

Educación ética escolar en Colombia

Análisis desde las prescripciones normativas y curriculares

John Jairo Pérez Vargas



Educación ética escolar en Colombia

**Análisis desde las
prescripciones normativas
y curriculares**

Educación ética escolar en Colombia

Análisis desde las
prescripciones normativas
y curriculares

John Jairo Pérez Vargas



Educación ética escolar en Colombia Análisis desde las prescripciones normativas y curriculares/ John Jairo Pérez Vargas, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2023.

137 páginas, tablas

Incluye referencias bibliográficas (páginas 125-131) e índice analítico y de autor

ISBN: 978-958-782-630-2

E-ISBN: 978-958-782-631-9

1. Educación – Ética 3 Educación – Colombia 3. Ley General de Educación 4. Política – Colombia 5. Historia – Educación. I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.114

CO-BoUST



© John Jairo Pérez Vargas, autor, 2023

© Universidad Santo Tomás, 2023

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Omar Camilo Moreno Caro

Diagramación y montaje de cubierta: Alexandra Romero Cortina

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-630-2

E-ISBN: 978-958-782-631-9

Primera edición, septiembre de 2023

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00363>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO 1. MARCO HISTÓRICO Y POLÍTICO QUE CIRCUNDA LA CREACIÓN DE LA LEY 115 DE 1994	13
Circunstancias políticas en Colombia anteriores a la Ley 115 de 1994	14
Participación de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en la gestación de la Ley 115	21
Particularidades generales de la Ley 115	25
CAPITULO 2. REFERENCIAS NORMATIVAS Y LEGALES A LA EDUCACIÓN ÉTICA	33
Elementos de la educación ética a partir de la Ley 115 de 1994	34
Documentos normativos alternos a la Ley 115 que aportan a la comprensión de la educación ética	42
Decreto 1860 de 1994	42
Planes decenales de educación	44
Acuerdos 173, 434 y 645 y Decretos 546, 547 y 548 (Bogotá)	56
Ley 1620 de 2013	62

CAPITULO 3. REFERENCIAS NORMATIVAS A LA COMPRESIÓN CURRICULAR	73
Referencias curriculares en la Ley 115 de 1994	74
Decreto 1860 de 1994	78
Resolución 2343 de 1996	82
Lineamientos curriculares	90
Estándares básicos de competencias	100
Guía pedagógica número 49	109
Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015	117
CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS	125
SOBRE EL AUTOR	133
ÍNDICE TEMÁTICO	135

Introducción

Problematizar la educación ética supone focalizar esfuerzos que permitan devengar miradas y perspectivas fundamentadas desde diversos horizontes. Es decir, no se puede desconocer que la educación a nivel nacional e internacional adquiere una serie de configuraciones a partir de los desarrollos históricos y contextuales que revisten las prácticas educativas de múltiples sentidos y horizontes de acción.

En este contexto, la educación amparada en las lógicas de un Estado social de derecho es un tema de especial relevancia nacional que ha ganado en importancia desde las gestas patrióticas que devinieron en la libertad y autonomía nacional. Así, proponer un análisis de los acontecimientos y memorias históricas que permita la reconstrucción de narrativas en torno a temas prescriptivos es importante en tanto que permite la comprensión de las dinámicas que configuran varias de nuestras realidades.

Ahora bien, dado que las opciones de profundización pueden ser diversas y las realidades educativas se ven influenciadas por varios factores, es oportuno focalizar la atención en temas que tienen sus propios desarrollos y características particulares promovidas por sus epistemes y naturalezas. En este orden de ideas, se trae a consideración la reflexión sobre la educación ética. Sobre esta temática vale la pena enunciar que hay un marco amplio de investigaciones que transita entre propuestas de orden epistemológico —indagaciones que se desarrollan en campos disciplinares como la medicina, ingeniería, ciencias, entre otros— al igual que en niveles de desarrollo práctico,

donde destacan en mayor medida las investigaciones centradas en la educación superior y en menor medida aquellas que se concentran en la escuela. En este último campo las investigaciones pasan a ser de un orden mucho más pragmático y se encuentran delimitadas por grupos de aplicación específicos en las áreas del saber, dinámicas de investigación-acción o focalizadas en temáticas puntuales como la paz, convivencia, valores, entre otros.

La educación ética contextualizada en este variopinto escenario de reflexión exige la labor de efectuar análisis que esbocen el trato, uso e intencionalidad que subyace a las pretensiones de formación y que se relacionen de manera íntima con los procesos de educación integral, pues la ética es comúnmente reconocida como un área fundamental y prioritaria de la educación, de tal manera que no es un tema prescindible en ninguna apuesta educativa.

Así las cosas, el presente libro, fruto de mi formación doctoral, busca hacer un análisis de corte histórico y normativo que, desde un punto de vista metodológico, hace una reconstrucción de hechos originarios de algún conocimiento particular en el curso del tiempo, del espacio y de las normas (Marín, 2016). En este sentido, la educación ética es entendida desde los horizontes prescriptivos delimitados por la normatividad y el currículo que son los ejes que permiten direccionar, fundamentar y consolidar sus desarrollos.

Para la elaboración de este libro se parte de un paradigma de investigación cualitativo que busca profundizar en las cualidades del tema y área a tratar identificando aspectos de especial relevancia que generan interpelaciones y aportes a la reconstrucción del conocimiento (Denzin y Lincoln, 2013). Bajo el paradigma seleccionado se busca profundizar en la investigación desde una perspectiva hermenéutica que busca adentrarse en la comprensión de los sentidos que subyacen a los temas e insumos de investigación y, con ello, develar horizontes de comprensión profundos (Pérez-Vargas et ál., 2020).

De cara a este escenario, el tipo de investigación que se desarrolla en este escrito es de orden documental, pues su punto de partida es una revisión sistemática y organizada de fuentes documentales que se distribuyen en varios tipos que incluyen normativas, literatura académica y textos de investigación; estos en su conjunto permiten reconocer

elementos centrales de la temática que se explora (Pérez et ál., 2020), a saber, la educación ética y sus prescripciones normativas y curriculares.

El presente análisis se centra fundamentalmente en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 o Ley General de Educación, dado que por su importancia es un punto ineludible de referencia para identificar algunas de las nociones de ética y de currículo que subyacen a las intencionalidades legislativas, de modo que se abordan preguntas como ¿cuál es la comprensión que subyace a la Ley 115 de 1994 del currículo, la ética y sus áreas afines?, ¿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 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, será complementado con algunos otros documentos alternativos de carácter legal y contextual que se caracterizan por imprimir un sentido prescriptivo y orientativo que por su importancia, influencia o implicación en la formación escolar el currículo y la educación ética contribuyen al esclarecimiento o abordaje de los interrogantes que motivan este análisis.

De esta manera, este texto analiza 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, los movimientos que motivaron el desarrollo de la Ley y las leyes que circundan las intencionalidades formativas que se involucran en el desarrollo de la formación ética y las configuraciones o comprensiones curriculares. Desde este panorama se espera identificar de manera cercana los desarrollos históricos, contextuales, legislativos y prescriptivos que circundan la educación ética.

A partir de lo anterior se logra un horizonte de análisis, fundamentación y reflexión que permite vislumbrar los variados y frecuentemente dispersos esfuerzos por generar políticas o guías para que los maestros y maestras puedan cumplir sus funciones en una de las áreas básicas y fundamentales del quehacer educativo nacional. Igualmente se espera recoger de manera crítica no solo lo que presentan estos documentos, sino esbozar algunas referencias iluminadas por teóricos expertos en estos temas que permitan vislumbrar elementos que están

más allá de la norma, como algunas consideraciones extras, ejes de reflexión, falencias, particularidades históricas o gnoseológicas que den una perspectiva de análisis mucho más integral y que permitan al lector tomar posturas y tejer diálogos y prácticas que se constituyan en esfuerzos concretos para lograr óptimos e idóneos desarrollos en torno de la educación ética.

CAPITULO 1.

Marco histórico y político que circunda la creación de la Ley 115 de 1994

La historia de la educación en Colombia está marcada por desarrollos y eventos históricos que han devenido en diversas configuraciones y 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 su creación. Para ello, el presente apartado se centra en la exploración de algunos sucesos históricos relacionados con la constitución de 1886 y las dinámicas estatales del momento. Como se profundizará más adelante, la constitución que rige actualmente en Colombia (1991) se vio precedida por la Constitución de 1886, lo que supone muchas configuraciones y comprensiones que se encuentran en tensión con los desarrollos de la actual constitución. Como se verá, esta situación influye profundamente en las apuestas educativas de la Ley General de Educación que impactan las concreciones de la educación ética que rigen en la actualidad.

Luego, se efectuará un análisis que se suscribe en el acontecimiento histórico de la consolidación de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), la cual es una de las comunidades agremiadas más grandes del país. En este sentido, su marcada influencia y poder representativo supone un lugar de influencia en las configuraciones educativas, por ello, es menester analizar su papel en la consolidación de la propuesta de formación escolar más grande de Colombia.

Bajo estos presupuestos se pueden establecer las bases para la comprensión de un contexto histórico que precede la promulgación de la Ley. Por ello, este apartado termina con un análisis de algunos aspectos históricos y políticos que denotan la particularidad de la Ley en el marco del contexto normativo colombiano. Así, se analizan los aspectos propios de la Ley 115, su creación y planteamientos y cómo los mismos se constituyen en configuradores de la educación escolar colombiana. Con este análisis se espera comprender de mejor manera el marco histórico y el marco normativo que circunda la Ley 115 de 1994.

Circunstancias políticas en Colombia anteriores a la Ley 115 de 1994

La historia de la legislación colombiana se puede rastrear, entre otros, desde los órdenes constitucionales, los cuales son el derrotero que posibilita e inscribe la promulgación de leyes. La constitución es imprescindible en la consolidación de los Estados, pues marca una ruta de gobernanza y de comprensión social y política que defiende 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 que no se hablaba 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).

Luego del proceso de independencia del Estado colombiano empezaron las primeras reformas que implicaban distintos ámbitos de la vida nacional, lo que impactó la organización social, legal, política y económica del país. Algunas de las reformas educativas se enfocaron en la formación de elites que serían encargadas del gobierno y la dirección de la República, lo que constituía una necesidad social y política de la época (Cifuentes y Camargo, 2016).

Posteriormente, se pueden rastrear aquellas constituciones que se configuran en el ámbito local y que en varios casos todavía hacían parte del virreinato español, prosiguiendo con aquellas conocidas como las constituciones republicanas de la Gran Colombia amparadas bajo la insignia del libertador. Así, tuvieron lugar las constituciones liberales, la federal de 1863 y, finalmente, el proceso de centralización vivido a propósito de la configuración de la República de Colombia con la constitución de 1886 (Kalmanovitz, 2008).

A partir de esta breve reseña histórica del curso de los órdenes constitucionales del país, se pueden identificar que fueron múltiples las legislaturas. Bien señala Salomón Kalmanovitz (2008) que, del mismo modo que otros países de la región como Venezuela, Argentina y Chile, entre los periodos de 1810 y 1829 hubo gran inestabilidad y transiciones producto de las guerras independistas que se dieron en América Latina. Esta inestabilidad se mantuvo por amplios márgenes de tiempo, lo que trajo consigo varias iniciativas constitucionales que tenían una duración promedio de 20 años o más. No obstante, en Colombia estos promedios eran de menos de 10 años, lo que permite señalar que el país vivió varias particularidades internas que conllevaban a que la vida política y social fuera bastante convulsionada.

La constitución de 1886 se posicionó como la que regiría en el Estado colombiano en el siglo XIX y al mismo tiempo como la constitución más duradera en la historia nacional. 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 reinó bajo la denominación de Estados Unidos de Colombia (Pinzón, 2006).

Desde un punto de vista 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”. Esta fue la única mención que se realizó en el plano educativo y su referencia a la religión se debe a que los políticos conservadores fueron quienes impulsaron dicha constituyente valiéndose de elementos como el autoritarismo y la religión para ejercer maneras de control social y rechazo político, entre otros (Melo, 1989).

En este contexto se debe resaltar el papel del concordato que se suscribe después de la constitución, el 16 de octubre de 1888, bajo el pontificado de León XIII y que propone una serie de acuerdos que acenúan la relación entre el Estado colombiano y la Santa Sede. De manera general, dichos acuerdos están orientados a favorecer una colaboración bipartita que a fin de cuentas 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. En este horizonte no extraña que la referencia y los matices que adquiere la educación ética sea marcada por una fuerte tendencia cristiana y cristianizadora que no se limita a un área del saber, sino que trasciende a la comprensión de la educación que se encuentra arraigada en apuestas educativas del Estado colombiano.

Por otro lado, en 1886 y bajo el gobierno de José María Campo Serrano se creó el Ministerio de Instrucción Pública con la Ley 7 del 25 de agosto. Este ministerio sería el encargado de los aspectos relacionados con el sector educativo. En 1927, bajo el gobierno de Miguel Abadía Méndez, este ministerio cambiaría su nombre a Ministerio de Educación Nacional (MEN), nombre con el que 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 en la constitución de 1886, en el año de 1976 se firma el Decreto 102 el 22 de enero con el gobierno de Alfonso López Michelsen. Este Decreto planteó la descentralización de la administración de los

planteles nacionales de educación y además se crearon los Fondos Educativos Regionales (FER), que desplazaron la soberanía del MEN y se encargaron de la tesorería nacional. Su implementación, de acuerdo con lo consignado en el artículo 2, “se hará en forma progresiva, de acuerdo con las necesidades seccionales”.

Es de anotar que este ambiente de descentralización que se vivió en la educación era una constante en el ambiente nacional, de ahí que los espíritus caldeados y diversas circunstancias históricas conllevaron a la congregación de la Asamblea Constitucional que tendría como fruto la Constitución de 1991. En ella participaron los partidos políticos tradicionales (liberales y conservadores) y varios grupos sociales entre los que se cuentan agremiaciones, grupos guerrilleros, indígenas, desmovilizados, entre otros sectores de gran incidencia y relevancia en los órdenes políticos y sociales del país (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.

La Constitución de 1991 implicó múltiples cambios con respecto a la Constitución precedente, los cuales pasaban por el ánimo descentralizador y la declaración de laicidad del Estado, esto desplazó el privilegio de la Iglesia e implicó una ganancia de independencia con respecto a esta. Así, se puede inferir que la educación ética también adquiriría o evidenciaría estos matices circunstanciales vistos desde los planos y configuraciones estatales. Asimismo, esta nueva constitución se erige como el punto de partida del nuevo constitucionalismo de la región, en tanto que en Ecuador se efectuó un cambio de constitución en 1998, en Venezuela en 1999, en Bolivia entre 2006 y 2009 y nuevamente en Ecuador entre 2007 y 2008 (Noguera y Criado, 2011).

De acuerdo con Ortiz y Vizcanio (2014), ante el ánimo descentralizador que caracterizó la Constitución de 1991, en los años siguientes el espíritu transitó desde la euforia democratizadora hacia tendencias recentralizadoras propias de gobiernos recientes. No obstante, este espíritu recentralizador influyó muy poco en el ambiente y en los cimientos que configuraron 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, que establece el derecho a la educación como fundamental de los niños; luego, en el artículo 64 que ubica en manos del Estado la garantía progresiva del servicio educativo; en el artículo 67 se otorga gratuidad en el sector público; en el artículo 68 se permite que entidades privadas puedan promover la educación; en el artículo 69 se garantiza la autonomía universitaria; y finalmente en el artículo 356, en el que se le otorga prioridad financiera junto a los servicios de salud.

En síntesis, de acuerdo con Iregui, Melo y Ramos (2006) en los años noventa el ámbito educativo en el país contó con gran relevancia en la política nacional y ocurrió debido a los procesos descentralizados que en parte fueron impulsados y promovidos por la Constitución Política de Colombia. 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 entre 1990 y 1994, César Gaviria Trujillo, quien, de manera paralela a la configuración de la Constitución Política, presentó en 1991 el Plan de Apertura Educativa (PAE) 1991-1994.

El mencionado PAE presenta 5 ejes centrales: el primero hace 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 para el periodo gubernamental, el cuarto establece una lista de programas prioritarios del sector educativo y configura 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 que se centra en 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) señala que la Constitución política proponía una ruta de comprensión del Estado social de Derecho bajo un énfasis en la participación y vinculación social, pues el PAE focalizaba su atención en prospectivas neoliberales, lo que suponía por momentos marcadas tensiones.

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), estas políticas fueron la puerta de entrada a las grandes reformas que impactaron el plano educativo del país en ese momento.

Otro aspecto relevante del gobierno de César Gaviria es 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 propone, a partir de los planteamientos constitucionales de 1991, 4 niveles de operación administrativa: el nacional, el departamental, el municipal y los niveles intermedios (Departamento Nacional de Planeación, 1991).

En lo que respecta al sector educación, el Gobierno Nacional propone la formulación de políticas generales en varios niveles. 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 gobierno de César Gaviria se buscó fortalecer y promover la capacidad y competencias científicas de la nación y en procura de ello se gestó la “Misión de ciencia, educación y desarrollo”, que estuvo a cargo de 10 de los investigadores y científicos más reputados del país (Graffe y Orrego, 2013). Fruto de esta misión salieron algunas recomendaciones para enfrentar los retos y desafíos de los años venideros. No obstante, mencionadas recomendaciones emergieron formalmente en el año de 1996 con el título *Colombia: al filo de la oportunidad*.

A esta misión se le puede sumar una anterior que fue convocada por el presidente Virgilio Barco en 1988, gracias a ella en 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. Dichas misiones, procesos y reformas políticas evidencian 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 resaltando la introducción de cambios que rondaban mecanismos de protección de derechos humanos, derechos colectivos y la participación ciudadana como derecho fundamental; igualmente, se estimuló el hecho de lograr una mayor y vinculante intervención en políticas públicas en diversos sectores, con esto se promueve una “ciudadanía activa” que procura una apropiación mayor y una mejor defensa de lo público.

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. Este contexto incide en gran medida en las políticas y propuestas que configuran las posibilidades de educación ética. Igualmente, este escenario será el que ha 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, donde hay referencias puntuales y reiterativas a

aspectos de la educación ética, moral y de valores. 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, pues participaron en la construcción de iniciativas que contribuyeron a afrontar los desafíos que se planteaban de cara al siglo venidero.

Participación de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en la gestación de la Ley 115

Luego del 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 de 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 y precedieron:

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, la agricultura, el sector financiero, el sector salud, el comercio, entre otros, Henry Bocanegra (2009) afirma que la gestación de las agremiaciones entre las que se cuenta Fecode es producto de las reacciones a las configuraciones capitalistas que se dan de manera posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Con la creación de Fecode se empiezan a reconocer varias carencias y deficiencias que subyacían a la labor educativa en el país. Además, es importante resaltar que el campo de la educación posee una fuerza laboral bastante importante que se amplía con el paso del tiempo. En relación con esto, se puede afirmar que desde su creación este movimiento gremial ha crecido para defender diferentes aspectos importantes de la labor educativa como las condiciones de justicia, el trato dignificante, la financiación, entre otros.

En su proceso de consolidación y fortalecimiento, Fecode se dio a reconocer 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 común era transformar la educación colombiana (Cárdenas y Boada, 1999). De acuerdo con Marco Raúl Mejía (2005), este movimiento 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 sitúan el gremio de educadores como una fuerza consolidada capaz de incidir en el plano político y epistemológico en lo referente a la educación. 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, Fecode 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 distintos aportes y propuestas a lo largo y ancho del territorio colombiano (Cárdenas y Boada, 1999).

Gracias a los logros conseguidos por el Movimiento Pedagógico y la asociación gremial de maestros Fecode, se conforma una fuerza en el plano nacional que empieza a ser testigo y promotora de varias luchas e iniciativas que caminan del lado de las grandes transformaciones en distintos campos sociales. Ejemplo de esto fue el aporte que realizó este gremio en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, donde los maestros contaron representación en las voces de Abel Rodríguez y Germán Toro, ambos expresidentes de Fecode. De mencionada participación datan aspectos de comprensión de un país multiétnico, pluricultural y participativo que favorece la consolidación de un proyecto nacional en torno del tema educativo (Pulido, 2008).

Como se podrá apreciar, el hecho de contar con representación en un evento tan coyuntural e importante como una asamblea constituyente es 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; 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, es claro que 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 fue el obtenido a partir de la influencia ejercida ante el Estado por medio de paros y huelgas que devino en el 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 a 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), estos logros posicionan de manera importante la participación política de la agremiación en torno del análisis y el debate en diversos temas educativos.

Con el itinerario de conformación, luchas y logros de la asociación gremial Fecode, se ha llegado al punto en el que se debe reconocer, además de lo anterior, su influencia en la gestación de la Ley 115 de 1994, que 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 la inclusión en la agenda pública de varias temáticas y debates que giraban en torno de la educación y a sus múltiples facetas en relación con la pedagogía y el papel de los docentes (Pulido, 2013).

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, gestó el ambiente propicio para la consolidación de la Ley General de Educación y logró materializar esfuerzos y estrategias que devendrían en la propuesta legislativa. Para autores como Ortiz y Vizcaíno (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 luego de esto se efectúa el proceso de divulgación y aprobación por medio de las estancias establecidas en la rama legislativa sin participación de otras instancias.

En este contexto se comprende que la consolidación de la Ley 115 no ocurrió 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.

Así las cosas, dadas las circunstancias históricas y la incidencia de Fecode en las configuraciones educativas que fueron determinantes para las transiciones del momento y del presente, se puede afirmar que no se puede desestimar sus aportes en el plano de la educación ética. Estos se orientaron a un plano más contestatario que el propio de los regímenes tradicionalistas, esto gracias a su sentido y esencia que configuran un espíritu no confesional y abierto a las posibilidades de formación humana en múltiples y variados sentidos, donde se puede incluir una visión de la educación ética y humana crítica propia de las luchas de estos movimientos gremiales.

Particularidades generales de la Ley 115

Con el reconocimiento por algunas de las generalidades históricas y los agentes que circundaron la gestación de la Ley 115, es preciso ahora contextualizar algunas de las particularidades legislativas 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 en detalle de la Ley en relación con las particularidades del currículo y la educación ética.

Como se evidenció, en la década de 1990 ocurrieron grandes cambios en materia legislativa como, por ejemplo, la Constitución de 1991.

En términos educativos 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. Sobre 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 fueron promovidas por 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 en relación con la educación en general y las necesidades particulares.

A pesar de ello, el propósito descentralizador que motiva la constituyente emerge de la evaluación, análisis y comprensión del hecho de que el ánimo centralizador descuidó aspectos contextuales fundamentales de las dinámicas administrativas, de gestión y de gobernanza a lo largo y ancho del territorio nacional. Esto también aplica al plano educativo.

Es importante indicar que, como toda transición, este cambio estructural en su momento implicó transformaciones que supusieron desacomodar las dinámicas normalizadas en cuestiones procedimentales; a pesar de esto, es claro que esto fue un proceso natural y causal ante

los cambios. Por ende, 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 corrupción en la gestión y administración; aunque esto no significa que los modelos centralistas estén libres de estos problemas. A pesar de ello, 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 y la sociedad.

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 ál., 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 reafirma, al menos en el plano legislativo, la intencionalidad de otorgar mayor autonomía a las regiones en su organización por departamentos y municipios.

La descentralización es un tema fundamental que permite la comprensión de un aspecto clave en la formulación de la Ley 115. Una de las preguntas que se pueden formular a la Ley gira en torno a la vivencia o concreción de esta intencionalidad descentralizadora en relación con los efectos prácticos de las orientaciones del legislativo. Además del cuestionamiento sobre la concreción, es importante en cualquier análisis sobre la Ley tener estos aspectos presentes, en cuanto que es una de las grandes particularidades y novedades que asume esta propuesta sobre la educación nacional.

Si se profundiza más en lo que representa la Ley 115, queda claro que su importancia radica en que con ella se reglamentan los temas

educativos en la Constitución Política (Montero, 2016, p. 161). En esta intencionalidad, Omar Orlando Pulido (2013) sitúa la creación de la Ley 115 en el marco de un proceso legislativo que se vivió en América Latina y que fue inspirado en los 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 la década de 1970 y se consolida mayormente en la década de 1980 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 (Gentili, 1998).

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 al mismo tiempo que se reduce 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 el fruto de un momento histórico particular de la región y del país en el 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 las reformas de educación en el país en la década de 1990 son consecuencia y reacción de las orientaciones y tendencias mundiales propias de la economía mundial de mercado en el marco del fenómeno de la globalización. 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 e integrando múltiples elementos que permiten la dinamización legislativa con la realidad del país.

Un ejemplo de lo anterior se puede percibir en el plano de las configuraciones políticas a nivel gubernamental, entre las que se destaca la ordenanza dada por el presidente César Gaviria de la preparación para la construcción 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 tener vigilancia y respaldo de los respectivos gobiernos, garantizando 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 en el periodo 2016 a 2026 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón.

A parte de este importante logro de la Ley 115 en materia de respaldo y consolidación política de la educación, se resalta el fomento de la educación alrededor de la democracia y los valores. Asimismo, vale la pena resaltar la integración de padres, maestros, alumnos, y comunidad en general alrededor de los procesos formativos (Romero

et ál., 1994). Con esto la educación no se reduce a la relación docente-estudiante, sino que se reconoce como un proceso que integra la sociedad en general, a su vez esto manifiesta 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 (PEI) y aclara su particularidad, alcance, importancia y el papel del Estado en la consolidación y promoción de este.

En este artículo de la Ley 115 se evidencia que la carta de navegación de la escuela se configura a partir de un PEI que 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 fortalecimiento de las instituciones educativas en su autonomía por medio de mecanismos como el gobierno escolar y el PEI, los cuales están en continua interrelación con el medio en el que se desenvuelven sus actividades académicas.

Para finalizar este apartado se presenta la generalidad de la Ley General de Educación a partir de su orden de composición interno y con ello se pasa a un análisis y comprensión más profunda de las dinámicas que implican la educación ética. Esta Ley cuenta con títulos, capítulos, secciones y artículos; los primeros son los más generales y los últimos los más específicos. El primer título se encarga de presentar las disposiciones preliminares por medio de 9 artículos. El segundo se encarga de estructurar el servicio educativo y para ello se vale de 3 capítulos, 4 secciones y 35 artículos. El tercero versa sobre las modalidades de atención educativa a poblaciones y se compone de 5 capítulos y 26 artículos. El cuarto aborda la organización para la prestación del servicio educativo y se compone de 4 capítulos y 19 artículos. El quinto centra su atención en los educandos y 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 aborda el tema de los establecimientos educativos, con un total de 2 capítulos y 8

artículos. El octavo centra su atención en la dirección, administración y vigilancia, por medio de 4 capítulos, dos secciones y 27 artículos. El 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 onceavo presenta algunas disposiciones finales por medio de 2 capítulos y 19 artículos.

La configuración del documento final de la Ley 115 cuenta con un total de 11 títulos y 222 artículos, los cuales presentan elementos importantes de orden administrativo, económico e ideológico para la educación en el país. Por ende, se trata de un importante insumo y aporte en materia de configuraciones educativas en Colombia sin precedentes históricos de igual dimensión, pues emerge como una necesidad social sentida en todo 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 incluye 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 ál., 2017, p. 25); esto hace de la Ley General de Educación un documento bastante completo que atiende múltiples necesidades del sector educativo de carácter escolar.

CAPITULO 2.

Referencias normativas y legales a la educación ética

A partir del reconocimiento de diversos acontecimientos, agentes, instancias, políticas, entre otros, que son configuradores e influenciadores de la Ley 115 de 1994, se puede lograr una perspectiva de análisis que permite el reconocimiento de la importancia de esta Ley para el sector educativo nacional a nivel escolar. En este contexto y con énfasis en la investigación en el plano de la educación ética y las prescripciones normativas, el presente apartado se propone profundizar en los contenidos de la Ley General de Educación relacionados con la educación ética con el fin de comprender a detalle varias de las implicaciones y los alcances legales en esta materia.

De esta manera, el presente apartado inicia con el reconocimiento de los elementos propios que se encuentran presentes en la Ley 115 y que hacen referencia a la enseñabilidad de la ética en la escuela. A partir del reconocimiento de dichos elementos se podrá profundizar en un análisis que hará visibles algunos de los aspectos más sobresalientes para el abordaje del tema en cuestión a partir de las generalidades de la Ley.

Como complemento del análisis de los elementos particulares de la educación 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 fuentes que complementan los abordajes a la educación ética y que permiten identificar intencionalidades, propósitos y particularidades en esta área de trabajo. Con este abordaje se espera ofrecer un panorama completo alrededor de los elementos legales que integran la educación ética en la escuela, de manera que se abre 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 educación ética.

Elementos de la educación 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 puede hacer a la educación ética está consignada en el artículo 23, el cual plantea que toda institución escolar debe tener nueve 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 (PEI) 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 y 9) tecnología e informática (Ley 115, 1994, art. 23). Como se puede apreciar, el área que se relaciona de manera directa con la enseñanza de la ética es “educación ética y en valores humanos”; no obstante, a pesar de que existe un área exclusivamente dedicada a esta materia, de ello no se infiere que la educación ética no pueda o deba estar presente en las demás áreas de formación.

Al respecto, la educación ética que se presenta en la Ley 115 de 1994 se reconoce como parte esencial y transversal a los procesos formativos. De ello se da cuenta en la misma estructura del documento, en el que se pueden identificar varias referencias a la educación ética

o la presencia de la ética en la escuela. Estas menciones se pueden organizar en dos grupos: el primero incluye las menciones que directamente promueven la ética de manera textual o literal; el segundo grupo incluye las manifestaciones que la determinan indirectamente, es decir, a través de referencias cercanas que se pueden asociar a la educación ética por medio de valores, principios, actitudes, entre otros. Entre las referencias directas a la ética se pueden mencionar las siguientes:

- El artículo 5.1 afirma 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 establece los objetivos comunes de todos los niveles y 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 plantea los objetivos generales de la educación básica y 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 plantea los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo primaria y plantea en el 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).
- El artículo 92 propone la formación al educando y 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 otra parte, como ya se mencionó, de manera indirecta se pueden encontrar algunas referencias que se relacionan con la educación ética en la Ley General de Educación, dentro de estas destacan las siguientes:

- Los apartados 2 y 4 del artículo 5 se inscriben en el contexto de los fines de la educación, pues afirman que: “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 habla del papel de la familia en la educación, pues plantea que la familia tiene la obligación de “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 plantea los objetivos comunes de todos los niveles educativos de carácter escolar: “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 pre-escolar, 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. (Ley General de Educación, 1994, art. 14)

Con estos indicadores el párrafo 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, además del artículo 23 que propone la ética como un área fundamental y obligatoria, se destaca de especial manera en el proceso de educación ética el artículo 5. Este presenta la educación ética de manera directa e indirecta como se presentó más atrás y al mismo tiempo hace referencia a los fines de la educación que se amparan en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que señala:

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, art. 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 en 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, donde se presentan los fines de la educación enunciados en 13 características, se pueden encontrar múltiples interrelaciones que interpelan e involucran la educación ética. Entre estos, hay un gran énfasis en la

formación ciudadana y las interrelaciones que se tejen con la ley, el otro y el medio ambiente (Ortiz y Vizcaino, 2014).

El artículo quinto, relacionado con los fines de la educación, se torna fundamental en la comprensión de los ideales formativos sobre los que 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 enseñanza de la ética a una estancia particular, una materia, o un factor educativo puntual. Por el contrario, 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.

El contenido de los artículos 13, 20 y 21 está relacionado respectivamente con 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 que le dan un lugar concreto a nivel de los ideales educativos por niveles.

No obstante, el artículo 22, que presenta un énfasis en los “objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria”, no hace referencia directa a la educación ética. A pesar de ello, se podría señalar que en la complejidad de la composición de los objetivos se evidencian aspectos relacionados con la educación ética 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, que consigna objetivos generales a toda la educación escolar.

En síntesis, hay un factor común en las referencias directas a la educación ética y es que las mismas se presentan en 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 que se distingue 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 es claro que no es lo mismo hablar de fines y de objetivos. 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 y, por ende, determinan de una manera más concreta la aplicación o el camino para la consecución de los fines que configuran todo el paradigma educativo.

Estas menciones a los fines y los objetivos relacionados con la educación ética implican reconocer de manera contundente y clara que la totalidad de la educación escolar a partir de los ideales formativos debe reducirse 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, sino que debe extrapolarse en todo caso a la educación ética.

En lo que respecta a las referencias indirectas a la educación 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 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 Estupiñán (2008) se permite inferir que la Ley 115 consolida un marco que promueve la construcción de estrategias que posibilitan el reconocimiento de las diversidades culturales a la vez que se promueve un apoyo a las comunidades vulnerables.

En este contexto se ha de resaltar que la ciudadanía da lugar a las distintas conformaciones culturales del país y que, en esta medida, una

educación que contempla este ámbito posibilita diálogos, encuentros y amplía posibilidades en el ejercicio ético en relación con el prójimo. En este contexto se puede percibir un amplio marco de ejercicio y de justificación de la educación 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 esta cabe la posibilidad de un reconocimiento al valioso aporte que ofrece la cultura política a los escenarios sociales (p. 167). De esta manera, la formación ciudadana es esencial a los procesos de educación ética, en cuanto que posibilita desarrollos de sentido y organización social y ambientes comunitarios donde necesariamente se desenvuelve el individuo.

A propósito de lo anterior, Daniel Enrique Carranza (2017) reflexiona sobre la importancia de tener presente las violencias que se gestan en la escuela y que se tienen en cuenta en los marcos de formación alrededor de la convivencia escolar que de una u otra manera se tienen presentes 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 diferentes formas de violencia. 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 pueden encontrar planteamientos directos e indirectos que de una u otra manera permiten comprender los intereses fundamentales y transversales a los procesos educativos en la escuela a nivel general (Pérez-Vargas, 2021). Bajo este sustento se puede pasar a identificar otros aspectos legales que se derivan y relacionan con la educación ética y que se enuncian en otros marcos jurídicos.

Documentos normativos alternos a la Ley 115 que aportan a la comprensión de la educación ética

Una vez analizados los elementos que hacen referencia a la educación ética en el marco normativo de la Ley 115 de 1994, se pueden hacer evidentes los planteamientos de este tipo de educación dentro de 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 que 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 influyen en las configuraciones que se relacionan con la enseñanza 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.

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, 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 y 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 que 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 ética, es fundamental reiterar 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 ser garantes de la educación de los hijos por medio ambientes idóneos que promuevan el desarrollo integral (artículo 7). De tal manera, 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 (PEI). De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el PEI es de carácter obligatorio y 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 porque contextualiza la actividad educativa de la institución.

El PEI 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, son centrales 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 reglas de higiene, criterios de respeto, pautas de comportamiento, normas de convivencia, procedimientos para la resolución de conflictos, definición de sanciones, entre

otros. 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 PEI, 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 consolidación y estructuración que el PEI debe tener en su haber con el diseño y la 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, a partir de estas bases vitales para el funcionamiento de la institución educativa se va tejiendo la posibilidad de generar resultados educativos 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 los componentes que le son inherentes en la dimensión formativa.

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). Estos se encuentran amparados en el artículo 72 de la Ley General de Educación, el cual establece la responsabilidad al Ministerio de Educación de que cada 10 años debe preparar el plan nacional de desarrollo educativo en el que se deben precisar acciones fundamentadas en el derecho constitucional a la educación y demás preceptos legales.

Con base en esta determinación, el primer plan decenal de educación se elaboró bajo el gobierno de Ernesto Samper Pizano para el periodo de 1996-2005. Mencionado plan se constituye a partir de la vinculación de variadas representaciones de la sociedad civil que fueron

convocadas en el año de 1995 y que lograron una amplia discusión en diversas mesas de trabajo (Pulido, 2013, p. 21).

La motivación o el horizonte del plan decenal 1996-2005 se fundamenta en que la educación es uno de los ejes más importantes de la sociedad en general porque posibilita 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 que ha de fomentar distintos tipos de actividades como las científicas, tecnológicas, culturales y socioeconómicas (MEN, 1996). Con respecto a 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. (MEN, 1996, p. 4)

Esto se sitúa de especial manera en la convivencia en el interior de los establecimientos educativos, que es un reflejo que permite vislumbrar muchas de las relaciones que el estudiante ha de necesitar o de desarrollar como ciudadano. Al respecto, Jesús Urrea y Silvia García (2019) hacen una crítica a la funcionalidad de estos comités de convivencia al afirmar que los mismos no se reúnen con relativa frecuencia y cuando lo hacen es porque hay situaciones límite que configuran presencia tardía; con ello se denota una falta de seguimiento y acompañamiento en procura de fortalecer la convivencia en diversos ámbitos (p. 57).

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 en el gobierno de Ernesto Samper, se destacan otras dos

referencias a la educabilidad de la ética. La primera de ellas se toma del capítulo número II que 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. (MEN, 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 del individuo 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 solo al ámbito de la institucionalidad educativa y los problemas o realidades que le implican.

De tal manera, 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. (MEN, 1996, p. 18)

En este apartado se vuelve a abordar nuevamente el tema del papel y el 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 modo 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, quien, en articulación con los distintos procesos sociales, es 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.

A partir de 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- 2005 se puede percibir a nivel general que no hay ninguna profundización epistemológica o explícita con relación a la educación ética, más bien se entiende como una parte 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 enseñabilidad 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 cuestionó bastante por el hecho de ignorar los logros que se habían obtenido por medio de la participación ciudadana, pues el siguiente gobierno no considero el plan anterior como orientador del nuevo plan decenal (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 el objetivo 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 desarrolla en el periodo de 2006-2016 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 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 por medio 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 y, por lo tanto, 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” que 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, seguido de algunos de los propósitos que orientan el plan. 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 y tiene 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 presenta los desafíos de la educación en Colombia y propone cuatro abordajes; el segundo de ellos se titula “La educación en y para la paz y la convivencia”. En el mismo se proponen 5 líneas de trabajo:

- 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 a los aspectos integrados se debe resaltar que esta propuesta a nivel educativo contribuyó a impulsar los Planes Educativos Departamentales (PED), los Planes Educativos Municipales (PEM) y los Planes Educativos Institucionales (PEI) (Pulido, 2013). No obstante, en el mismo plan no se registra una directriz que suponga evaluación constante sobre los procesos, ejecuciones, desarrollos, entre otros, alrededor de cada uno de los elementos propuestos en el plan decenal de educación como una iniciativa gubernamental. Ello conlleva a que no se pueda validar el proceso de aplicación de mencionado plan en la realidad educativa nacional. Además, teniendo en cuenta que las valoraciones a nivel educativo son de carácter estadístico y responden a niveles de escolarización, cobertura, financiación, entre otros, esta ausencia de criterios de valoración supone que los aspectos cualitativos de la educación no sean considerados en los procesos evaluativos.

Este hecho supone al menos dos consideraciones. La primera es que las instituciones que hayan sido corresponsables en la implementación de este plan decenal. La segunda es que no hayan tenido en cuenta que la vinculación y apropiación de múltiples elementos de mencionado Plan, no pueden corroborar lo propuesto en el plan, de modo que este acontecimiento implica dificultades visibles en el objetivo de garantizar continuidad en los planes de desarrollo.

Con estos presupuestos se puede hacer alusión al plan decenal de educación vigente en el presente (2016-2026), el cual se construyó en el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón y con la ministra de educación 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 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. (MEN, 2016, pp. 25-26)

En estos puntos se pueden destacar dos elementos. El primero es que este análisis es muy general y no permite justificar o amparar los logros conseguidos a partir de estas políticas; el segundo es que no evidencia de manera precisa aspectos de mejora, por corregir o por tener en cuenta. Así, aunque este ejercicio de síntesis es muy valioso, es necesario garantizar ejercicios de síntesis y de evaluación muchos más profundos que permitan traer a colación elementos que posibiliten 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, es importante tener en cuenta el numeral 1 que 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

y que no refleja mayor detalle de las múltiples menciones o acentos que tuvieron los anteriores planes decenales de educación. En todo caso, estos son los insumos sobre los que parte el último plan decenal de educación. A partir de estos y de otros elementos se construye la metodología que soporta la consolidación del documento en el que 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 tres. La primera se encargó de efectuar un ejercicio de diagnóstico participativo que se desarrolló entre julio de 2015 y febrero de 2017. Por su parte, la segunda etapa se propuso el diseño del plan, el cual se gestionó entre enero y agosto de 2017. Finalmente, la última etapa propone la ejecución, monitoreo y evaluación, esta 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 2400 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” (MEN, 2016, p. 34). El uso de esta herramienta generó un precedente importante de participación e involucramiento de distintos agentes que circundan el escenario educativo a nivel nacional.

A nivel de constitución del Plan Decenal de Educación 2016-2026 se proponen una serie de desafíos estratégicos:

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. (MEN, 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 espacio prevaleciente a esta temática. En el mismo se proponen dos lineamientos estratégicos generales y 33 lineamientos estratégicos específicos. En los lineamientos 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, los contextos, los territorios, las competencias ciudadanas, las habilidades socioemocionales, la convivencia, el desarrollo integral, la cultura, la equidad, la inclusión, la memoria histórica y la resolución de conflictos.

Como se puede apreciar los lineamientos estratégicos generales y específicos dan cuenta de múltiples elementos que circundan la educación

ética, no obstante, el que se relaciona con la paz, ambientes de paz, territorios de paz y cultura de paz tiene mayor preponderancia. En efecto, este tema no es azaroso, sino que responde a la realidad histórica nacional del momento, pues durante el desarrollo de dicha política y bajo el mandato del presidente Juan Manuel Santos se estaban desarrollando los diálogos de paz con las FARC-EP, uno de los grupos insurgentes 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 y, además, se deja claro 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 del plan.

Con relación al lineamiento estratégico número 7, 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. (MEN, 2016, p. 69)

Como se puede, apreciar los tres últimos indicadores son los que se relacionan directamente con la educación ética, no obstante, estos indicadores se quedan cortos en el momento de evaluar lo que se propone en el conjunto de las dos estrategias generales y las 33 estrategias específicas. Por ello, se puede concluir que todavía es una tarea pendiente 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.

Acuerdos 173, 434 y 645 y Decretos 546, 547 y 548 (Bogotá)

En este apartado se hace un especial análisis a algunas dinámicas particulares que se dieron en torno de la ciudad de Bogotá. El interés e intencionalidad de este apartado es que se tenga un insumo que posibilite la comprensión de algunas dinámicas que interpelan los análisis en torno de las prácticas y concreciones de las normativas desde una perspectiva distrital. Naturalmente, este abordaje es parcial y se torna como una muestra de las dificultades y tensiones que pueden emerger entre las políticas e iniciativas locales y las nacionales.

De este modo, en la ciudad de Bogotá, el 23 de septiembre de 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” (Acuerdo 173, art. 1, Col.).

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, un comandante de policía, un 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 de Seguridad.
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 parágrafo 2° del artículo 2° del presente Acuerdo.
6. Darse su propio reglamento interno. (Acuerdo 173, art. 4, Col.)

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” (Acuerdo 173, art. 6, Col.).

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 de 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, el Acuerdo 434, con la 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” (Acuerdo 434, art. 2, Col.). 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, a saber, el Decreto 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” (Decreto 546, art. 2, Col.). 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. (Decreto 546, art. 5, Col.)

Como se puede apreciar en la lectura 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 el 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 SISDISE, 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 2016 bajo la administración del 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 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” (Acuerdo 645, art. 118, Col.).

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 que se da cuenta de la eficiencia en los sistemas de coordinación del distrito. Este informe se conocerá como *Informe sobre el estudio de fusión y reorganización de las instancias de coordinación sectorial e intersectorial*

en el Distrito Capital. En este 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.

En este informe se menciona el Comité de Seguridad Escolar creado bajo el Acuerdo Distrital 173 de 2005, el cual se presenta inactivo y se aclara que “La instancia que actualmente realiza las funciones es el Comité Operativo de Convivencia Escolar, Prevención y Solución de Conflictos”. De esta manera, esta instancia es suprimida por no cumplir su función y se registra en el artículo 9 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 ellos 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*, que fue 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). Luego de esto 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 que se deberán acoger a los lineamientos que se expidan. Entre estos lineamientos se proponen tres 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 no solo reconoce 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 implicó su posterior 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, relacionando las distintas temáticas que se abordan en esta serie de acuerdos y decretos con la educación ética en la escuela, se puede interpelar a modo de ejemplo 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 de los cuales se compromete participación de los gobiernos locales y sus distintas secretarías.

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, Bocanegra y Herrera (2018) se permiten contextualizar varias iniciativas similares

a esta ley en países de la región como Perú y Argentina con las Ley 29 719 de 2011, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones, y la Ley 26 892 de 2013, antibullying en las escuelas.

Seguido de la promulgación de esta ley, emerge el Decreto 1965 del 7 octubre de 2013, el cual regula lo propuesto por la ley y contribuye a la consolidación de un aporte sustancial a la convivencia escolar, pues por primera vez la educación escolar y sus ambientes son el foco de atención en temas normativos (Chacón, 2017). 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):

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. (Ley 1620, art. 1, Col.)

A partir de este presupuesto, y como parte del capítulo I que corresponde 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 *ciberbullying* o ciberacoso escolar. Pues estas categorías son fundamentales para el desarrollo y el posterior 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 del Código de Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, Col.).

De igual manera se presentan cinco principios que soportan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, los cuales son participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad (Ley 1620, art. 5, Col.), los cuales resaltan la importancia de la articulación y trabajo mancomunado entre las familias, los establecimientos educativos, la sociedad en general, entre otros. Bajo estos principios se abre el campo para explicitar el alcance y la estructura del sistema que se encuentra constituido a partir de tres niveles: el nacional, el territorial y el escolar (Ley 1620, art. 6, Col.). En relación con esto último, la Ley no cierra la posibilidad de participación de organizaciones privadas en el desarrollo de lo prescrito en ella. El artículo 6 en particular permite reconocer el alcance nacional de la Ley y permite la aplicación de la norma bajo la pretensión de un amplio alcance nacional en diversos órdenes y bajo las distintas condiciones nacionales (Chacón, 2017).

En cuanto a la conformación del Sistema y con relación a los niveles explicitados en el artículo 6, a continuación, se procede a presentar de manera esquemática la conformación de los distintos comités por tipo, conformación, funciones y aclaraciones:

Tabla 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
Conformación	<ul style="list-style-type: none"> - Ministro de educación Nacional - Ministro de salud y protección social - Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) - Coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente - Director de la Policía de Infancia y Adolescencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Secretario de gobierno - Secretario de educación - Secretario de salud - Secretario de cultura - Director regional del ICBF - Comisario de familia - Personero distrital - Defensor del pueblo 	<ul style="list-style-type: none"> - Rector - Personero - Docente con función de orientación - Coordinador - Presidente del consejo de padres

CAPITULO 2. REFERENCIAS NORMATIVAS Y LEGALES A LA EDUCACIÓN ÉTICA

	Nacional	Territorial	Escolar
Conformación	<ul style="list-style-type: none"> - Ministro de cultura - Ministro de tecnologías de la información y comunicaciones - Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) - Presidente de la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASODENS) - Director de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) - Defensor del pueblo - Rector de la institución oficial con los más altos puntajes en la prueba Saber 11 - Rector de la institución privada con los más altos puntajes en la prueba Saber 11 	<ul style="list-style-type: none"> - Comandante de la Policía de Infancia y Adolescencia - Rector de la institución oficial con los más altos puntajes en la prueba Saber 11 - Rector de la institución privada con los más altos puntajes en la prueba Saber 11 	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente del consejo de estudiantes - Un docente
Funciones Principales	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la operación del Sistema - Coordinar la gestión del Sistema - Armonizar y articular las funciones del Sistema a las políticas públicas - Formular recomendaciones para el desarrollo, complementación y mejoramiento - Definir, vigilar, evaluar y seguir las acciones del Sistema - Garantizar la ruta de atención integral - Coordinar la comisión nacional intersectorial de los derechos humanos - Promover y liderar estrategias de comunicación sobre el objeto del Sistema 	<ul style="list-style-type: none"> - Armonizar, articular y coordinar las acciones del Sistema con respectivas políticas, estrategias y programas - Garantizar que la ruta de acción integral sea apropiada e implementada correctamente - Contribuir con el fortalecimiento del Sistema - Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de procesos de formación - Fomentar el desarrollo de proyectos pedagógicos - Promover la comunicación y movilización entre los miembros de la comunidad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, documentar, analizar y resolver conflictos dentro de la comunidad escolar - Liderar acciones que contribuyan al objeto de la Ley - Promover vinculación de la institución a distintas iniciativas que propendan por las necesidades educativas - Convocar y promover espacios de conciliación - Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

	Nacional	Territorial	Escolar
Funciones Principales	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar la creación de mecanismos de denuncia y seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y fomentar procesos territoriales de construcción de ciudadanía - Coordinar el registro oportuno y confiable de la información - Vigilar, revisar y ajustar las estrategias y acciones del Sistema - Formular recomendaciones al sistema territorial 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos para promover y evaluar la convivencia escolar. - Hacer seguimiento a las disposiciones del manual de convivencia. - Proponer, analizar y viabilizar estrategias en articulación con el modelo pedagógico, áreas de estudio y contexto educativo.
Aclaraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Su funcionamiento estará reglamentado por el gobierno nacional en un plazo no mayor a 6 meses después de su promulgación - Cuando alguna de las entidades indicadas sea reestructurada, debe ser reemplazada por la que supla su función. 	<ul style="list-style-type: none"> - La elección de los representantes de los rectores será definida por el Comité Nacional - Su funcionamiento estará reglamentado por el gobierno nacional en un plazo no mayor a 6 meses después de su promulgación 	<ul style="list-style-type: none"> - El comité podrá invitar a otros participantes, pero sin votos. - El comité establece su propio reglamento de funcionamiento.

Fuente: elaboración propia a partir de la Ley 1620 de 2013.

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, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los rectores o directores de las instituciones educativas y los docentes. De igual manera se explicita la importancia y el 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, pasando por las propuestas educativas

de las instituciones escolares. Es así como esta ley 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, que posibilita 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 (Ley 1620, art. 28, Col.).

Con el Sistema de información se propone también la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Ley 1620, art. 29, Col.), 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. En esta se especifican cuatro componentes constitutivos, a saber, la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento (Ley 1620, art. 30, Col.).

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 que son objeto de la Ley.

Como se puede apreciar, la Ley 1620 de 2013 es una herramienta muy completa para 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. 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 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 corre 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 gracias a 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 misma omitió varios puntos que en teoría buscaban ser reglamentados y dio prioridad y atención absoluta a un tema puntual, a saber, la violencia en la escuela; con ello, relegó los otros puntos de abordaje. Sumado a lo anterior, pareciera que la Ley desconociera múltiples manifestaciones de violencia escolar que no se relacionan en el documento final, así, 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 que 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 esta ley buscaba dar herramientas a las respectivas autoridades, e instituciones educativas con su respectiva comunidad académica para que pudieran enfrentar eventualidades convivenciales referidas al acoso y la violencia escolar. No obstante, se desestimó en gran parte el papel que ocupaban las familias, en tanto que el trabajo conjunto de estas con la escuela es sin duda una fórmula con gran efectividad y credibilidad en la disuasión y prevención de estos temas de acción propios de la Ley. Por ende, en este punto radica uno de los grandes desafíos a esta ley y es la de la correcta y oportuna implicación de las familias en los procesos formativos, preventivos y resolutivos que competen lo propio de la escuela.

De tal manera, 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 como las familias, amigos, vecinos, entre otros. Sumado a ello, al otorgar una carga de responsabilidades a las instituciones se evidencia que hay desproporciones entre las instituciones y los representantes de la comunidad escolar al nivel de docentes y directivos docentes (Castro, 2018). 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 no se dio una participación amplia de miembros de la sociedad para consolidar la propuesta, en cambio se hizo delegación a funcionarios del Ministerio que consolidaron la propuesta desde sus despachos y bajo el apoyo de un limitado grupo de expertos. De manera particular, este punto supone que el documento final pudo haber sido enriquecido con la participación de más miembros de la comunidad que hubieran podido contribuir a los desarrollos que allí se plantearon.

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 este orden de ideas, esta dificultad 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 esto contribuiría 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 no denota o explicita formas de financiación o de presupuestos asignados para lograr cumplir con los propósitos y desafíos que plantea el documento (Castro, 2018). Al respecto, este es un tema muy importante, pues, como ya se mencionó, 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 pretensiones.

En últimas, a pesar de las distintas críticas que se pueden formular a la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 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 es 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.

CAPITULO 3.

Referencias normativas a la comprensión curricular

Uno de los ejes de análisis en la presente investigación es el currículo, pues es posible identificar múltiples alusiones e intentos por reglamentarlo y configurarlo desde las prescripciones normativas. 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 esta 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 ética. Debido a ello, el presente análisis solo menciona los aspectos que ya se han profundizado de manera previa y detalla aquellos que resultan novedosos para no ser reiterativo en aspectos abordados previamente.

Por último, las nociones o alusiones de currículo no siempre se pueden comprender al margen de un horizonte o compromiso educativo, por ello este apartado se propone identificar las menciones o apreciaciones que de una u otra forma vinculan la enseñanza de la ética de distintos modos de modo que el abordaje curricular que se hace no se limita a conceptos abstractos, sino que busca ser la oportunidad

de encontrar puntos de anclaje entre las categorías de análisis de la presente investigación.

Referencias curriculares en la Ley 115 de 1994

El punto de partida de este análisis es la Ley 115 de 1994, por ello, no se puede excluir este acto legislativo del reconocimiento de sus propuestas en lo que al currículo hace referencia. De tal manera, se pueden identificar unas primeras alusiones presentadas en el artículo 2, que habla sobre el servicio educativo y 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 un insumo importante alrededor de lo que la Ley 115 de 1994 comprende como currículo, lo que permite 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, el currículo se puede adaptar, lo que significa que no se reduce a campos o áreas de formación, entre otras.

Ante estas distintas apreciaciones, la Ley 115, en el capítulo 2 del título IV que habla acerca de la “organización para la prestación del servicio educativo”, 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, art. 76, Col.)

Bajo esta alusión al currículo se puede concluir que el mismo no es una unidad claramente definible o precisable en el entorno escolar, pues se compone de múltiples elementos que revisten de particularidades y componentes. Esta característica reviste de especial dificultad para delimitar lo que es y lo que no es el currículo. Por ello, para determinar las implicaciones del currículo desde un punto de vista legal no solo es necesario 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 con su artículo 77, en el que aborda el tema de la autonomía escolar. Allí, en alusión a las instituciones de carácter público, indica que la secretaria 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 artículo 148, el cual retoma lo indicado y lo 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 efectúan 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, art. 79, Col.)

Esta definición de plan de estudios reitera que el plan 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.

En el momento de establecer las funciones del consejo directivo que cuenta con las distintas representaciones establecidas en el artículo 143, el artículo 144 indica que una de las funciones de este es la de participar en la planeación y evaluación del currículo y del plan de estudios. Al mismo tiempo, 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, art. 144, Col.) a la vez que se encargará de la organización del plan de estudios.

Por su parte, el artículo 151 establece las funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación, las cuales 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, art. 158, Col.). 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, art. 161, Col.).

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, art. 172, Col.) 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, art. 168, Col.).

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 y desarrollo.

Si se hace un balance de las referencias al currículo, se puede concluir que su mención no se limita a materias, planes de estudios o áreas, aunque sí las implica. En este sentido, 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, a saber, desde el personal docente, aspectos académicos, planes de estudio e incluso la planta física. Respecto a este punto, los autores Montes et ál. (2018) indican que la posición del docente es favorecida desde la perspectiva de la Ley 115, en tanto que se pueden apreciar aspectos relacionados a la organización y gestión del currículo que suponen una participación activa en temas de adaptación, concreción, diseño, evaluación entre otros, configurando así una responsabilidad amplia en la figura del docente.

Además de 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, 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 que surgen como 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 ál., 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, conferir autonomía a las instituciones era un aspecto clave en este legislativo.

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 los lineamientos y orientaciones para concretar los planteamientos de la Ley. En este orden de ideas, el Decreto realiza diversas alusiones al currículo que en muchos 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 Proyecto Educativo Institucional (PEI), currículo y plan de estudios.

Lo mismo establece en el artículo 24 en relación con el consejo académico, pues está en la obligación de 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”. En el artículo 33 se mencionan los criterios para la elaboración del currículo; en el artículo 37 se explicitan las acepciones sobre la adopción del currículo; en el artículo 38 de determina lo correspondiente al plan de estudios y su configuración; y el artículo 43 hace 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”. Este decreto posee cuatro capítulos: el primero 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 con un deficiente rendimiento académico. Por su parte, los artículos 10 y 11 desarrollan cómo se llevarán a cabo las recuperaciones y en qué condiciones los estudiantes no serán promovidos. En el tercer capítulo aborda la evaluación académica de las instituciones y propone tres posibilidades: la evaluación institucional, la autoevaluación y las evaluaciones externas (artículos 12, 13 y 14 respectivamente). Finalmente, el capítulo cuarto aclara la vigencia del Decreto y señala cuáles los artículos y decretos que deroga.

A pesar de las aclaraciones y los aportes que el Decreto 230 hace en materia de currículo, evaluación y promoción, este 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 las condiciones de promoción escolar (artículo 6) y de 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 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. Esta transformación permite reconocer 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. Por ello, 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 los artículos

34 y 35. El primero hace referencia a las áreas del conocimiento y acoge las mismas descritas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 y abre la posibilidad de cursarlas en asignaturas y proyectos pedagógicos en diversos márgenes de tiempo; por otra parte, el segundo establece criterios para el desarrollo de asignaturas y 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. El artículo 39 habla acerca del servicio social estudiantil, el cual debe ser desarrollado por 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 como, por ejemplo:

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. (Decreto 1860, art. 40, Col.)

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, art. 42, Col.).

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. Los artículos 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 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, 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 están 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.

Resolución 2343 de 1996

El 5 de junio del año de 1996 surge por parte del Ministerio de Educación Nacional 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 y señala el ámbito, la interpretación y el uso de la norma, además, especifica la naturaleza de la resolución, su finalidad y cobertura. Esto último se desarrolla a partir de la adopción de lineamientos generales para los procesos curriculares y el establecimiento de logros curriculares que habrán de aplicarse a los procesos formativos de los establecimientos educativos, estos insumos son los 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 aborda el concepto de lineamientos curriculares tomado de la Ley 115 y de manera particular se aclara que los lineamientos que se presentan buscan situar un núcleo común a las instituciones educativas (artículo 3).

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, además, allí se establece que las instituciones educativas deberán tener en cuenta referentes tomados de las teorías curriculares siempre y cuando se ajusten a lo enmarcado en la ley, a la vez que se permite situar nuevamente algunos elementos que deben tenerse en cuenta.

Finalmente, este el capítulo 2 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. Con esto la norma no quiere indicar que todos los currículos deben ser iguales, sino que todos deben adoptar los parámetros legales comunes y a partir de ahí es posible derivar 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 acerca de los indicadores de logros curriculares. Estos indicadores deben partir de un concepto que se expresa en un texto pedagógico que parte del reconocimiento de los puntos de partida propuestos por el Ministerio de Educación Nacional por medio del establecimiento de fines y objetivos. Este concepto debe orientar y marcar el camino para la propuesta de indicadores de logros curriculares, los cuales se deben presentar 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. Estos deben ser divididos en dos niveles: por grados y los específicos. Los indicadores por grados

permiten tener un eje común de carácter nacional y permiten 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, art. 11, Col.)

Continuando el abordaje de los acápite de la Resolución, el documento presenta el capítulo cuarto, en el cual aborda los procesos curriculares en los establecimientos educativos. En el artículo 15 se presentan los procedimientos; en el artículo 16 los lineamientos para la autonomía curricular; en el 17 se establecen las bases para la formulación de logros e indicadores de logros específicos; en el 18 se hace referencia al plan de estudios; además, en el 19 se habla de la evaluación del rendimiento escolar. Estos insumos son importantes porque 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, pues atiende a las perspectivas de ley y establece 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, el quinto capítulo de esta Resolución propone 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 en el artículo 20 la oportunidad de investigar y evaluar, 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 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 reitera 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 publica 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”. Este clasifica por secciones 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 que presenta el documento, además se seleccionará la dimensión o área que se relaciona con la educación ética. De esta manera, el documento propone diversos indicadores de logros que se presentan y esquematizan a continuación:

Tabla 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
<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo. - Manifiesta en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación de las diferencias entre las personas. - Disfruta de pertenecer a un grupo, manifiesta respeto por sus integrantes y goza de aceptación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa sus puntos de vista y escucha los de los demás, sobre problemas que afectan su vida cotidiana. - Contribuye a la construcción de normas que regulan la vida común en el aula de clase y vela por su cumplimiento. - Analiza críticamente las normas establecidas y contribuye a su transformación con base en la justicia. - 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. - Valora la ayuda de otros y está dispuesto a colaborar con los demás de manera solidaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diversas maneras de enfrentar los conflictos que se le presentan en sus relaciones cotidianas, las analiza y jerarquiza, basado en criterios de justicia. - Participa en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes y reconoce los valores y razones del otro aun en los disensos. - Asume compromisos con los problemas de su entorno en defensa de los derechos humanos fundamentales, como contribución a una sociedad más justa. - Expresa el reconocimiento de la dignidad del otro y de su derecho a existir en su diferencia, mediante el respeto y el aprecio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y acepta activamente la presencia del disenso, el conflicto y el desacuerdo en sus relaciones en la vida cotidiana. - 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. - Tiene en cuenta puntos de vista de personas con autoridad y los incorpora en la discusión común. - Propone acciones a su alcance para transformar situaciones de injusticia que aprecia en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debate posturas, con base en principios éticos universales, en relación con dilemas morales que enfrentan valores y derechos. - Valora las relaciones de amistad y afecto como posibilidades de crecimiento y de actuar solidario, más allá de sus intereses personales y sentimentales. - Identifica y compara los valores culturales, morales, religiosos que orientan su acción con los principios y valores éticos universales inherentes a los derechos humanos.

Indicadores [1]

Indicadores [1]	Preescolar	Primero a tercero	Cuarto a sexto	Séptimo a noveno	Décimo a once
<ul style="list-style-type: none"> - Toma decisiones a su alcance por iniciativa propia y asume responsabilidades que llevan al bienestar en el aula. - Participa en la elaboración de normas para la convivencia y se adhiere a ellas. - Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historias personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares. - 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 ganan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Negocia conflictos de su vida cotidiana teniendo en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones propias y las de los otros, para construir una convivencia justa. - Reconoce y acepta sus potencialidades y limitaciones en el juego, en sus actividades académicas y en sus relaciones interpersonales y se formula propósitos. - Manifiesta indignación y solidaridad, ante hechos injustos y pide perdón cuando ha causado daño a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - 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. - 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. - Reconoce su responsabilidad y acepta las consecuencias por las transgresiones de las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Da razones de su obrar y exige a otros que den razones del suyo propio. - 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. - Tiene conciencia plena de su existencia en el mundo actual, con todas sus circunstancias, posibilidades y limitaciones, en lo personal, social y cultural. - Manifiesta apertura y respeto a propuestas éticas de diferentes culturas y discierne acerca de lo que tienen en común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora críticamente la ley, como posibilidad de preservar las diferencias y limitaciones, es consciente de sus deberes y responsabilidades. - Asume actitudes de sinceridad y honestidad en circunstancias particulares tanto en su vida pública como privada. - Reconoce y utiliza de diversas propuestas éticas, aquello que le permite establecer consensos y disensos, acuerdos y desacuerdos para la convivencia y el diálogo en una comunidad. - Busca orientar su cotidianidad con base en principios y valores de justicia, prudencia, ley moral, solidaridad, diferencia, reciprocidad, bien común. 	

Preescolar	Primero a tercero	Cuarto a sexto	Séptimo a noveno	Décimo a once
	<p>- Acepta o asume constructivamente el ejercicio, la entrega y el reconocimiento del liderazgo, en favor de la práctica democrática dentro de los grupos.</p> <p>- 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.</p> <p>- Descubre, comprende y valora la riqueza de las culturas de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas.</p> <p>- Reconoce el efecto discriminador y deshumanizante de cierto lenguaje que se emplea en la vida cotidiana y en dichos, chistes, refranes, canciones.</p>	<p>- 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.</p> <p>- Conviene, mediante el diálogo, las estrategias que se requieren para solución cooperada de un conflicto, sin que las partes renuncien a sus principios.</p> <p>- 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.</p>	<p>- Reconoce cuando en el ejercicio de la autoridad se vulneran principios, valores éticos y derechos humanos y argumenta públicamente sus discrepancias.</p> <p>- 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.</p> <p>- Descubre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal y social que pueden traer consigo los conflictos.</p> <p>- Establece relaciones equitativas con personas de diferente género, edad, condición social, económica, religiosa, política, cultural, étnica.</p>	

Indicadores [1]

CAPITULO 3. REFERENCIAS NORMATIVAS A LA COMPRENSIÓN CURRICULAR

Preescolar	Primero a tercero	Cuarto a sexto	Séptimo a noveno	Décimo a once
		<p>- Llega a concertaciones sobre un interés general capaz de articular los intereses particulares que están en juego en un conflicto cercano a su cotidianidad.</p> <p>- Identifica sus errores y fracasos, los acepta y construye desde ellos nuevas oportunidades en su vida.</p>	<p>- 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.</p>	<p>- 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.</p>
Indicadores [1]				

Fuente: elaboración propia con base en la Resolución 2343 de 1996.

La Resolución 2343 de 1996 cierra su aporte en materia de orientaciones curriculares para el planteamiento y configuración de indicadores de logro con la exposición de los indicadores de logro por grupos. 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 explicitaran unos indicadores de logros específicos que se propusieran desde cada grado de formación escolar, no obstante, desde el punto de vista de las directrices ministeriales, esta tarea era propia de la autonomía escolar y debía configurarse según los proyectos educativos institucionales (Molano y Vasco, 2011, p. 187).

A esta crítica se puede responder que en parte el Ministerio de Educación Nacional responde a una idea muy relevante en su momento, a saber, que 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 tienen que hacer las instituciones educativas en su autonomía es bastante y ello puede conllevar a la desfiguración o incluso omisión de lo que propone la Resolución 2343.

Lineamientos curriculares

En 1998, como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional en cabeza de Jaime Niño Díez, se lanzaron una serie de lineamientos curriculares que 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 que fue elaborada por Rocío Lozano, Mercedes Vargas, Francisco Reyes, Arnulfo Bayona y Alfredo Molina. Además, esta propuesta fue 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: 1) raíces y ramas de la discusión ética, 2) nuestro contexto sociocultural, 3) la formación de la persona moral y 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, además de la presentación y explicitación del marco legal en el que se ampara.

En el primer apartado, que corresponde a las raíces y ramas de la discusión ética, se presenta una apuesta epistemológica que reconoce algunos aspectos propios del contexto colombiano que se profundizan más adelante, entre los que destaca la multiculturalidad que es 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.

Llama la atención que los lineamientos hacen claridad en relación con el punto de partida de orden filosófico sobre el que se soporta la educación ética. Este aspecto se 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 moral se refiere, esto se seguirá evidenciando de mayor modo en el desarrollo del documento, a la vez que el abordaje de estas áreas está amparado en dos corrientes éticas que han representado un gran hito en las reflexiones académicas relacionadas con el área de ética y moral.

Al respecto, la toma de postura en el horizonte del neoaristolismo 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 de pensamiento sobre la 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 que bebemos en la actualidad, por ello se habla de reinterpretaciones a partir de los autores enunciados.

Asimismo, el texto reconoce que el ser humano está en constante evolución y cada vez aumenta más su conocimiento y ello le permite adaptarse y situarse en el mundo, esta es una precondition para la acción en torno a un proyecto político que está en constante tensión cuando se consideran fines teleológicos o deontológicos; esta situación supone 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 los proyectos individuales también son vitales para esta formación; estos a nivel ético se articulan por medio de acuerdos razonables que permiten beneficios mutuos y posibilitan 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 del presente, 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)

Este fragmento 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 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.

En el anterior apartado se enmarcan los horizontes epistemológicos que subyacen a los lineamientos y en el siguiente acápite el documento sitúa y desarrolla el contexto sociocultural de la enseñanza de la ética. Para ello, se inicia con una reflexión histórica alrededor del *ethos*. Allí se reconocen 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 de posguerra, los cuales posibilitan el reconocimiento de derechos básicos y propenden por la estabilidad y participación política y social. Desde este punto de partida, el documento reconoce que en occidente la tradición ética y moral ha tenido múltiples desarrollos que parten de circunstancias históricas y del esfuerzo reflexivo de la humanidad.

En el marco de este contexto global es menester reconocer algunos de los dinamismos propios de la realidad nacional, donde el conflicto interno es uno de los ejes más importantes para la reflexión; no solo en lo que referente a fuerzas armadas, sino también con respecto a los efectos políticos de luchas por el poder y la autoridad. En este escenario se reconoce nuevamente la dimensión política de la ética sobre la que se debe trabajar de manera mancomunada. Finalmente, este apartado contextual, además de proponer un recorrido histórico,

se sitúa temporalmente en el fin de siglo xx 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 de 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. En efecto, esta área del conocimiento es llamada a evolucionar y seguir pensando de cara a los nuevos desafíos y retos venideros, de ahí que la necesidad de enseñanza de la 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. Estas consideraciones se encuentran amparadas 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).

El tema de la regla y de la norma vuelve a aparecer nuevamente y es un elemento que se reitera 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 regla o la norma es un eje importante de formación al 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 debe desarrollarse en el plano de la autonomía; este es un paso crucial que va de la imposición o el deber de una ley externa a una ley o compromiso que emerge del mismo ser humano.

Finalmente, el cuarto acápite aborda el tema de la educación ética y moral y tiene una estructura de cuatro ejes. El primero menciona los objetivos propios de la educación ética y moral que se consolidan a partir de dos horizontes: la autonomía y la autorrealización. El segundo eje profundiza en la noción de ética y educación y, además, establece una relación entre todo acto educativo y la necesidad o lugar de la ética. Este eje también reconoce que la educación ética no se reduce a un acto transmisivo o de incorporación de conocimientos, pues 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, claramente no hay un único estilo de formación ética y el texto reconoce que no es un contenido a transmitir, a esto se suma que tampoco es una responsabilidad exclusiva de los maestros o de la institución, por lo que la familia, el Estado y la sociedad también deben aportar en esta materia, lo que es un desafío para los planteamientos curriculares.

El tercer eje de este cuarto apartado se centra en el contexto escolar, este 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 hace eco de algunos aportes del Plan Decenal de Educación de esta época. Además, se hace 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 de Colombia. 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 propiamente en la reflexión y presentación de aspectos fundamentales del currículo y la educación ética y moral. Este se desarrolla en tres subejos: el primero expone los conceptos y aplicación del currículo oculto y el currículo explícito; el segundo explica los componentes; y el tercero trata de la evaluación en la educación ética y moral.

Una exploración más detallada de las temáticas que abordan estos ejes muestra que el primero hace alusión al currículo oculto y al currículo explícito, además, 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 que 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 ética que mantiene su vigencia en el presente. Por ello, el texto propone un especial desafío a la labor del maestro como educador de esta área del saber, quien no solo es promotor o gestor de conocimientos, sino un ser que con su actuación también educa. Al mismo tiempo, la responsabilidad no se reduce exclusivamente al docente de ética, sino en general a los docentes, quienes se convierten en modelos a seguir o son sujetos de admiración y ejemplo en sus relaciones con los estudiantes. En este sentido, el docente está llamado a ejercer actos de reflexión ética y moral que lo lleven cada día a ser mejor persona y, así, convertirse en referente para sus estudiantes.

El segundo eje del cuarto acápite se encarga de desarrollar los componentes del currículo, donde se aclara que hay múltiples componentes que se deben 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 a 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 que deben tenerse en cuenta, 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. Estas indicaciones 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 en filas cada uno de los componentes presentados en el segundo eje del cuarto acápite y en columnas los ámbitos en los que 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, pues proponen un fundamento que se soporta en ejes y agrupa unos niveles de formación como punto de referencia con el fin de conceptualizar, orientar

y promover bases de formación que sean susceptibles de adaptación y concreción particular por parte de las instituciones educativas y sus respectivos PEI bajo preceptos y expectativas de calidad y rigor curricular (Navas y Londoño, 2017). Por ende, se trata de una iniciativa valiosa que emana desde el Ministerio de Educación Nacional para todos los establecimientos escolares del país.

Con respecto a 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 que se destaca que por primera vez en un documento público hay una apuesta epistemológica de orden disciplinar en el área que se desarrolla fuertemente a partir del aporte de las escuelas neoaristotélicas 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 que 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. Este es un aporte importante a las distintas reflexiones que se adelantaron a lo largo y ancho de los lineamientos curriculares.

Además de las apuestas teóricas, 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 que se identifican como ejes claves de la formación la ética y la moral, de modo que prácticamente se excluye en el texto las referencias a los valores. De esta manera, la ética asume una importante labor en el campo de la reflexión y las posturas personales mientras que la moral se asocia con el plano comunitario y social de la acción.

Con los anteriores elementos, el texto tiene muy presente la realidad nacional y hace un llamado a la vinculación de las distintas culturas, tradiciones y sucesos históricos, los cuales posibilitan forjar un carácter nacional y pensar los procesos educativos alrededor de la

ética. En este sentido, las particularidades del contexto nuevamente salen a relucir en esta propuesta educativa nacional, pues se trata de un aspecto importante para el acto educativo.

Finalmente, con la propuesta de los ámbitos y los componentes de la educación ética y moral se vislumbran varias posibilidades formativas de las que puede echar mano enseñanza de la ética y de los 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 modo que varios de los aportes que se realizan no logran encontrar un piso en los ejercicios de planeación curricular del área.

Estándares básicos de competencias

Los estándares básicos de competencias es un documento oficial que determina “lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. Este documento es presentado por el Ministerio de Educación Nacional en 2006 a cargo de Cecilia María Vélez White. Una de las grandes particularidades de estos estándares es que se formulan en cuatro grandes áreas, a saber, 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 la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). 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, en este contexto, se comprende por estándar aquellos juicios pertinentes y puntuales que gestan la posibilidad de evaluación de individuos o instituciones en torno a los temas o referentes de calidad que le son demandados. 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. (MEN, 2006, p. 11)

Bajo estas posibles aplicaciones los estándares básicos de competencias buscan ser herramientas con implicaciones prácticas con el fin de proyectar acciones futuras que suponen la superación de dinámicas educativas anquilosadas en el tiempo que se caracterizaban por la transmisión y memorización de contenidos. Así, los estándares permiten proyectar no solo acciones pedagógicas, sino maneras de comprender el conocimiento y el trabajo escolar que van más allá de los muros de las instituciones, permitiendo usar, evaluar y concretar el conocimiento dentro y fuera de los planteles educativos.

A nivel de estructuración de los estándares básicos de competencias se destaca la estructura procesual que pasa a través de los distintos niveles de formación escolar, de modo que se garantizan procesos formativos de carácter evolutivo, con implicación y correlación transversal en el proceso educativo. A esto se denomina coherencia vertical. Por su parte, también se propone un tipo de coherencia horizontal que 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 en los estándares básicos de competencias ciudadanas, los cuales tienen el lema “formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!”.

La aproximación a estos estándares inicia con la justificación del esfuerzo de formar en competencias ciudadanas, luego, se presenta la comprensión de ciudadanía, una aproximación al marco normativo que soporta las competencias ciudadanas y un esbozo general de propuesta formativa. Así, los estándares presentan una serie de metas que busca cumplir la formación ciudadana en la educación básica y media, las cuales se amparan en los derechos humanos y la actual Constitución Política de Colombia (MEN, 2006), a saber:

- Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos. No obstante, el documento señala 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. Estas competencias son importantes en cuanto que las mismas favorecen los desarrollos morales por medio del diálogo y la construcción conjunta.
- Promover el desarrollo de competencias cognitivas que 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 modo que se generen 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. Este se comprende como el avance cognitivo y emocional que se encuentra en función del bien común y se presenta de manera transversal en los estándares.
- Aportar a la construcción de la convivencia y la paz. Esta meta se propone a partir del conocimiento de la realidad nacional e implica que el estudiante ha de asumir una posición no solo 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, además, 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 el reconocimiento que hace 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 de cómo orientar la formación ciudadana en la educación básica y media. Para ello plantea cuatro puntos centrales, a saber, 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 se tienen en cuenta al momento de proponer los estándares básicos de competencias ciudadanas, se presenta la estructura de composición que se caracteriza por organizarse a partir de grupos de grados distribuidos de la siguiente manera: primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y décimo a once. 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 es obligatorio en las instituciones educativas, pues cada establecimiento educativo tiene en su autonomía y potestad para realizar la labor de priorizar sus intervenciones pedagógicas en atención a las necesidades particulares y las configuraciones que adquiere el PEI. Finalmente, en el 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 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 manera que se tenga un panorama general de la propuesta que realiza el Ministerio de Educación Nacional. A continuación, se relacionan de manera sintética los estándares presentados en el documento:

Tabla 3. Estándares básicos de competencias

Grupos de grados					
Grupo de estándares	Primero a tercero	Cuarto a quinto	Sexto a séptimo	Octavo a noveno	Décimo a once
Convivencia y paz	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.
Participación y responsabilidad democrática	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.

Grupos de grados					
Grupo de estándares	Primero a tercero	Cuarto a quinto	Sexto a séptimo	Octavo a noveno	Décimo a once
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	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.

Fuente: elaboración propia a partir del documento de estándares básicos de competencias MEN (2006).

De manera general, la propuesta que presenta el MEN por medio de los Estándares Básicos de Competencias (2006) es un insumo importante para clasificar las competencias ciudadanas por grupos de grados y grupos de estándares. Sin duda su aporte es muy valioso en cuanto que no es de obligatorio cumplimiento y, por ende, posibilita la adaptación y reflexión alrededor de las competencias ciudadanas entendidas y vividas en contexto.

Un aspecto importante es el hecho de que estos estándares de manera general se desarrollan 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 con 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 con las competencias ciudadanas, sin excluir que tenga 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 encuentra 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 son 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 recordar que en el nombre de los estándares se hace alusión a la ciudadanía, lo que permite suponer que se estos incluyen 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 en conflicto 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 o estática y, por lo tanto, está 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, es cuestionable el hecho de que estos estándares estén pensados y propuestos en el orden de la calidad educativa, de manera que el cumplimiento en el desarrollo de estas competencias debería permitir 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. (MEN, 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 porque 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 al orden cualitativo y, además, 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 que los estándares de competencia ciudadana, dado su carácter y finalidad, refieren a 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

sean la unidad de medida de los 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 porque logran la integración y articulación con los planes de estudio, currículos y dinanismos propios de las instituciones educativas en sus contextos particulares. Si bien es un insumo relacionado con la educación ética, si se valora el documento como un mecanismo de evaluación, se puede considerar como una herramienta bastante limitada en múltiples aspectos.

Guía pedagógica número 49

La Guía pedagógica número 49 es una cartilla surgida de la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional en cabeza de 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; de modo que esta guía pedagógica es un insumo que apoya la labor de trabajo y fomento de estas áreas en la comunidad de docentes, estudiantes, familias, entre otros.

Bajo el objetivo principal de gestionar la apropiación y la implementación de lo que se refiere en la Ley 1620 y su Decreto reglamentario, la Guía pedagógica número 49 busca brindar recomendaciones, rutas, respuestas y orientaciones en torno de ideas problémicas y frecuentes a fin de garantizar la convivencia escolar. Para ello centra su desarrollo temático en cuatro apartados, cada uno asociado a una guía: 1) manual de convivencia, 2) Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, 3) ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar? y 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 acorde con 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 y 4) glosario.

De esta manera, el primer apartado, que corresponde a la convivencia escolar y el manual de convivencia, contextualiza la pregunta sobre la naturaleza de estas dos temáticas y presenta su sustento en consideraciones legales. En el segundo apartado 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 para las instituciones educativas, quienes deberán pensarse a la par que se desenvuelven en situaciones que probablemente no estaban contempladas en los manuales de convivencia en épocas anteriores, en atención a esto esta guía brinda orientaciones básicas para contribuir a la actualización de los mismos y se convierte en una oportunidad para favorecer y fortalecer la convivencia en entornos escolares por medio de acciones formativas que también permiten ejercer la ciudadanía.

En este proceso de actualización del manual de convivencia el Comité de Convivencia Escolar debe tener en cuenta una atenta lectura de lo que ocurre en los establecimientos educativos y debe 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 cuando señala que los conceptos no han de ser excluidos de los manuales, pero tampoco se deben incluir sin un ejercicio de reflexión en contexto.

El tercer momento de la Guía, relacionado con convivencia escolar y manual de convivencia, desarrolla lo que denomina “acontecimiento pedagógico”, este debe ocurrir 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 la Guía propone una serie de pasos que consisten en ejercicios diagnósticos relacionados con acciones de la cotidianidad, a partir de este diagnóstico se deberá buscar una instancia o institución que pueda apoyar los procesos y, finalmente, se han de establecer rutas de acción 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, luego sugiere la selección de un tema en particular sobre el que versará la actividad, a partir del 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 de expectativa para preparar a la comunidad y despierte el interés sobre la temática.

Para finalizar, esta primera guía alrededor del manual de convivencia incluye 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, esta primera guía finaliza 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 guía pedagógica “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, a saber, la promoción, prevención, atención y seguimiento.

Para atender estos aspectos, la guía propone un trabajo en dos partes. La primera se desarrolla a partir de la pregunta “¿qué es la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar?” y la segunda desarrolla los componentes de la Ruta. De esta manera, en la primera

parte se define la Ruta de Atención Integral y se aclara que en esta 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).

Luego de la aclaración de lo que es la Ruta de Atención Integral, la guía prosigue con el desarrollo de la segunda parte y señala que esta ruta no debe comprenderse al margen del contexto al mismo tiempo que debe contar con la participación de la comunidad escolar. Con esta salvedad se presenta el primer componente de la ruta, a saber, la *promoción*, que se comprende como el conjunto de acciones o medidas que se toman para que algo suceda. En este sentido, la guía propone tres 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 las acciones previas que se ejercen con anterioridad a los incidentes para lograr evitar acciones de riesgos (MEN, s.f.). 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 tres actividades: la primera se relaciona con 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*, que se define como el especial cuidado que se presenta a determinada situación o acontecimiento con el fin de acompañar bajo criterios de oportunidad y pedagogía cada una de las personas que integran las instituciones escolares (MEN, s.f.). De modo particular en este componente, antes de proceder a las actividades, se propone una clasificación de tres tipos de situaciones. Las situaciones tipo I son aquellos acontecimientos que no generan daños físicos o mentales, que se manejan de una manera no adecuada y que afectan el clima escolar. Las situaciones tipo II se caracterizan por generar algún tipo de daño físico o mental que no genera incapacidad alguna, a la vez que tampoco son consideradas como un delito. Finalmente, las situaciones tipo III 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 que se aborda de manera diferenciada cada una las situaciones expuestas anteriormente. De esta manera, la primera actividad se denomina *reconocimiento* y se considera como fundamental para conocer los hechos a partir de la voz viva de los implicados. La segunda actividad es denominada *identificación*, se desarrolla 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*, pues, 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*, que 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), además, centra sus esfuerzos de especial manera en las situaciones tipo II y III, las cuales poseen una especial complejidad. A partir de este presupuesto se proponen tres actividades: la primera gira en torno a la verificación, en la que se comprueban las acciones ejecutadas en los componentes; la segunda en torno al monitoreo, en la que se hace seguimiento y observación de las acciones; y la tercera se centra en la retroalimentación, que supone el hecho de devolver la información analizada.

Continuando con el desarrollo del 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 como, por ejemplo, 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 se intitula “¿Qué puedo hacer para fortalecer la Convivencia Escolar?” y 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.

Desde 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 este modo, quienes se ven implicados en una situación particular que puede derivar en potenciales conflictos pueden mediar y gestionar para su resolución y respuesta por medio de la gestación de oportunidades de acción colectivas que contribuyan a favorecer los ambientes y la mediación social.

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 que se encontrará no solo interpelaciones sino también de rutas de acción. Así, se inicia con los estudiantes y se sitúan las posibilidades de participación por medio de roles en cada uno de los momentos de promoción, prevención, atención y seguimiento. De esta manera, se establecen una serie de ideas y de casos que motiven la participación de los estudiantes y se finaliza con un cuestionario abierto que busca indagar sobre los aportes de estos a la convivencia escolar.

En segundo lugar, el apartado aborda el tema de la familia y propone una argumentación alrededor de la importancia de las familias en los procesos formativos y la convivencia escolar, estos últimos se ven seriamente influenciados por la educación y relaciones dadas en el hogar. A partir del ejercicio argumentativo, se propone una serie de casos aplicados al contexto escolar que buscan motivar la reflexión del papel de las familias en la convivencia. Bajo estos presupuestos se proponen tres ejes esenciales de participación que 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 tres saberes esenciales que deben desarrollar los directivos docentes: el primero es la reflexión, el segundo la consolidación de equipos de trabajo y el tercero la construcción de escenarios de diálogo.

Finalmente, se presenta el papel de los docentes en general y de docentes con funciones de orientación, quienes, en consonancia con la Ley 1620, desempeñan un importante papel en temas de convivencia escolar que va mucho más allá de temas académicos o meramente cognitivos, pues se relaciona con la formación de ciudadanías que actúan en procura de ambientes sociales democráticos. Para ello, la guía propone cuatro ideas que pasan por el estilo docente, el desarrollo de competencias ciudadanas, la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y las iniciativas y proyectos, todo ello apoyado en catorce anexos.

La cuarta y última guía se titula “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: ¿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 DHR? y ¿qué hacer frente a la vulneración de los DHR en contexto de la convivencia escolar?

El primer apartado de esta cuarta guía inicia con una contextualización de los derechos humanos a partir de su componente legal y algunas generalidades que sitúan el valor de estos en razón de la importancia para la persona y vida humana en general. Bajo este contexto se profundiza en 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.

A partir de estas claridades, la guía propone el abordaje de esta temática por medio de enfoques en derechos humanos y de género, los cuales se orientan a la identificación y erradicación de acciones que generen exclusión, desigualdad, marginación, vulnerabilidad y demás acciones que impiden el goce de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos.

Por su parte, el segundo apartado de esta última guía busca instruir 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; algunas manifestaciones de esta violencia son el acoso por homofobia, el sexismo y la violencia sexual, entre otros.

Con respecto a los tipos de agresión sexual se documenta la agresión sin contacto y con contacto, esta última no deja de ser un acto violento y, por lo tanto, posee diferentes implicaciones. En esta clasificación general, el Código Penal Colombiano señala varias modalidades 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 establece la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual ha sido abordada previamente y apoyará en este proceso. Desde esta perspectiva nuevamente se hace hincapié 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; finalmente, la *atención*, que se propone alrededor de cada tipo de situación.

Con este recorrido realizado a la Guía 49 y a 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 1620 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 ella.

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 modo 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 no son de uso obligatorio, sino que se muestran como un apoyo a procesos vitales alrededor de la convivencia escolar.

Con lo anterior, se debe destacar que una de las motivaciones para promover que su uso sea opcional es que las guías no son una camisa de fuerza, sino que su objetivo es convertirse en apoyos. Debido a 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.

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 tejieron entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno nacional a la cabeza del presidente Juan Manuel Santos, y que terminaron en el acuerdo de paz que se firmó de manera definitiva en 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”.

La paz no se reduce a dejar las armas, detener el combate y reintegrar excombatientes a la vida civil, sino que tiene ámbitos de acción mucho más amplios que propenden por ejes de reconocimiento, verdad, perdón, reparación y justicia. A partir de estos se deben procurar acciones pedagógicas que contribuyan a fortalecer cada uno de estos ejes a la vez que se pide reconocer que existen “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 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” (Ley 1732, art. 1, Col).

La gestación de esta Ley ancla sus raíces en dos artículos de la Constitución Política de 1991: el primero establece que la paz es un derecho y un deber que debe cumplirse por parte de cada connacional (Ley 1732, art. 22, Col) y el segundo que propone el estudio de la constitución y la instrucción cívica, fomentando prácticas democráticas y elementos inherentes a la participación ciudadana (Ley 1732, art. 41, Col).

El decreto reglamentario de esta Ley es el Decreto 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 (Decreto 1038, art. 1, Col), objetivos que giran en torno de la cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible (Decreto 1038, art. 2, Col), 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” (Decreto 1038, art. 3, Col).

El artículo 4 ofrece unas alternativas temáticas entre las que se deberán tomar al menos dos, entre las que 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. (Decreto 1038, art. 4, Col.)

La evaluación se aborda en el artículo 5 y se articula a las pruebas estandarizadas (Saber 11) y se desarrolla 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 que 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 primer riesgo se refiere a que la cátedra de la paz

se quede solamente en reconstrucciones históricas de eventos bélicos del pasado y que no genere prospectivas de acción hacia el presente o futuro. La segunda consideración 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. Finalmente, el tercer riesgo refiere a consideraciones en torno de la evaluación en los planes de estudio, pues la referencia legal solo remite a las pruebas del Estado.

A las consideraciones anteriores, la investigadora Nathalie Grajales (2018) señala el riesgo de que la cátedra sea instrumentalizada y llena de temas y abordajes de relleno, es decir, no significativos o como extensiones de materias o temáticas previamente existentes que no vinculen efectivamente a los estudiantes y a sus contextos por medio de procesos o acciones pedagógicas interpoladoras. En este sentido, se forja toda una consideración con 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.

Conclusiones

En los análisis de la educación ética desde los diferentes horizontes normativos y curriculares se debe considerar que las leyes y desarrollos pedagógicos emergen de procesos históricos que permean la identidad y transcurso históricos de políticas públicas, idiosincrasias, percepciones y configuraciones en diversos horizontes de acción, entre los que no se escapa el plano educativo y la dimensión ética.

De esta manera, un recorrido que pretenda analizar la educación ética en la educación escolar en Colombia no se puede hacer al margen de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual opera de manera vigente en el país y en sus desarrollos establece diversas referencias a lo que educación ética se refiere. Estas referencias están atravesadas por algunas acepciones curriculares como la involucración del área de educación y valores humanos como obligatoria y fundamental en los planes de estudio, además, es importante resaltar que hay unas remisiones complementarias que se dan de manera directa y que aluden a temas éticos o convivenciales o que de forma indirecta refieren de un modo u otro a estos aspectos.

A modo de profundización, en los anteriores análisis se analizaron otras referencias que complementan o profundizan en lo propuesto por la Ley 115 de 1994, 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 porque 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 1860, junto con estos documentos vale la pena considerar 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 deben ser analizado en relación con la educación ética y la convivencia escolar, los cuales entretrejen la unidad de análisis.

Como parte de los hallazgos de este rastreo, se identifica que hay varias referencias que se hacen en torno de la educación ética y la convivencia escolar. En algunos casos estas referencias se encuentran más desarrolladas que en otras, a la vez que algunas están atravesadas por pronunciamientos directos y explícitos y otros 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 entre las que 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 lo 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 y seguimiento genera vacíos que se ahondan con el tiempo y que tiene como consecuencia que, aunque las propuestas iniciales sean muy buenas y propositivas, no haya garantías de implementación y de mejora de estas políticas a partir de diagnósticos ciertos. Finalmente, se evidenció que las políticas o planes que no cuentan con una fuerte participación ciudadana o gremial, sino que emergen

de oficinas o estamentos cerrados no logran alcanzar mayores impactos en los escenarios educativos y prácticas pedagógicas.

Como aspectos favorables de este rastreo documental, se cuenta que hay una marcada flexibilidad en materia de propuestas curriculares que impacta positivamente los planos que inciden o se relacionan con la educación ética. Esto, sin duda alguna, es fuertemente impulsado por el espíritu de la Ley 115 de 1994. De manera que, aunque sean temas de política pública o de ordenamiento y posean en cierto modo un carácter prescriptivo, no hay camisas de fuerza en la implementación o adecuación, esta situación permite un espacio donde las instituciones y los gobiernos locales tienen la posibilidad de ser agentes involucrados y propositivos en atención a las particularidades de los contextos y necesidades propias.

A partir de 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 la configuración de políticas públicas y normas que impacten el plano convivencial y 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. Por ello, la reflexión en torno del currículo ha de ser constante. En este punto, vale la pena aclarar que no solo es importante reflexionar en torno a la relación de la educación ética, sino también con respecto a las diversas áreas y dimensiones del ser humano. Pues, el alcance de este tipo de formación es amplio y de grandes implicaciones, por ello la comunidad educativa debería tener en cuenta el desarrollo de sus funciones académicas.

En este sentido, la relación entre aspectos normativos o prescriptivos y currículo ha de marcar una fuerte incidencia en la educación ética y, con ello, se ha de influir en temas centrales para la discusión académica como, por ejemplo, la convivencia escolar, la cual no se puede comprender como un resultado ajeno a las dinámicas que adquiere el currículo y las configuraciones educativas.

Referencias

- Acevedo, A. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. *Praxis y Saber*, 4(8), 63-85.
- Alcaldía de Bogotá. Acuerdo 173. Por el cual se establece el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y se dictan otras disposiciones. Septiembre 23 de 2005.
- Alcaldía de Bogotá. Acuerdo 434. Por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar. Marzo 29 de 2010.
- Alcaldía de Bogotá. Acuerdo 645. Por medio del cual se adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020. Junio 9 de 2016.
- Álvarez, L. y Marrugo, A. (2016) Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Redipe*, 5(9), 168-174.
- Argentina. Ley 26 892 de 2013. Ley Nacional de Convivencia Escolar. (Argentina).
- 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.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 31-47.
- 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.
- 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.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (1999). *El movimiento pedagógico 1982-1998*. En: *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Panamericana Formas.
- 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.
- Casallas, J., Conde, Y. y Vargas, J. (2017). Implicaciones del sistema educativo actual en Colombia. *Unaciencia*, 10(18), 24-32.
- 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, B. (2011). Nación y naciones en Colombia entre constitución, concordato y un convenio (1810-2010). *Revista de historia del derecho*, (41), 79-137.
- Colombia. Decreto 102 (1976). Por el Cual se descentraliza la administración de los planteles nacionales de educación y se dictan otras disposiciones.
- Colombia. Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Colombia. 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.
- Colombia. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Colombia. Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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.
- Colombia. Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Colombia. Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.
- Colombia. Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, “por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones”.
- Colombia. Decreto 546 de 2011. Por el cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 434 de 2010, que creó el Observatorio de Convivencia Escolar.
- Colombia. Decreto 547 de 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.
- Colombia. Decreto 548 de 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.
- Colombia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006. D.O. 46 446.
- Colombia. Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Julio 10 de 2007. D.O. 46 685.
- Colombia. Ley 115 de 1994. Colombia. Ley 115 de 1994. Febrero 8 de 1994. D.O. 41 214.
- Colombia. Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Diciembre 4 de 2008. D.O. 6 785.
- Colombia. Ley 1336 de 2009. Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el

- turismo sexual con niños, niñas y adolescentes. Julio 21 de 2009. D.O. 47 417.
- Colombia. Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 15 de 2013. D.O. 48 733.
- Colombia. Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Septiembre 01 de 2014. D.O. 43 261.
- Colombia. Ley 29 de 1990. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias. Febrero 27 de 1990. D.O. 39 205.
- Colombia. Ley 60 de 1993. Por la cual se dictan 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. Agosto 12 de 1993. D.O. 40 987.
- Colombia. Ley 7 de 1886. Sobre el número, nomenclatura y procedencia de los Ministerios del Despacho Ejecutivo. Agosto 25 de 1886. D.O. 6 785.
- Colombia. Ley 985 de 2005. Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma. Agosto 26 de 2005. D.O. 46 015.
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Agosto 5 de 1886. (Colom.).
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Julio 7 de 1991 (Colom.).
- Corte Constitucional de Colombia [C.C.], noviembre 30, 2011, M.P.: J. I. Palacio, Sentencia T-905/11, [Colom.].
- Corte Constitucional de Colombia [C.C.], noviembre 9, 2006, M.P.: M. J. Cepeda, Sentencia T-917, [Colom.].
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.
- Departamento Nacional de Planeación (1991). La Revolución Pacífica. Plan de Desarrollo Económico y Social 1991-1994.
- Departamento Nacional de Planeación (1991a). Plan de Apertura Educativa 1991-1994.
- 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.

- 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.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago*, 29, 102-129.
- Graffe, G. y 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.
- 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.
- Gutiérrez, J. (2008). *La Constitución de Cádiz en la Provincia de Pasto, Virreinato de Nueva Granada*.
- Iregui, A., Melo, J. y 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.
- 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
- Marín, J. (2016). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.
- Mejía, M. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Revista Nodos y Nudos*, 2(18), 4-19.
- Melo, J. (1989). *Nueva Historia de Colombia*. Vol III. Editorial Planeta.
- 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). *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 (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.

- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Guía n° 49. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.*
- 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.
- Montero, G. (2016). Legislación educativa en asuntos curriculares de la educación básica secundaria en Colombia (1991-2015). *REDHECS*, 20(10), 157-175.
- Montes, A., Lago, D. y Lago, F. (2018). De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: Discursos y realidades. *Revista Espacios*, 39(25), 1-11.
- Navas, M. y 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.
- Noguera, A. y 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.
- Ortiz, I. y 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.
- Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera*, (3), 165-179.
- Pérez, J. y Idárraga, M. (2019). Breve Análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 14(1), 1-16.
- 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*, (pp. 105-135). 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.
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research.

- Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.1a10>
- Perú. Ley 29 719 de 2011. *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129.
- 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>
- 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.
- 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.
- Romero, F., Lichilín, A. y Zafra, D. (1994). *Para leer la Ley General de Educación*. Susaeta Ediciones.
- Subsecretaría de Planeación Socioeconómica. (2016). *Estudio sobre los observatorios del Distrito*.
- 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*. Universidad EAFIT.

Sobre el autor

John Jairo Pérez Vargas

Doctor en educación por la Universidad Católica de Córdoba en Argentina. Magíster y especialista en Bioética por la Universidad el Bosque en Colombia. Licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador Asociado de MinCiencias en Colombia. Autor Scopus y WOS. Con amplia experiencia en investigación y docencia en educación superior. Sus temas de interés son la metódica investigativa, educación, ética y teología.

Correo: johnperezv@usta.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9978-3997>

Índice temático

A

Análisis 9, 10-12, 14, 23-27, 30, 33, 40, 42, 45, 48, 51, 52, 56, 58-61, 68, 73, 74, 77, 102, 113 y 120-122.

Atención 9, 19, 28, 30, 41, 49, 61, 63-65, 67, 68, 74-76, 78, 81, 83, 91, 104, 109, 110-116, 119 y 123.

Autonomía 9, 18, 19, 27, 30, 36, 46, 64, 75, 78, 82-84, 90, 95, 104 y 117.

C

Carácter 11, 13, 26, 29, 31, 36, 43, 44, 50, 57-59, 67, 71, 73, 75, 79, 83, 84, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 107, 108 y 123.

Competencias 20, 27, 51, 54, 63, 65, 68, 98 y 100-109, 114, 115, 119 y 122.

Comprensión 9, 10, 11-13, 14, 16, 19, 23, 29, 30, 37, 39, 42, 51, 56, 73, 100, 102, 108 y 122.

Conocimiento 10, 36, 38, 54, 74, 81, 92, 94, 95, 97, 101-103, 114 y 117.

Constitución 13-19, 24-28, 34, 37, 38, 43, 47, 53, 62, 63, 96, 102, 103 y 118.

Contextos 27, 30, 39, 41, 54, 66, 69, 78, 94, 96, 109, 112, 117, 120 y 123.

Convivencia 10, 35, 36, 41, 43, 44, 45-47, 49, 54, 58-67, 71, 87, 96, 97 y 103-105, 109, 110-119, 122 y 123.

Cultura 27, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 44, 55, 57, 62-65, 75, 87, 88, 91, 92, 95, 97, 99, 118 y 119.

Currículo 10, 11, 25, 34, 37, 40, 52, 54, 67, 73-80, 82-84, 96-98, 100, 101, 109 y 123.

D

Decreto 16, 24, 42, 43, 56, 58-63, 70, 78-82, 109-111, 114-119 y 122.

Desarrollo 9-12, 13, 19, 20, 28, 29, 35-37, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 50-57, 60, 62-72, 74-77, 81, 83-85, 88, 91, 93-95, 99, 102, 103, 108, 109, 112-115 y 118-123.

Docente 19, 23-25, 30, 43, 47, 52, 64-67, 69, 76, 77, 78, 81, 97, 99, 101, 109, 114, 115 y 119.

E

Educadores 21-23, 30, 43, 54, 82 y 94.
 Educativo 11, 16, 18, 19, 23-24, 26, 28-31, 33, 34, 38-40, 42-45, 47, 48, 50-57, 66, 68, 73-76, 78, 79, 81, 82, 84, 90, 95, 96, 100, 101, 104 y 108
 Ejercicio 24, 36, 41, 43, 45, 47, 48, 52, 53, 56, 62, 63, 68, 73, 80, 83, 85, 88, 101 y 110-112, 114.
 Ejes 10, 12, 18, 45, 73, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 104, 114 y 118.
 Escuela 10, 30, 33-35, 39, 41, 44, 48, 62, 68, 69, 95, 96, 109, 111, 112, 114 y 115.
 Específicos 10, 30, 35, 39, 40, 54, 55, 83, 84, 90, 103 y 104.
 Estándares 80, 100, 101, 102, 103, 104 105-108, 119 y 122.
 Estrategias 24, 40, 52, 56, 58, 59, 61, 65, 66, 68, 85, 88, 111 y 112.
 Estudiantes 39, 41, 63, 65, 78, 79, 80, 81, 84, 97, 100, 108, 109, 114 y 120.
 Estudios 37, 75, 76, 77, 71, 78, 79, 84, 101 y 123.
 Ética 9-13, 16, 17, 20, 21, 25, 29, 30, 55, 56, 62, 68, 71, 73, 81, 85, 87, 90-100, 107-109, 118 y 121-123
 Evaluación 26, 50, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 76-80, 84, 85, 94, 96, 98, 101, 103, 109, 113, 119, 120 y 122.

F

Fecode 14, 21-25.
 Fines 11, 35-40, 43, 51, 83, 84, 92 y 117.
 Formación 10, 11, 14, 15, 24, 25, 34-43, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 59, 62-65, 69, 74, 75, 79, 81, 84, 90, 91, 92, 94, 95, 97-103, 107, 108, 110, 115, 118-120 y 123.

G

Gobierno 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 37, 44, 45, 48, 50, 54, 58, 64, 66, 98 y 117.
 Guía 101, 109-116 y 122.

I

Iniciativas 15, 21, 23, 24, 28, 56, 57, 62, 65, 71, 81, 105, 112, 115 y 117.
 Instituciones 30, 31, 38, 43, 50, 53, 56, 59, 63, 66, 67, 69, 71, 75-85, 90, 99-101, 104, 107-110, 112, 118, 119 y 123.

L

Logros 23, 24, 48, 52, 75, 82-86 y 90.

M

Manual 43, 58, 66, 109, 110 y 111.
 Ministerio 16, 22, 25, 29, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 56, 66, 67, 70, 75, 77, 78, 82, 83, 85, 90, 98-100, 104, 109, 117 y 119.

N

Nacional 9, 11, 15-27, 29, 33, 36, 44, 46, 48-50, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62-64, 66, 67, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 90, 93, 96, 98-105, 109, 113 y 117.
 Normativas 10, 11, 33, 42, 56, 65, 73, 116, 119 y 122.

O

Organización 15, 17, 24, 26, 27, 30, 35, 41, 50, 53, 74, 76, 77 y 84.

P

Pedagógico 22, 23, 25, 54, 66, 81, 83, 85, 91, 110, 111, 116 y 117.

PEI 30, 34, 43, 44, 50, 78, 81-84, 99 y 104.

Plan 18, 29, 34, 37, 40, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 75, 76, 78, 79, 81, 84, 95, 101, 118 y 123.

Política 14, 15, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 34, 37, 38, 41, 46, 54, 55, 63, 88, 92, 93, 102, 103, 118-119 y 123.

Procesos 10, 13, 18, 20, 29, 34, 39, 41, 46, 47, 49, 50, 56, 65-67, 69, 75, 76, 78, 80-82, 84, 91, 95-99, 101, 102, 105, 107, 108, 111, 112, 114, 117, 120 y 121.

S

Social 9, 13-16, 19, 22, 31, 35, 38, 41, 45, 47, 49, 52, 59, 62, 64, 67, 81, 87, 88, 92, 96, 98, 99, 106, 107, 114 y 119.

Sociedad 21, 27, 30, 35, 38, 44-47, 49, 51, 52, 54, 55, 63, 64, 70, 86, 93, 95, 96 y 106.

V

Valores 10, 21, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 49, 50, 80, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 105, 107, 108, 118, 121 y 122.

Violencia 41, 58, 59, 62, 63, 64, 68, 69, 71, 105, 111, 116 y 118.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Septiembre de 2023

A través de un análisis que abarca tanto aspectos históricos como normativos, el presente libro se propone trazar un horizonte de fundamentación y reflexión que tiene como objetivo proporcionar una visión clara de los diversos y, a menudo, dispersos esfuerzos destinados a formular políticas y directrices que permitan a los educadores desempeñar su papel en el área de la ética (que se erige como un espacio fundamental y esencial en la labor educativa nacional).

Además, se busca llevar a cabo una evaluación crítica no solo de los contenidos presentados en dichos documentos, sino también esbozar algunas perspectivas iluminadas por teóricos expertos en la materia. Estas perspectivas permitirán descubrir elementos que trascienden la normativa, como consideraciones adicionales, ejes de reflexión, deficiencias y particularidades históricas o gnoseológicas. Esto ofrecerá una perspectiva de análisis mucho más integral, así el lector podrá adoptar posturas y establecer diálogos y prácticas que se convertirán en esfuerzos concretos para lograr un desarrollo óptimo y adecuado en el ámbito de la educación ética.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMAS
DUAD