuentro e integración en el cual se gesta la posibilidad de generar desarrollos alrededor de la educación ética e incidir igualmente en el tema de la convivencia escolar.

Otro de los elementos institucionales que refieren las narrativas, están abocados a los ejercicios democráticos y de participación política que motivan los centros educativos. En parte esto se motiva gracias a lo expresado en la Ley 115 de 1994, en el cual se establece en el artículo 93 la necesidad de contar con representaciones estudiantiles en los consejos directivos, los cuales son seleccionados por los mismos estudiantes. Igualmente, en el artículo 94 se establece la figura del personero de los estudiantes el cual es un estudiante del último grado escolar elegido democráticamente por todos los estudiantes.

A manera de práctica democrática diversas instituciones educativas toman el tema de la representación por cada curso, eligiendo un representante el cual se encargará de velar por los deberes y derechos de los estudiantes. En la práctica y como lo relatan las narrativas, este ejercicio es importante para los desarrollos éticos y convivenciales en la medida que estos personajes fungen en muchas ocasiones como mediadores en cuestiones de tensiones o conflictos entre distintos agentes parte de los sistemas escolares.

Otro escenario en el cual se pone en evidencia posibilidades de educación ética es en las dinámicas curriculares de diversas materias, de manera particular los estudiantes ponen un gran énfasis además del área de ética en materias como religión, ética, lenguaje y español. Esta referencia corrobora la intencionalidad que se expresa en la Ley general de educación en la cual por medio de la presentación de los “fines y objetivos se puede evidenciar que la educación ética se plantea en un plano abarcante y no fragmentario, siendo este uno de los aspectos en los que la educación deba seguir buscando mejorar” (Pérez, 2021, s.p.).

Así las cosas, se reivindica que la dimensión ética del ser humano no es algo que responda a una materia o un área determinada del currículo escolar, aunque bien tenga un espacio de dedicación exclusiva para ello, esto no se traduce en que las demás dinámicas escolares deban ser ajenas a la educación ética y fomento de la convivencia escolar.

Otra referencia institucional remite a las direcciones de grupo, en las cuales convergen tanto estudiantes como docentes. Estos son espacios que, aunque no se amparan en la obligatoriedad o exigencia propuesta por una ley en particular si se ha consolidado como una práctica educativa y organizativa en las instituciones escolares. De manera particular estos espacios corresponden a una estrategia de asignación de responsabilidades en los maestros a quienes se les encarga un acompañamiento cercano a un o unos grupos de estudiantes. Allí no solo se asigna una responsabilidad sobre la compilación e informes de procesos académicos que luego se reportan a padres de familia, sino que también se gesta la posibilidad de un trato cercano con los estudiantes, lo que genera en muchos casos conocimientos profundos de diversas realidades y situaciones que implican a los estudiantes.

Estos espacios conllevan a dinámicas particulares de relacionamiento entre docentes y estudiantes, siendo oportunidades de otorgar acompañamiento por parte de los docentes y por su parte, los estudiantes encuentran la posibilidad de sentirse escuchados y apoyados. En esta relación que se teje de manera cercana se gesta la posibilidad de reflexividad y análisis a particulares situaciones gestando con ello la opción de educar en aspectos éticos y convivenciales, no bajo el marco de leyes o pronunciamientos taxativos sino en el marco de una relación cercana y en muchas ocasiones estrecha.

De manera afín a la labor de acompañamiento que se ejerce en las direcciones de grupo, hay diversas posibilidades que también permiten desempeñar labores de cercanía con los estudiantes, de especial manera cuando hay dificultades en variados órdenes. Estas instancias son las coordinaciones, que pueden ser académicas o disciplinarias, las orientaciones o los departamentos de psicología. Los cuales cumplen un papel especial en la institución apoyando diversos procesos y atendiendo algunas de las dificultades que se presentan en la institución.

Las narrativas remiten a estos escenarios también como posibilidades de educación ética y como instancias que de una manera u otra inciden en garantizar espacios de sana convivencia escolar. Este escenario presenta una particular característica y es la de acompañamientos profesionalizados que atienden demandas o situaciones particulares que se presentan en la escuela. En este sentido las diversas profesiones y especialidades ofrecen aportes sustantivos a las dinámicas escolares, la educación ética y la convivencia escolar.

Otro de los elementos institucionales que se pueden decantar de las referencias que hacen las diversas narrativas están abocados a los encuentros que se hacen de manera intencionada para fomentar espacios de reflexión, estos encuentros son denominados como convivencias escolares, salidas pedagógicas o proyectos. La intencionalidad de estos espacios es generar entornos de aprendizaje y de reflexión que rompan con las rutinas académicas y escolares propiciando novedosos o renovados espacios de enseñanza y aprendizaje.

De manera particular, estos escenarios buscan promover espacios de formación integral en la cual se fortalecen diversas dimensiones del ser humano, entre las cuales se puede destacar la ética y convivencial. De ello dan cuenta los relatos, los cuales presentan estas salidas, jornadas o espacios como posibilidades alternativas de educación ética y como escenarios que de un modo u otro contribuyen a los desarrollos convivenciales.

Finalmente, hay una recurrencia de expresiones que remiten de un modo u otro a dinámicas dadas por factores religiosos, entre las mismas se encuentran las referencias a la clase de religión, a la pastoral o acompañamientos pastorales, las eucaristías, novenas y catequesis, entre otros. En relación con ello es importante indicar que varios de los colegios privados que se seleccionaron como muestra presentan una filiación católica.

En este sentido no sorprende varias narraciones que evoquen esta formación religiosa. A pesar de ello llama la atención que estas menciones recaen de manera particular en los estudiantes y no en los docentes. Muchas referencias evocan contenidos o formaciones morales y otras evocan referencias a la relacionalidad o altruismo propio de los predicamentos religiosos. Con este dato se puede concluir que sin duda el hecho de que una institución educativa profese valores cristianos ha de incidir de una manera u otra en la percepción que

esta formación acarrea para su educación ética y las concreciones que se den en el plano convivencial.

Con lo anterior no se dice que una institución que no sea cristiana no desarrolle lo mismo, antes bien, los datos reflejan que las clases de religión contribuyen en buena medida a la educación ética independientemente de la confesionalidad institucional. Naturalmente la confesionalidad de la institución apoyará o no en menor o mayor medida o de modo particular los desarrollos éticos relacionados a temas religiosos que en últimas inciden en las dinámicas educativas en torno de la educación ética y la convivencia escolar.

#### **2.4. Apéndice: Aproximación a la actual situación de pandemia**

Una de las contingencias que debió enfrentar la presente investigación se dio en todos los cambios que supuso la pandemia generada por el COVID-19. Dicho acontecimiento mundial ha generado grandes transformaciones y necesidades adaptativas para el desarrollo de diversos aspectos sociales, entre las cuales el temor por lo incierto y las incertidumbres colectivas han proliferado a nivel mundial (Acuña, 2021).

Con ello es importante señalar que la investigación no se pensó en sus inicios para un posible escenario de pandemia, por tanto, la ejecución, indagación, metodología e instrumentos no estaban pensados para este acontecimiento. Esto supuso continuas adaptaciones que de un modo u otro pudieran dar respuestas a la indagación planteada en torno del análisis de la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la educación básica secundaria en Bogotá.

Ante el inminente escenario pandémico, la investigación supuso varios ajustes, los cuales, en mayor nivel se dieron en los instrumentos y maneras de aplicarlos de tal modo que conservaran el cuidado e integridad por la salud de la población con la cual se trabajó. Ello en últimas contribuyó a potenciar el alcance de la investigación logrando un mayor número de participantes lo que permitió hablar de una investigación que involucra más diversidad de escenarios y agentes educativos, tanto de gestión pública como de gestión privada.

Naturalmente, el tema de la pandemia al ser una contingencia no estaba presupuestada en los horizontes indagativos, por lo que se asumía que cuando se focalizaba la atención en el tema de la convivencia escolar, se daba una prelación a lo que ocurría en las estructuras físicas que suponen diversas dinámicas de encuentro y relación constante entre los miembros y agentes educativos al interior de los claustros institucionales. Ello generaba diversas dinámicas las cuales iban a ser susceptibles de investigación.

Ahora bien, con lo acontecido en la pandemia, se dieron múltiples concreciones y adaptaciones que buscaban atender las nuevas concreciones educativas “(...) el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales del aprendizaje, la capacidad de respuesta que tienen los padres de familia para cubrir los procesos de enseñanza en el hogar y la efectividad del entorno virtual como herramienta de aprendizaje” (Santos et al., 2020, p. 130), entre muchos otros aspectos que se erigieron de manera inminente.

Dichas adaptaciones se dieron en una mayor coyuntura para los primeros meses de confinamiento en donde por gran parte de la población no se lograba dimensionar lo distendido y complejo que iba a resultar la incidencia de la pandemia en los procesos educativos, por lo que las estrategias trazadas variaban constantemente buscando en primer escenario esperar fechas de regreso a la normalidad y sortear las transformaciones que se habían dado en relación con las nuevas dinámicas educativas y en segundo lugar buscaban, en un periodo un poco más tardío, establecer estrategias que permitieran cerrar los procesos académicos de los estudiantes y planificar desarrollos posteriores en torno a las necesidades y tendencias adaptativas en educación.

En este complejo escenario se desarrolló la presente investigación. El instrumento de entrevista se aplicó en el mes de agosto, el cual figuraría como el quinto mes posterior a la primera cuarentena general obligatoria para el país. En las organizaciones académicas en este mes suele empezarse el tercer bimestre, para quienes trabajan por bimestres, o se está finalizando el segundo trimestre, para quienes trabajan por trimestres. Esto supone estrategias de adaptación o previsión para la apertura o cierre de periodo académico.

A partir de estas consideraciones, a continuación, se procede a hacer un análisis general que versa sobre algunas de las narrativas que de un modo u otro hacían referencia a la situación de pandemia, bien sea referida de manera directa a este término o al covid-19 o situaciones afines a la salud general, igualmente se tienen en cuenta las referencias a lo actual o las diversas mediaciones que entraron a ser parte de la cotidianidad escolar de docentes, estudiantes y familiares en esta época.

Antes de ello, es importante acotar que este análisis se hace a partir de los elementos que se pudieron identificar y que se asocian a la realidad pandémica, no obstante, este no era el centro de la investigación por lo que no hay como tal diagnósticos canónicos, intencionados o recurrentes que permitan hablar de elementos constantes que puedan interpelar de manera certera las realidades analizadas. Es por ello que los datos y análisis que a continuación se presentan fungen como interpeladores en torno de algunos sentires que pueden asociarse y extraerse en torno del centro de esta investigación.

Bajo estas consideraciones se inicia con algunas versiones que contemplan la situación de pandemia como algo favorable para la educación ética con repercusión en la convivencia escolar: *“especialmente en estos momentos de pandemia han puesto muchos trabajos en equipo que en mi parecer han mejorado mucho la convivencia y la unión del salón” (Est 2)*, *“estoy muy feliz porque las clases actualmente son mucho más interactivas, estamos en contacto con nuestros compañeros y nuestro profesor, actividades como las que se realizan en: "Pear Deck" me gustan mucho por lo variadas que son y su creatividad de todas las cosas que realizamos en este programa” (Est 57)*, *“Pues me gusta mucho cómo aprendo, como los profesores dictan las clases, los medios de comunicación en este tema de que todos estemos en casa” (Est 8)*, *“me parece también el método que implementaron de la virtualidad experimentando en distintas páginas para nosotros” (Est 32)* y *“Mi experiencia en la institución antes de la pandemia ha sido agradable sin ninguna queja, sin problemas con ninguno de mis conocidos y los amigos que tengo han sido buenos compañeros, me han recibido sin prejuicios ni discriminación, cosa que agradezco mucho” (Est 58)*.

Bajo estas narraciones se decanta una referencia a la educación de la ética que se da dentro del área, en este sentido, la virtualidad y las concreciones educativas han servido como renovadoras de las estrategias didácticas y maneras de abordar los contenidos educativos que se dan en esta área. En efecto, ello ha resonado e impactado algunos aspectos convivenciales.

Ahora bien, sumado a los aspectos favorables, además de las anteriores narraciones hay unos énfasis que resaltan de manera puntual el aspecto renovador que se da en torno de algunos elementos del currículo, estos relatos son dados de especial manera por dos docentes quienes expresan: *“mi mayor interés fue realizar un acompañamiento a los estudiantes en medio de las nuevas realidades que establece la crisis sanitaria desatada por el virus Covid-19” (Doc 16)* y *“la Institución para cada bimestre tienen módulos establecidos del área dados del año anterior donde se modifican de acuerdo a la realidad actual de los estudiantes” (Doc 26)*.

En este escenario, se valida nuevamente los aspectos adaptativos, los cuales tienen unas particulares acepciones desde la perspectiva del maestro en donde *“el profesorado se ha visto obligado a cambiar sus habituales metodologías de trabajo para adaptarse a la educación a distancia y, lo que aún es más complicado, atender a las necesidades particulares de cada alumno y alumna” (Salvador, 2021, p. 2)*.

Estas adaptaciones, se dan de manera general en todo el cuerpo docente, no obstante, para el maestro que lidera los procesos de formación ética se asume que hay una especial implicancia. Esto se determina debido a las múltiples referencias en torno de los insumos que



toman para los desarrollos de las clases, en donde se exponía de manera constante que tomaban los hechos o acontecimientos a partir de la realidad.

Con lo anterior se hace conciencia que “esta “nueva normalidad” implica que los docentes deben ofrecer apoyo personalizado a sus estudiantes para que se adapten eficazmente al aprendizaje en línea y a los enfoques pedagógicos” (Shafaq et al., 2021, p. 8). A demás de ello el factor de sensibilidad que logra esta implicancia puede ser mayor en muchos docentes lo que lleva a especiales empatías y gestos altruistas. De hecho, de manera general en la práctica, sobre todo en lo acontecido en estos primeros meses de cuarentena y aislamiento a raíz de la visibilización de múltiples carencias o situaciones de vulnerabilidad, los docentes se vieron mucho más implicados con sus estudiantes, generando con ello particulares relaciones en torno de la convivencia escolar.

(...) el contexto actual obliga a los sistemas educativos y a los actores que en él intervienen a adaptar los diferentes estilos de enseñanza, con una visión empática, esto es, considerando cada una de las necesidades de los educandos, tomando en consideración que hoy por hoy los aprendizajes fluyen de manera individual, pues no todos los estudiantes cuentan con las mismas aptitudes y capacidades para el dominio de las herramientas tecnológicas, con los espacios adecuados para la interacción virtual, con las condiciones socio-económicas que le remiten a sumarse en la responsabilidad de aportar monetariamente para atender las necesidades más básicas de la familia (Covarrubias, 2021, p. 156).

Ahora bien, no todo resulta siempre tan favorable en estos cambios educativos, de ello dan cuenta algunas narrativas que expresan lo siguiente: *“En las clases de ética en este tiempo de pandemia no me ha gustado mucho su ejercitación, pero al regresar sería perfecto que la clase tenga un tema didáctico más claro” (Est 55), “Pues casi nada porque era nueva en el colegio y salimos por cuestión de la pandemia y no alcance a conocer ni el colegio por la pandemia y la convivencia no casi no comparto nada con mis compañeras y no recuerdo nada nuevo ni malo porque no compartí nada en el colegio (Est 50) y “que nuestros compañeros no hablen en clase o no asistan, los profesores a veces no se miden y mandan muchas tareas, aunque uno esté en casa uno tiene una vida aparte y pues se pasan al momento de dejar tareas o trabajos” (Est 78).*

Con estas narrativas se evidencia que no todo son aspectos favorables, de manera particular, el primer relato evidencia dificultades asociadas a la didáctica o prácticas educativas, en este contexto, se puede evidenciar lo que es una realidad y es el tema de que no todos los maestros lograron o han logrado una buena adaptación a las nuevas tecnologías. Naturalmente esto no es una constante y de hecho en toda la muestra solo se detalla una vez, pero sin duda

es un elemento que no se puede escapar en torno de las reflexiones por las concreciones curriculares que vinculan los desarrollos pedagógicos.

Por su parte, la segunda narración refleja una realidad que han vivido muchos estudiantes, pues en cada año académico es normal el flujo de estudiantes que son nuevos en los diversos grupos. Ahora bien, con lo ocurrido en la pandemia no se puede desconocer las diversas crisis económicas que se generaron en múltiples sectores de la sociedad y ello llevó a muchos niños y jóvenes a la desescolarización o tránsito de instituciones educativas para unas menos costosas o para las instituciones de gestión pública que se caracterizan por su gratuidad. Igualmente, muchas personas se trasladaron a diversas ciudades o lugares de origen en búsqueda de oportunidades o estabilidad económica y emocional. Estos fenómenos, entre otros, permiten explicar los tránsitos de estudiantes, de los cuales no hay una cifra oficial pero no por ello se puede desconocer esta realidad.

En todo caso, todo ello supone especiales desafíos tanto para maestros como para estudiantes, pues los primeros no podrán desentenderse de los particulares retos que asumen los estudiantes cuando están inmersos en nuevos contextos y los segundos pues se enfrentan a un escenario novedoso en el cual la autoestima, emociones y sentimientos se pueden ver implicados conllevando al desarrollo de la frustración, miedo, enojo o afectaciones en los rendimientos académicos. A esto se suma que:

El desarrollo de la pandemia, el auge y la implicación de los riesgos, es coincidente con el agotamiento de los distintos lenguajes del estar presente hasta llegar a la exclusión de las manos para saludar, abrazar o tocar. Es notorio, incómodo y poco confortable este cambio que recientemente se introdujo en la convivencia y relaciones humanas (Vera, 2020, p. 51).

Finalmente, el tercer relato deja ver dos aspectos de análisis, el primero está asociado a la empatía respecto del desarrollo “normal” de la clase, en donde la participación y la asistencia fungen como elementos esenciales para los desarrollos pedagógicos. Mientras que el segundo aspecto retoma nuevamente las adaptaciones pedagógicas, las cuales no siempre resultan ser las más idóneas, conllevando a que se generen tensiones susceptibles de revisión en estas nuevas relaciones convivenciales.

Como otro aspecto que se resalta de algunas narraciones que emergen en este análisis que se hace alrededor de lo acontecido en la pandemia, se enfoca en la oportunidad que se da en torno del desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, esto se evidencia con las siguientes narraciones: *“Me gusta el colegio porque tiene amplios espacios para estudiar y con la pandemia a tratado de hacer lo mejor para el colegio, con lo único que no estoy de acuerdo es que no da una solución ya sea para un largo o corto plazo” (Est 33) y “sin embargo el costo*

*del colegio es demasiado alto y debido a esta situación de la pandemia no es justo ni conveniente que suban sus precios porque hay familias las cuales necesitan ese dinero y sería mucho mejor que los bajaran” (Est 88).*

Con estos relatos se puede evidenciar algo de la coyuntura que generó la pandemia, frente a lo cual resulta inevitable no problematizarse, es aquí donde se gesta la oportunidad de reflexionar en diversos aspectos que circundan la ética en los planos sociales. Al respecto Salas et al., (2020) Indican que “tanto las reflexiones, las precauciones y las exigencias que debemos asumir para hacer seguimiento a las propuestas que desde el poder se hacen a la escuela deben ser observadas críticamente para fortalecer y afrontar otros momentos críticos posibles de desarrollarse” (p. 12).

Así las cosas, el mensaje de fondo de estos relatos es que la pandemia funge como un detonador de aspectos reflexivos que emergen a partir de las novedosas situaciones y que como ha sido analizado de manera previa, estas realidades son constantemente susceptibles de análisis y de uso para los ejercicios de planeación en torno de las clases de ética.

Finalmente, se trae a colación dos relatos que evocan aspectos particulares referidos a la convivencia escolar: *“últimamente en la virtualidad he tenido más convivencia con mi familia por medio de las actividades que hemos realizado y me ha gustado mucho como se han manejado estas actividades que nos ayudan a conocernos mejor entre familia y compañeros” (Est 57)* y *“en esta situación de pandemia considero que las que más han ayudado son las charlas con la psicóloga y los trabajos en grupo en las diferentes materias” (Est 21).*

Estos relatos dejan entrever dos escenarios que han cobrado especial relevancia en la época de pandemia, el primero está referido a la convivencia que se ha dado en el hogar, en donde a causa de las cuarentenas y aislamientos, los estudiantes han retornado a los hogares pasando gran parte o la totalidad de su tiempo allí. Esto supone la entrada en dinámicas relacionales que antes no se daban con tanta intensidad pues los estudiantes pasan de manera ordinaria entre 7 y 12 horas fuera de sus casas.

A lo anterior se suma que en edades de formación temprana el sentido de autonomía e independencia no es muy desarrollado por lo que requieren constantes supervisiones y acompañamientos que permitan mediar en las dinámicas educativas que se dan desde el hogar, conllevando a especiales desafíos.

Así, la familia como “nuevo agente” educador enfrentó también uno de los más grandes retos para seguir brindando a los niños los conocimientos, mismos que evidentemente no fueron recibidos y canalizados con la misma fluidez que el educador se los brinda en el aula, como campo de

interacción social con sus pares, donde fluyen las ideas y las prácticas para reforzar los contenidos aprendidos (Covarrubias, 2021, p. 155).

En este escenario las relaciones familiares con los niños y jóvenes cambiaron, pues las nuevas dinámicas así lo demandaron, todo ello conlleva a que se gesten particulares desarrollos en torno de la convivencia, la cual si es tomada en los planos de escolaridad, se debe decir que ha sido extendida, de tal manera que la escuela no se reduce a infraestructuras físicas o las relaciones entre docentes, directivos y estudiantes, sino que ahora más que nunca vincula a las familias, las cuales entran a ser parte vital de estos ecosistemas y con ello se extienden las relaciones e implicancias que han de vincularse cuando se habla de convivencia escolar.

Tal vez el hecho de vincular o tener en cuenta a las familias en los temas convivenciales no sea algo novedoso, pues ya se ha podido analizar con antelación, a pesar de ello, con la pandemia, estas relaciones de los jóvenes y niños con la familia han vivido serias transformaciones que generan mayor vinculancia o implicación en los diversos temas escolares y familiares.

Finalmente, el último relato deja entrever nuevamente los diversos apoyos que resultan vitales en las relaciones y desarrollos personales de los miembros de la comunidad educativa, en donde hay diversos escenarios que permiten los desarrollos humanos y sitúan al individuo en contacto con el prójimo con el fin de encontrar satisfacción y bienestar. Es así que con la pandemia estos espacios de encuentro y apoyo son más que nunca vitales para los diversos procesos psicológicos y emocionales que se viven de manera general en la sociedad.

## Conclusiones

Una vez realizada la investigación en torno de la incidencia de la educación ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la educación básica secundaria en Bogotá, se pudo identificar varios aspectos que se pueden relacionar a cada uno de los objetivos específicos. En este sentido el primer objetivo proponía la identificación de las prescripciones normativas y curriculares de la legislación colombiana en relación con la educación ética y la convivencia escolar.

En relación con este primer objetivo se debe indicar que de manera efectiva la Ley 115 de 1994 establece diversas referencias a lo que educación ética y convivencia escolar se refiere, estas referencias están atravesadas no solo por algunas acepciones curriculares como la involucración obligatoria y fundamental en los planes de estudio el área de educación y valores humanos, sino que también hay unas remisiones complementarias que se dan de manera directa aludiendo a temas éticos o convivenciales y de manera indirecta refiriendo de un modo u otro a estos aspectos.

A modo de profundización se analizan otras referencias que complementan o profundizan en lo propuesto por la Ley 115 de 1994, tales como el Decreto reglamentario 1860 de 1994, los planes decenales de educación, los acuerdos 173, 434, 645 y los Decretos 546, 547 y 548 y la Ley 1620 de 2013, . Estas referencias normativas se toman por que de manera particular abordan aspectos referidos a la educación ética y la convivencia escolar.

La misma labor es realizada en torno de referencias normativas referidas a la comprensión curricular. Allí naturalmente se asume como punto de partida la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario el 1860, junto con estos documentos se analizan la Resolución 2343 de 1996, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, la Guía pedagógica número 49, la Ley 1732 de 2014 y su Decreto 1038 de 2015. Todos estos siempre en relación con la educación ética y la convivencia escolar, los cuales entretejen la unidad de análisis.

Como parte de los hallazgos de este rastreo, se identifican que hay varias referencias que se hacen en torno de la educación ética y la convivencia escolar, en algunos casos más desarrolladas que en otras, a la vez que algunas están atravesadas por pronunciamientos directos y explícitos y otros que son realizados por medio de menciones indirectas que de un modo u otro apelan a estas categorías, por medio de ejemplos, referencias a los valores o la ciudadanía, entre otros.

Igualmente, se identifica que varias de las políticas, sobre todo aquellas centradas en la convivencia y seguridad, han vivido una serie de mutaciones, en las cuales hay supresiones o

fusiones, en parte porque estas políticas demandan recursos físicos, económicos y de personal humano que no siempre son otorgados, lo que conlleva a que su funcionamiento no se dé de manera plena.

A demás de anterior, se identifica que algunos de los pronunciamientos o políticas no cuentan con continuidad, lo que dificulta desarrollos educativos a mediano y largo plazo. Igualmente, la carencia de sistemas de evaluación o seguimientos en estas políticas generan vacíos que se ahondan con el tiempo y genera que, aunque las propuestas iniciales sean muy buenas y propositivas, no haya garantías de implementación y de mejora de estas a partir de diagnósticos certeros. Finalmente, se evidenció que las políticas o planes que no cuenten con una fuerte participación ciudadana o gremial, sino que emerjan de oficinas o estamentos cerrados, no logran alcanzar mayores impactos en los escenarios educativos.

Como aspectos favorables, de este rastreo documental se cuenta que hay una marcada flexibilidad en materia de propuestas curriculares, la cual es fuertemente impulsada por las raíces y sentidos que ilumina la Ley 115 de 1994. De tal manera que, aunque sean temas de política pública o de ordenamiento, no hay camisas de fuerza en las implementaciones o adecuaciones, que, si bien deben implementarse, se dan espacios donde las instituciones y gobiernos locales han de ser agentes involucrados y propositivos en atención a las particularidades de los contextos y necesidades propias.

Por su parte, el segundo objetivo de investigación busca caracterizar las comprensiones y elementos curriculares que circundan las instituciones de carácter escolar relacionando las alusiones a la ética y la convivencia escolar. Este objetivo, es abordado desde dos instancias, la primera de ellas, se dan en el rastreo documental de orden teórico, el cual profundiza en términos categoriales los ejes centrales de la investigación.

Allí se analizan dos horizontes, el primero de ellos es el ético y moral y su relación con la convivencia escolar, en donde se perciben algunas disyuntivas en torno de la noción y desarrollos que subyacen a la ética y la moral respecto de sus orígenes, alcances e implicaciones que en últimas buscaban interpelar el posterior ejercicio de análisis de datos. En este sentido también se hace un pronunciamiento en torno de la convivencia escolar fundamentándola en la alteridad la cual ha de propender por prácticas de reconocimiento del otro, y por la consecución de acuerdos que son analizados desde perspectivas contractualistas.

El segundo horizonte que se analiza versa sobre el desarrollo curricular y su relación con la educación ética y la convivencia. En este sentido se propone una aproximación epistemológica al tema del currículo evidenciando algunos de sus alcances y particularidades, en las cuales es latente su sentido polisémico. Debido a ello se propone un análisis centrado en

4 grandes representantes de teorías curriculares para analizar su propuesta y concreciones, reflejando con ello posibilidades de comprensión del tema curricular.

Ahora bien, la segunda instancia que soporta este objetivo es realizada por medio de análisis realizados a la realidad puntual que se analiza por medio de narrativas tomadas por medio de entrevistas en una población de estudiantes y docentes de 10 y 11 localidades de la ciudad de Bogotá. Allí se identifican las relaciones que tejen estos representantes de diversas comunidades académicas en torno del currículo, la educación ética y la convivencia escolar.

Los datos obtenidos reflejan, entre otros, la complejidad del tema curricular y de la educación ética, con ello se identifican los diversos alcances y elementos que de manera real y concreta impactan la convivencia escolar. En este análisis también se identifican unas alusiones a la ética, la moral y la ciudadanía que se hacen de manera ambivalente, de tal manera que pareciera no haber una clara distinción práctica de estas categorías, dicho resultado también se evidenció en varios de los textos que se analizaron en la revisión documental de normas y prescripciones, por lo que resulta perentorio plantear propuestas que no centren su atención en la diferenciación de estos ejes sino que se involucren o articulen en torno al alcance real que les cobija el cual es el tema de la acción humana o incluso se podría remitir al carácter reflexivo propio de la ética. En este sentido las referencias a la moral, las virtudes, los valores, la ciudadanía, entre otros. Estarían referidos implícitamente en los ejes de la acción humana o la reflexividad ética.

Finalmente, el último objetivo plantea el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de las propuestas formativas curriculares alrededor de la educación ética con base en la repercusión alrededor de la convivencia escolar. En este objetivo se identifican cinco aspectos que resaltan diversos horizontes de acción que en últimas terminan impactando el tema de la convivencia escolar y remiten a campos de acción que pueden constituirse en fortalezas o debilidades de las prácticas educativas.

El primero de estos escenarios es el referido al área de ética y valores humanos, en donde se evidencia una potencialidad que está apoyada por la exigencia demandada en la Ley 115 de 1994. Y se constituye como el elemento curricular de mayor insistencia en las diversas narraciones y que por ello sin duda es un punto de referencia vital para las comprensiones en torno de la educación ética. No obstante, se insiste en que la educación ética no se agota allí, sino que bebe de muchos más elementos. A pesar de ello la planeación de clase no deja ser un elemento importante en la educabilidad de la ética.

El segundo escenario se teje en la relación que se da entre docentes y estudiantes y estudiantes con estudiantes, la cual no excluye la posibilidad de relaciones entre niveles de

cursos, directivos y demás personal que integran la comunidad académica escolar. En este escenario se identifica una especial relevancia en la figura de los docentes con los cuales se hacen referencias al acompañamiento, apoyo, cercanía, entre otros, lo que posibilita dinámicas de crecimiento en lo que a educación ética se refiere y que no necesariamente está anclado a un área en específico. Por su parte, las relaciones con los estudiantes están referidas a la resolución de conflictos, integración, fraternidad, respeto solidaridad y demás atributos afines que dejan entrever la importancia del otro en la construcción de escenarios que propendan por la convivencia escolar.

El tercer escenario se refiere a las familias y las demás relaciones sociales que se dan extramuros. En este punto las referencias narrativas y normativas indican que la familia cobra un papel vital en lo que a educación ética se refiere, por lo que la escuela no puede ejercer un trabajo aislado, sino que antes bien, ha de proponer un esfuerzo mancomunado. Ahora bien, esto supone un gran desafío el cual ha de ser asumido por la institución escolar, por medio de los diversos talleres, escuelas de padres o posibilidades de encuentro con las familias, en procura de serles partícipes de los procesos educativos de los estudiantes. En últimas esta integración revestirá no solo en aportes en temas de educación ética, sino en autoestima, afectividad, relaciones familiares, y rendimientos académicos, entre otros.

El cuarto escenario se constituye por los manuales de convivencia escolar, los cuales cumplen un papel vital en las consideraciones curriculares, en la medida que su naturaleza contractual permite una integración de la comunidad en general. En este sentido es importante el tema de consenso, revisión y actualización de las normas que operan en la comunidad académica de tal manera que con ello se logre la máxima implicación posible. Ahora bien, junto con la implementación del manual de convivencia es importante la cultura del cumplimiento de la norma no como un hecho taxativo sino como una necesidad sentida y reconocida por parte de la comunidad lo que contribuirá de manera significativa en la convivencia escolar. Esto sin duda ha de ser un gran desafío en términos de educabilidad de la ética para tener una gran incidencia en la convivencia escolar.

Finalmente, el quinto escenario retoma otros elementos institucionales: como las convivencias, los espacios de orientación y otras materias. Estos elementos son identificados a partir de las narrativas en donde tanto docentes como estudiantes reconocen en estos escenarios lugares de acción en donde de un modo u otro se ejerce la educación ética y que en últimas también terminan implicando la convivencia escolar. En este sentido se reafirma la comprensión de currículo como integrador de diversos elementos que soportan y apoyan las labores educativas en las instituciones.



A partir de lo analizado y reflexionado en esta investigación se comprende que la educación ética no es algo que se agote en temas normativos o prescriptivos, sino que encuentra en ellos un soporte y una potencialidad que ha de ser asumida en diversos horizontes de acción como lo es la configuración de políticas públicas y de normatividades que busquen impactar el plano convivencial o de la acción humana.

Igualmente, el currículo a pesar de su sentido polisémico no es algo que se agote en una materia o un plan de estudios, si bien estos le integran no le abarcan. Es por ello que la reflexión en torno del currículo ha de ser una constante, en este punto vale la pena aclarar que no solo es importante su reflexión en torno de la relación de la educación ética sino también para las diversas áreas y dimensiones del ser humano. Pues su alcance es amplio y de grandes implicaciones que la comunidad educativa debería tener en cuenta para el desarrollo de sus funciones académicas.

En este sentido, la relación entre aspectos normativos o prescriptivos y currículo han de marcar una fuerte incidencia en lo que a términos de la educación ética se refiere, y con ello igualmente se ha de impactar temas afines como el de la convivencia escolar. La cual no se puede comprender como un resultado ajeno a las dinámicas que adquiere el currículo y las configuraciones educativas.

Finalmente, atendiendo el objetivo principal de la investigación que propone analizar la incidencia de la educación de la ética en la convivencia escolar en el marco de las prescripciones normativas y curriculares en la educación básica secundaria en Bogotá. Se puede inferir en primer lugar que la educación ética no se reduce solamente a un espacio de clase determinado por un área del saber amparado en criterios legales, pues a partir de la noción de currículo que se tenga esta visión puede ser mucho más amplia integrando variados elementos que desbordan la práctica ejercida en un espacio puntual de clase.

En segundo lugar se puede inferir que en términos de educación de la ética hay una seria incidencia marcada por aspectos normativos, en tanto estos marcan ejes de acción que circunscriben parámetros que se deben considerar en la práctica. En este aspecto vale la pena recalcar que a nivel normativo hay una gran riqueza que se ve menoscabada por el desconocimiento o la falta de aplicación de estas políticas por parte de los docentes, pues en la investigación se refleja que su consideración para la aplicación o enseñanza de la ética es mínima y acude de manera focalizada a normas referidas a las estructuraciones curriculares. A esta consideración se debe sumar que si bien en términos educativos su incidencia parece no ser tan marcada, no se puede decir lo mismo en términos convivenciales, pues allí la normativa ejerce un papel importante pues la misma ayuda delimitar líneas o ejes de acción que deben

tener en cuenta la comunidad académica para garantizar la convivencia escolar y en diversos ámbitos.

En tercer lugar vale la pena referirse a la incidencia en la convivencia que recae desde el currículo, allí es menester indicar que el currículo no puede ser una figura reducida a una sola práctica o línea temática definida en un estamento educativo, pues bien su alcance e implicación resulta ser mucho mayor, en este sentido el currículo se encuentra desbordado por las prácticas de clase, llegando a tener cabida en lógicas institucionales, comunitarias y de configuración de todo el sistema escolar en procura de unos fines educativos.

En este sentido la incidencia en la convivencia escolar está marcada por toda la arquitectura escolar que vincula lógicas de acción en el área de ética y valores humanos, las relaciones que se tejen en la comunidad académica, la familia e incidencias externas a la institución, los manuales de convivencia escolar y demás elementos institucionales tales como convivencias, talleres, orientación, pastoral, jornadas pedagógicas y demás materias o áreas del saber.

A Partir de lo referido se puede afirmar que la incidencia de la educación ética en la convivencia escolar está determinada por la noción de educación ética que se tenga, pues la educación no se reduce a un hecho o acto puntual sino que termina por ser la constatación de variados esfuerzos, políticas, dinámicas y realidades que confluyen en lo que termina siendo aprendizajes y en esta medida dichos aprendizajes mediados por la construcción de lógicas educativas en torno de la ética terminan incidiendo en aspectos relacionados a la convivencia escolar, algunos de una manera más acentuada que otros pero en últimas permitiendo configuraciones de acción social que es lo que compete a la relacionalidad mediada por la ética y con efectos en la convivencia escolar.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4(8), 63-85.
- Acuerdo 173 (2005). *Por el cual se establece el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y se dictan otras disposiciones.*
- Acuerdo 434 (2010). *Por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar.*
- Acuerdo 645 (2016). *Por medio del cual se adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020.*
- Acuña, M. (2021). América latina. Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), 129-140.
- Álvarez, L. & Marrugo, A. (2016) Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Redipe*, 5(9), 168-174.
- Apple, M. (2012). *Education and Power*. Second Edition. Taylor & Francis.
- Aranguren, J. (1994). *Ética*. Volumen 2. Trotta.
- Aristóteles (1988). *Política. Introducción, traducción y notas de Manuela García Valdés*. Gredos.
- Ayer, A. (1984). *Lenguaje, verdad y lógica*. Ediciones Orbis.
- Barba, B. (2005). Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista de Investigación Educativa*. 10 (24), 9-14.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34 (2), 261-291.
- Bazante, G. (2006). Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 7, 6-21.
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Siglo XXI Editores.
- Bentham, J. (1997). *The Principles of Morals and Legislation*. Hafner.

- Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. *Revista Diálogos de Saberes*, (30), 61-88.
- Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80'. *Revista Diálogo de Saberes*, (32), 29-44.
- Bocanegra, H. y Herrera C. (2018). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: Entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, (23), 185-214.
- Boggino, N. (2003). *Los valores y las Normas Sociales en la escuela*. Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum: De la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Abrahao M. (Org.): *Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios. Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (V CIPA)*. PUCR.
- Botía, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Bustamante, N. (2012). *Locuciones latinas en materia jurídica*. Palibrio.
- Cadavid, A y Calderón, I. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 143-152.
- Calle, M. (2017). *Infracciones y contravenciones escolares hacia la visibilización de un fenómeno de la violencia escolar en la Ley 1620*. En Carranza, D. *El enfoque de los Derechos Humanos en la escuela*. Fundación Universitaria San Juan de Castellanos.

- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 31-47.
- Camus, A. (1999). El mito de Sísifo. *Cuadernos de Economía*, 18(31), 341-343.
- Cañón W. y Rodríguez, A. (2016). Algunas reflexiones sobre ética y moral en el ambiente académico. *Revista Cuidarte*, 7(1), 1141-1143.  
<https://doi.org/10.15649/cuidarte.v7i1.309>
- Cárdenas, L. y Fallas, L. (2006). *En diálogo con los griegos. Introducción a la filosofía antigua*. Segunda edición. San Pablo.
- Cárdenas, J. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la cátedra de la paz. *Novum Jus: Revista especializada en sociología jurídica y política*, 11(1), 103-127.
- Carena, S. (2003). La Ratio Studiorum: Legado pedagógico de la compañía de Jesús a las universidades de América. *Diálogos pedagógicos*, 3(5), 29-41.
- Carranza, D. (2017) *El enfoque de análisis de políticas públicas, para la seguridad escolar en la ciudad de Bogotá. En El enfoque de los derechos humanos en la escuela: Políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar*. Fundación Universitaria San Juan de Castellanos.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (1999). *El movimiento pedagógico 1982-1998. En: Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Panamericana Formas.
- Casallas, J., Conde, Y., y Vargas, J. (2017). Implicaciones del sistema educativo actual en Colombia. *Unaciencia*, 10(18), 24-32.
- Cassirer, E. (1975). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, L. (2018). La eficacia simbólica de la Ley 1620 del 2013 sobre Sistema de Convivencia Escolar. *Revista Legem* 4 (2), 21-50.
- Chacón, M. (2017). La Ley 1620 de 2013 como política pública en enfoque de derechos humanos: avances y limitaciones. En Carranza, D. *El enfoque de los Derechos Humanos en la escuela*. Fundación Universitaria San Juan de Castellanos.

- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- Clavero, Bartolomé. (2011). Nación y naciones en Colombia entre constitución, concordato y un convenio (1810-2010). *Revista de historia del derecho*, (41), 79-137.
- Colciencias (2017). *Política de ética bioética e integridad científica. Documento de Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación n° 1501*.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2019).  
[https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web\\_cepalstat/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e](https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web_cepalstat/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e)
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115*.
- Congreso de la República de Colombia (2005). *Ley 985*.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098*.
- Congreso de la República de Colombia (2007). *Ley 1146*.
- Congreso de la República de Colombia (2008). *Ley 1257*.
- Congreso de la República de Colombia (2009). *Ley 1336*.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1620*.
- Congreso de la República de Colombia (2014). *Ley 1732*
- Constitución Política de Colombia (1886).
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Correa de Molina, C. (2010). Auto-organización curricular en el contexto de la emergencia de una ética global: formación del estudiante y calidad de la educación. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 1 (2), 86-94.
- Correa, A., & Cristofolini, M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 163-183.

- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. Ética y educación*. El Búho.
- Cortina, A. (2000a). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Sexta Edición. Tecnos.
- Cortina, A. (2000b) *Ética sin moral*. Cuarta Edición. Tecnos.
- Cortina, A. (2009) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial S.A.
- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), 150-160.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Desiamong Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Cullen, C. (2000). Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 14-19.
- Davis, M. (2018). Moral Theory in Ethics Across the Curriculum?. *Ethics Across the Curriculum—Pedagogical Perspectives*, 39-54.
- Decreto 102 (1976). *Por el Cual se descentraliza la administración de los planteles nacionales de educación y se dictan otras disposiciones*.
- Decreto 1860 (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.
- Decreto 230 (2002). *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*.
- Decreto 1290 (2009). *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*.
- Decreto 546 (2011). *Por el cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 434 de 2010, que creó el Observatorio de Convivencia Escolar*.
- Decreto 1038 (2015). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*.

- Decreto 547 (2016). *Por medio del cual se fusionan y reorganizan las Instancias de Coordinación con fundamento en las facultades extraordinarias otorgadas al Alcalde Mayor de Bogotá por el artículo 118 del Acuerdo 645 de 2016, y se dictan otras disposiciones.*
- Decreto 548 (2016). *Por medio del cual se fusionan y reorganizan los Observatorios Distritales con fundamento en las facultades extraordinarias otorgadas al Alcalde Mayor de Bogotá por el artículo 118 del Acuerdo 645 de 2016, y se dictan otras disposiciones.*
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa.* Vol. IV. Editorial Gedisa.
- Departamento Nacional de Planeación (1991). *La Revolución Pacífica. Plan de Desarrollo Económico y Social 1991-1994.*
- Departamento Nacional de Planeación (1991). *Plan de Apertura Educativa 1991-1994.*
- Descartes, R. (1994). *Meditaciones metafísicas.* Editorial Panamericana.
- Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación.* Palamedes.
- De Zan, J. (2005). Universalismo y particularismo en la ética de Kant. *Tópicos* 13, 1-18.
- Díaz, S., y Sime, L. (2016) Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 9, 125-145.
- Díez, A. (2017) Más sobre la interpretación (III). Razonamiento y racionalidad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(132), 333-348.
- Díaz-Barriga, Á. (2013) Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 346-360.
- Doğan, N. (2016). Ethics education and curriculum proposals for the construction of common life. *Forum Pedagogiczne*. 2(1), 217-228.
- Domenech, E. (2007). *El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En Cultura y neoliberalismo.* CLACSO.



- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 14, 39-66.
- Eco, U. (1997). *Cinco escritos morales*. Titivillus.
- Engels, F. (1936). *L. Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Ediciones Europa-América.
- Espinosa, V. (2015). *Formación ética: educación para la paz y desarrollo moral*. Editorial Aula de Humanidades.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Educational Psychology*, 15(1), 45-60.
- Estupiñan, M. (2008). La pedagogía del gobierno: Revisión a los programas educativos en sexualidades y ciudadanías en Colombia: 1990-2008. *Sociedad hoy*, 14, 81-96.
- Fagan, P. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, 25, 167-186.
- Feito, R. (2010). *El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria*. En Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Feito, R. (2012). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Segunda edición. Morata.
- Fernández, E. (1983). *El contractualismo clásico (siglos XVII y XVIII) y los derechos naturales*. Anuario de Derechos Humanos.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96(2), 35-53.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15309604>
- Fernández, J. y Mayordomo, A. (2014). Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva. En *Estudios sobre educación*, 26, 197-217.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. 18 (1), 1-19.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Segunda edición. Cátedra Teorema.
- Garduño, J. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 57-81.
- Garduño, J. (2019). El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22(22), 167-177.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago*, 29, 102-129.
- Gil, M. (2018). El cultivo de las humanidades y las emociones: Reflexiones en torno a la educación moral y política. *Pensamiento*, 72(274), 1141-1158.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza una antología crítica*. Amorrortu editores.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Séptima edición. Primera reimpresión. Ministerio de Educación y Ciencia Universitaria y Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.
- Grajales, N. (2018). Construcción de paz y pedagogía: pensando los contenidos de la cátedra de la paz para Colombia. *Ciudad Paz-Ando*, 11(1), 1-16.
- González, M. (2005). El hombre como fin en sí mismo en el pensamiento de Robert Spaemann. *Revista de Humanidades*, 11, 59-70.

- Gutiérrez, J. (2008). *La Constitución de Cádiz en la Provincia de Pasto, Virreinato de Nueva Granada*.
- Graffe, G. & Orrego, G. (2013). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 91-113.
- Gramsci, A. (1981). *Escritos políticos (1917-1933)*. Segunda edición. Ediciones Pasado y Presente.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Segunda edición. Morata.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC, AEI.
- Gutiérrez-Méndez, D., Pérez-Archundía, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Taurus.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Segunda Edición. Trotta.
- Hernández, R. y Murillo, F. (2014). *Teorías y modelos curriculares*. En Cantón I. y Pino, M. *Diseño y Desarrollo del Currículum*. Alianza Editorial.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Segunda Edición. Editora Nacional.
- Idana, E., Chaparro, F., Posada, E., Restrepo, A., Vasco, C. & Villaveces, M. (2015). *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Balance 20 años después*. Instituto de Estudios del Ministerio Público – IEMP.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Planeta.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas*. Volumen I. Fondo de Cultura Económica.

- Iregui, A; Melo, J, & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia - análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9 (2), 175-238.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Historia de la escuela de Frankfurt y el instituto de investigación social (1923-1950)*. Curutchet. Taurus.
- Jeaguer, W. (1962). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, L (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*. 32(1), 63-76.
- Kalmanovitz, S. (2008). Constituciones y crecimiento económico en la Colombia Del Siglo XIX. *Revista De Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 26(2), 205-241. doi:10.1017/S021261090000032X.
- Kant, E. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Levinas, E. (2000a). *La huella del otro*. Taurus.
- Levinas, E. (2000b). *Ética e infinito*. Gráficas Rógar S.A.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., Kemmis, S., y Rahman, A. (2002). *La investigación-acción participativa, inicios y desarrollos*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Linde, A (2010). Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. *Agora papeles de filosofía*, 29 (2), 31-54.
- Llano, A. (2002). Apuntes para una historia de la bioética. *Selecciones de Bioética*, 1, 8-21.
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Edición de Joaquín Abellán y traducción de Francisco Giménez Gracia. Espasa.

- Locke, J. (1994). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Traducción Edmundo O'Gorman. Fondo de Cultura Económica.
- López, J. (2002). *La ética y la tarea de moralización*. En Moore, G. *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza Editorial.
- López, J. (2017). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Academia & Derecho*, (13), 309-332.
- López-Miguel, A. (2016). La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 445-455.
- Lukes, S (2011). *Relativismo moral*. Paidós.
- Madruga Cunha, C. (2006). Filosofía e Ética: Imagem Transversal do Currículo. *Revista Práxis*, 2, 17-23.
- Magendzo, A. (2006). El ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. En Polis. *Revista Latinoamericana*, 15, 1-14.
- Marcos, A. (2001) *Ética ambiental*. Universidad de Valladolid.
- Marcos, A. (2011). Aprender haciendo: Paideia y Phronesis en Aristóteles. *Educação* 34 (1), 13-24.
- Marín, J. (2016). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.
- Marrero, J. (2010). *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?*. En Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Martínez, S. (2008). Relativismo ético. *Persona y Bioética*, 12 (1), 29-41.
- Mata, P. (2018). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. (Tesis doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Mayorgas, A. (2004). El concepto de artes liberales a fines de la república romana. *Estudios Clásicos*, 46 (125), 45-64.
- Melo, J. (1989). Nueva Historia de Colombia. Vol III. Editorial Planeta.
- Mejía, M. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Revista Nodos y Nudos*, 2(18), 4-19.
- Mill, J. (2002). *El utilitarismo: Un sistema de la lógica* (E. Guizán, trad.). Alianza. (Obra original *Principles of Political Economy, with some of their Applications to Social Philosophy*, 1848).
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Guía n° 49. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Decreto 4798*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Resolución 2041. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*.
- Molano, M. y Vasco, C. (2011). Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 161-198.

- Molina, J. E. S., Burgos, Á. R. G., & Burgos, D. A. G. (2016). La formación ética intercultural en el contexto escolar colombiano y el modelo finlandés. *Educare et Comunicare*, 4(1), 53-64.
- Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Montero, G. (2016). Legislación educativa en asuntos curriculares de la educación básica secundaria en Colombia (1991-2015). *REDHECS*, 20(10), 157-175.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90.
- Muñoz-Torres, J. (2002). La objetividad y verdad. sobre el vigor contemporáneo de la falacia objetivista. *Revista de Filosofía*, 27(1), 161-190.
- Murcia, J. (2015). *La ética en tiempos de esperanza*. USTA.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119.
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas. *Contrastes Revista internacional de Filosofía*, 13, 177-194.
- Navas, M. & Londoño, E. (2017). Declaración mundial de Educación Básica vs Ley General de Educación Básica en Colombia Ley 115 de 1994. *Debates en Evaluación y Currículum*, (3), 1-11.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Nieto, J. y Pardo, J. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. *Hallazgos*, 14 (28). 83-104. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X>

- Noguera-Fernández, A., & Criado, M. (2011). La Constitución colombiana de 1991 como punto de inicio del nuevo constitucionalismo en América Latina. *Estudios Socio-Jurídicos*, 13(1), 15-49.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ortiz, I. & Vizcaíno, J. (2014). La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del derecho humano a la educación. *Educación y Ciudad*, (27), 27-50.
- Osorio, D. (2012). Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura.
- Ovalle, C. (2012). Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 541-561.
- Pacheco, G. (2004). *Mediación. Cultura de Paz*. Porrúa.
- Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Páez, D., y Coll, S. (1987). *Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social*. En D. Páez, S. Ayestaran, y A. De Rosa, *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Fundamentos.
- Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?. *Eleuthera*, (3), 165-179.
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electrónica en Investigación y Evaluación Educativa*. 1-10.



- Pérez, J., Idárraga, M. (2019). Breve Análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 14(1), 1-16.
- Pérez, J. (2019). *¿Es útil el utilitarismo ético? Un análisis crítico-reflexivo a partir de interpelaciones éticas*. En Pérez, J., Silva, L., Quintero, L., Rodríguez, Y. & Niño, D. *La bioética como escenario de reflexión multidisciplinar*. Universidad El Bosque.
- Pérez, J. (2019). El contractualismo como fundamento de implicación en cuestiones morales sobre la naturaleza y el ambiente. *Revista Colombiana De Bioética*, 14(1). <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i1.2394>
- Pérez, J. y Nieto, B. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19 (37), 21-30.
- Pérez, R. (2014). *El diseño curricular: componentes y modelos*. En Cantón I. y Pino, M. *Diseño y Desarrollo del Currículum*. Alianza Editorial.
- Pérez, J., Ramírez, J. y Rojas, J. (2020). *La investigación documental como sustento de la investigación social y educativa*. En J. Pérez y J. Nieto: *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Pérez-Vargas, J. (2021). La transversalidad de la educación ética en el marco de la Ley 115. *Revista Sol de Aquino* [En Línea], 19. <https://revistasoldeaquino.usta.edu.co/index.php/como-vamos-foot/item/502-educacion-etica>
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129.
- Perrenoud, P. (2012). *El "currículum" real y el trabajo escolar*. En Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Segunda edición. Morata.

- Pinzón, M. (2006). La regeneración, la Constitución de 1886 y el papel de la Iglesia católica. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 6(11), 63-75.  
doi:<https://doi.org/10.22518/16578953.764>
- Prados, M., & Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Puerta, I., Builes, L. y Sepúlveda, M. (2015) *Convivir pacíficamente oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Universidad de Antioquia.
- Pulido, O. (2008). *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Clacso.
- Pulido, O. (2013) Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, (27), 15-16.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de la investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. Fondo de Cultura Económica.
- Ralws, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Centro de Cultura Económica.
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología educativa*, 22, 113-124.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>
- Redón, S. (2011). *Ética en la investigación cualitativa*. En Rendon y Angulo, *Investigación cualitativa en educación*. Niño y Davila
- Resolución 2343 (1996). *por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*.
- Ricoeur, P. (2002). *Ética y moral*. En Moore, G. *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de la interpretación. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez, A. (2010). *Ética general*. Sexta edición. Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Robledo Palacio, L. (2012). La educación formal colombiana analizada desde los valores de una ética cívica. (Tesis doctorado). Universidad de Valencia.
- Romero, F., Lichilín, A. y Zafra, D. (1994). *Para leer la Ley General de Educación*. Susaeta Ediciones.
- Rousseau, J. (2003). *El contrato social o Principios de Derecho Político*. Traducción Leticia Halperin Donghi. La Página.
- Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?*. En Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Sacristán, J. (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Morata.
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38 (2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Salvador, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-20.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Santos, L. P. (2017). *O desafio do ensino da ética e da moral no ensino primário*. (Thesis maestría). Universida de Nova Lisboa.
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E., & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 126-141.
- Sarasa, M. y Porta, L. (2008). Un análisis interpretativo de las tensiones entre el currículo normado y el currículo representado. *Praxis* 12, 57-65.

- Scanlon, T. (2003). *Lo que nos debemos los unos a los otros. ¿Qué significa ser moral?*. Paidós.
- Shafaq, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A., y Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la “nueva normalidad”. *Revista de Psicodidáctica*, 1-10.
- Sen, A. (1979). *¿Igualdad de qué?* En Mc.Murrin SM. ed. *libertad, igualdad y derecho*. Ariel.
- Singer, P. (2011). *Una vida ética: Escritos*. 2ª edición. Taurus.
- Singer, P. (2017). *Vivir éticamente. Cómo el altruismo eficaz nos hace mejores personas*. Paidós.
- Smith, M. (2015). *El problema moral*. Marcial Pons.
- Stemmer, P. (2005). Contractualismo moral. *Tópicos*, 28, 343-366.
- Stenhouse L. (1983). *Authority, education and emancipation*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Suarez, J. Martín, J. y Pájaro, C. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Universidad del Norte.
- Subsecretaría de planeación socioeconómica (2016). *Estudio sobre los observatorios del Distrito*.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Quinta Edición. Morata.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- Torralba, F. (2005). *¿Qué es la dignidad humana?*. Herder.

- Urrea J. y García, A. (2019). *Articulación de la Ley 1620 de 2013, manuales de convivencia y los entes encargados en la resolución de problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos de la niñez y la adolescencia en el municipio de Rionegro - Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad EAFIT.
- Valencia, G. (2009). Las lógicas de organización del conocimiento, eje de la construcción curricular realizada por comunidades de sentido. *Aula*, 15, 241-255.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vargas, G., Sesarego, E. y Guerrero, M. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. En *Revista Colombiana de Educación*, 76, 285-304.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Várnagy, T. (2000). *El pensamiento político de John Locke y el surgimiento del liberalismo*. En Borón, A. (comp.). *La filosofía política moderna: de Hobbes a Marx*. Clacso-Eudeba.
- Vera, L. (2020). *Emociones cautivas durante el confinamiento: miedo-frustración-enojo*. En Rabazo R. y Romero A. *Pensamientos sociales desde la nueva realidad*. Anthropiqa 2.0.
- Vichinkeski, A. (2014). Los orígenes filosóficos de la noción de soberanía nacional en el contractualismo político de Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau. *Revista de Derecho*, 43 (2), 801-219.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista educación y humanismo*, 18(30), 92-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas
- Yurén, T; & Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 631-652.

Zubiria, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Magisterio.

## Anexos

A continuación, se presentan los anexos asociados a la presente investigación.

### Anexo 1:

Cuadro n° 1: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar

	Nacional	Territorial	Escolar
<b>Conformación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministro de Educación Nacional</li> <li>- Ministro de Salud y Protección Social</li> <li>- Director del ICBF</li> <li>- Coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente</li> <li>- Director de la policía de infancia y adolescencia</li> <li>- Ministro de Cultura</li> <li>- Ministro de Tecnologías de la Información y Comunicaciones</li> <li>- Presidente de ASCOFADE</li> <li>- Presidente de ASODENS</li> <li>- Director de ASCUN</li> <li>- Defensor del Pueblo</li> <li>- Rector de la institución oficial con los más altos puntajes Saber 11</li> <li>- Rector de la institución privada con los más altos puntajes Saber 11</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secretario de Gobierno</li> <li>- Secretario de Educación</li> <li>- Secretario de Salud</li> <li>- Secretario de Cultura</li> <li>- Director regional ICBF</li> <li>- Comisario de familia</li> <li>- Personero distrital</li> <li>- Defensor del pueblo</li> <li>- Comandante de la policía de infancia y adolescencia</li> <li>- Rector de la institución oficial con los más altos puntajes Saber 11</li> <li>- Rector de la institución privada con los más altos puntajes Saber 11</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rector</li> <li>- Personero</li> <li>- Docente con función de orientación</li> <li>- Coordinador</li> <li>- Presidente del consejo de padres</li> <li>- Presidente del consejo de estudiantes</li> <li>- Un docente</li> </ul>

<p><b>Funciones Principales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir la operación del Sistema</li> <li>- Coordinar la gestión del Sistema</li> <li>- Armonizar y articular las funciones del Sistema a las políticas públicas</li> <li>- Formular recomendaciones para el desarrollo, complementación y mejoramiento</li> <li>- Definir, vigilar, evaluar y seguir las acciones del Sistema</li> <li>- Garantizar la ruta de Atención Integral</li> <li>- Coordinar la comisión nacional intersectorial de los derechos humanos</li> <li>- Promover y liderar estrategias de comunicación sobre el objeto del Sistema</li> <li>- Coordinar la creación de mecanismos de denuncia y seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armonizar, articular y coordinar las acciones del Sistema con respectivas políticas, estrategias y programas</li> <li>- Garantizar que la ruta de acción integral sea apropiada e implementada correctamente</li> <li>- Contribuir con el fortalecimiento del Sistema</li> <li>- Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de procesos de formación</li> <li>- Fomentar el desarrollo de proyectos pedagógicos</li> <li>- Promover la comunicación y movilización entre los miembros de la comunidad escolar</li> <li>- Identificar y fomentar procesos territoriales de construcción de ciudadanía</li> <li>- Coordinar el registro oportuno y confiable de la información</li> <li>- Vigilar, revisar y ajustar las estrategias y acciones del Sistema</li> <li>- Formular recomendaciones al sistema territorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, documentar, analizar y resolver conflictos dentro de la comunidad escolar</li> <li>- Liderar acciones que contribuyan al objeto de la Ley</li> <li>- Promover vinculación de la institución a distintas iniciativas que propendan por las necesidades educativas</li> <li>- Convocar y promover espacios de conciliación</li> <li>- Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.</li> <li>- Liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos para promover y evaluar la convivencia escolar.</li> <li>- Hacer seguimiento a las disposiciones del manual de convivencia.</li> <li>- Proponer, analizar y viabilizar estrategias en articulación con el modelo pedagógico, áreas de estudio y contexto educativo.</li> </ul>
<p><b>Aclaraciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su funcionamiento estará reglamentado por el Gobierno Nacional en un plazo no mayor a 6 meses después de su promulgación</li> <li>- Cuando alguna de las entidades indicadas sea reestructurada, debe ser reemplazada por la que supla su función.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La elección de los representantes de los rectores será definida por el Comité Nacional</li> <li>- Su funcionamiento estará reglamentado por el Gobierno Nacional en un plazo no mayor a 6 meses después de su promulgación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El comité podrá invitar a otros participantes, pero sin votos.</li> <li>- El comité establece su propio reglamento de funcionamiento.</li> </ul>



**Anexo 2:**

Cuadro n° 2: Indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados para los distintos niveles de la educación formal, establecidos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994.

	Preescolar	Primero a tercero	Cuarto a sexto	Séptimo a noveno	Décimo a once
--	------------	-------------------	----------------	------------------	---------------

Indicadores <sup>[1]</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra a través de sus acciones y decisiones un proceso de construcción de una imagen de sí mismo y disfruta el hecho de ser tenido en cuenta como sujeto, en ambientes de afecto y comprensión.</li> <li>- Participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo.</li> <li>- Manifiesta en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación de diferencias entre las personas.</li> <li>- Disfruta de pertenecer a un grupo, manifiesta respeto por sus integrantes y goza de aceptación.</li> <li>- Toma decisiones a su alcance por iniciativa propia y asume responsabilidades que llevan al bienestar en el aula.</li> <li>- Participa en la elaboración de normas para la convivencia y se adhiere a ellas.</li> <li>- Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares.</li> <li>- Colabora con los otros en la solución de un conflicto que se presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para todas las partes ganen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa sus puntos de vista y escucha los de los demás, sobre problemas que afectan su vida cotidiana.</li> <li>- Contribuye a la construcción de normas que regulan la vida común en el aula de clase y vela por su cumplimiento.</li> <li>- Analiza críticamente las normas establecidas y contribuye a su transformación con base en la justicia.</li> <li>- Expresa a través de los relatos, dibujos u otros medios sus sentimientos acerca de situaciones en las cuales se han desconocido sus derechos o se ha sentido víctima de injusticia.</li> <li>- Negocia conflictos de se vida cotidiana teniendo en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones propias y las de los otros, para construir una convivencia justa.</li> <li>- Reconoce y acepta sus potencialidades y limitaciones en el juego, en sus actividades académicas y en sus relaciones interpersonales y se formula propósitos.</li> <li>- Valora la ayuda de otros y está dispuesto a colaborar con los demás de manera solidaria.</li> <li>- Manifiesta indignación y solidaridad, ante hechos injustos y pide perdón cuando ha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica diversas maneras de enfrentar los conflictos que se le presentan en sus relaciones cotidianas, las analiza y jerarquiza, basado en criterios de justicia.</li> <li>- Participa en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes y reconoce los valores y razones del otro aun en los disensos.</li> <li>- Asume compromisos con los problemas de su entorno en defensa de los derechos humanos fundamentales, como contribución a una sociedad más justa.</li> <li>- Expresa el reconocimiento de la dignidad del otro y de su derecho a existir en su diferencia, mediante el respeto y el aprecio.</li> <li>- Examina sus actitudes y comportamientos en términos de las implicaciones que puedan traer para otros y para sí mismo y actúa en justicia y respeto.</li> <li>- Tiene en cuenta y discute puntos de vista de compañeros y personas de autoridad para analizar las normas ya establecidas y construir otras que busquen regular la vida en común, en condiciones de equidad para todos.</li> <li>- Propicia el cumplimiento de las normas y juzga los actos derivados de su aplicación, en función del valor que las fundamenta y la intención que se encierra en las mismas.</li> <li>- Reconoce su responsabilidad y acepta las consecuencias por las transgresiones de las normas.</li> <li>- Acepta o asume constructivamente el ejercicio, la entrega</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce y acepta activamente la presencia del disenso, el conflicto y el desacuerdo en sus relaciones en la vida cotidiana.</li> <li>- Propone normas y acuerdos para la vida en común, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y posibilidades y analiza los establecimientos, en función del bienestar del grupo.</li> <li>- Tiene en cuenta puntos de vista de personas con autoridad y los incorpora en la discusión común.</li> <li>- Propone acciones a su alcance para transformar situaciones de injusticia que aprecia en su entorno.</li> <li>- Conoce y asume sus responsabilidades para con su medio ambiente social y usa adecuadamente los mecanismos de defensa y protección de los derechos humanos, aplicándolos a casos concretos de su entorno.</li> <li>- Da razones de su obrar y exige a otros que den razones del suyo propio.</li> <li>- Canaliza sus sentimientos de agresividades de manera constructiva y respetuosa de los demás y actúa para transformar las condiciones contrarias a la dignidad de las personas.</li> <li>- Tiene conciencia plena de su existencia en el mundo actual, con todas sus circunstancias, posibilidades y limitaciones, en lo personal, social y cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate posturas, con base en principios éticos universales, en relación con dilemas morales que enfrentan valores y derechos.</li> <li>- Valora las relaciones de amistad y afecto como posibilidades de crecimiento y de actuar solidario, más allá de sus intereses personales y sentimentales.</li> <li>- Identifica y compara los valores culturales, morales, religiosos que orientan su acción con los principios y valores éticos universales inherentes a los derechos humanos.</li> <li>- Valora críticamente la ley, como posibilidad de preservar las diferencias y limitaciones, es consciente de sus deberes y responsabilidades.</li> <li>- Asume actitudes de sinceridad en circunstancias particulares tanto en su vida pública como privada.</li> <li>- Reconoce y utiliza de diversas propuestas éticas, aquello que le permite establecer consensos y discensos, acuerdos y desacuerdos para la convivencia y el diálogo en una comunidad.</li> <li>- Busca orientar su cotidianidad con base en principios y valores de justicia, prudencia, ley moral, solidaridad, diferencia, reciprocidad, bien común.</li> <li>- Reconoce cuando en el ejercicio de la autoridad se vulneran principios, valores éticos y derechos humanos y</li> </ul>
----------------------------	---	---	---	---	---

		causado daño a otro.	<p>y el reconocimiento del liderazgo, en favor de la práctica democrática dentro de los grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce y asume una actitud de respeto y valoración de las personas, independientemente de sus convicciones, diferencias socioeconómicas, culturales, de género, religión, etnia, procedencia geográfica, capacidades y limitaciones.</li> <li>- Descubre, comprende y valora la riqueza de las culturas de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas.</li> <li>- Reconoce el efecto discriminador y deshumanizante de cierto lenguaje que se emplea en la vida cotidiana y en dichos, chistes, refranes, canciones.</li> <li>- Llega a concertaciones sobre un interés general capaz de articular los intereses particulares que están en juego en un conflicto cercano a su cotidianidad.</li> <li>- Identifica sus errores y fracasos, los acepta y construye desde ellos nuevas oportunidades en su vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta apertura y respeto a propuestas éticas de diferentes culturas y discierne acerca de lo que tienen en común.</li> <li>- Apela en el conflicto interpersonal a principios y valores de orden ético y moral que sustentan los derechos de la contraparte y sus propios derechos y deberes; reconoce sentimientos, necesidades, intereses propios y del otro, como medio para llegar a soluciones cooperadas.</li> <li>- Conviene, mediante el diálogo, las estrategias que se requieren para solución cooperada de un conflicto, sin que las partes renuncien a sus principios.</li> <li>- Identifica acontecimientos que encierran violación de derechos y deberes civiles, sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales de su entorno y del país y propone formas a su alcance para que cese la vulneración.</li> <li>- Analiza críticamente el lenguaje que expresa prejuicios o que lastima la libertad, la dignidad y el buen nombre de personas o grupos humanos, en los textos de estudio, prensa, noticieros, telenovelas.</li> </ul>	<p>argumenta públicamente sus discrepancias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuye de manera intencional a resolver los conflictos que encuentra en el medio en que se desempeña, mediante la aplicación de teorías, metodologías y estrategias para su solución.</li> <li>- Descubre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal y social que pueden traer consigo los conflictos.</li> <li>- Establece relaciones equitativas con personas de diferente género, edad, condición social, económica, religiosa, política, cultural, étnica.</li> <li>- Descubre un sentido para su vida y construye su proyecto personal que lo impulsa a actuar y buscar, con fortaleza y temple, las condiciones necesarias para desarrollarlo y a no darse por vencido ante las dificultades.</li> </ul>
--	--	----------------------	---	--	--

### Anexo 3:

Cuadro n° 3: Estándares Básicos de Competencias

Grupo de estándares	Grupos de Grados				
	Primero a Tercero	Cuarto a Quinto	Sexto a Séptimo	Octavo a Noveno	Décimo a Once
<b>Convivencia y paz</b>	Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).	Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.	Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.	Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.
<b>Participación y responsabilidad democrática</b>	Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros, en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.	Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.	Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.	Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.	Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.

<b>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</b>	Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.	Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.	Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones	Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.
--	---	--	--	--	--