

OTÁ PARA



SED
075
2001 - B

dos del mismo lazo

Prueba de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana

Informe de resultados

Calendario B • 2001

Grados quinto, séptimo y noveno



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.

Secretaría
EDUCACION



INFORME DE RESULTADOS

Contenido

Prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana

Calendario B • 2001

Grados quinto, séptimo y noveno



ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.

Secretaría
EDUCACION

Bogotá, D.C. • octubre 2001

ANTANAS MOCKUS SIVICKAS (2001-2003)
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Secretaria de Educación Distrital

NOHEMY ARIAS OTERO
Subsecretaria Administrativa

JESÚS MEJÍA PERALTA
Subsecretario Académico

GLORIA MERCEDES ÁLVAREZ
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

LUZ AMPARO MARTÍNEZ RANGEL
Directora de Fomento a la Calidad Educativa



AUTORES

ROSARIO JARAMILLO FRANCO
ÁNGELA BERMÚDEZ VÉLEZ
HERNÁN ESCOBEDO DAVID



Derechos reservados.

Distribución gratuita.

MAURICIO MELO GONZÁLEZ
Diseño y diagramación

UNIBIBLOS • UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Impresión

Prohibida su reproducción total o
parcial sin la autorización de la
Secretaría de Educación Distrital y de
la Universidad Nacional de Colombia.

Bogotá D.C., octubre de 2001

Presentación

Contenido

▶ PRESENTACIÓN	5
▶ CONCEPTOS BÁSICOS	6
¿Qué entendemos por ciudadanía?	6
¿Para qué evaluar?	6
¿Qué evalúa esta prueba?	7
▶ RESULTADOS	12
Desarrollo moral	12
Representaciones sobre algunos fenómenos sociales	17
Conocimientos sobre ciudadanía	25
▶ CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	28



Presentación

La Secretaría de Educación del Distrito Capital se propuso desde 1998 desarrollar y aplicar un sistema de evaluación de competencias básicas entre estudiantes de colegios públicos y privados, con el ánimo de entregar a los docentes e instituciones elementos de análisis con los cuales continuar la tarea de mejorar la calidad de la educación que vienen ofreciendo.

La prueba de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana hace parte de este proyecto. Busca evaluar en los estudiantes que están adelantando 5º, 7º y 9º grados tres aspectos: a) el desarrollo de la argumentación moral; b) la comprensión de la convivencia en la ciudad y c) la sensibilidad hacia los tópicos más relevantes de esta forma de vida. Esta información es más amplia y sistemática que la que se obtiene de la mera observación cotidiana en el aula de clase y, con ella, los maestros y las instituciones educativas del distrito podrán incrementar el conocimiento que tienen sobre sus estudiantes y podrán, en consecuencia, reajustar sus didácticas y planes educativos, con el fin de mejorar la convivencia entre los estudiantes y su participación ciudadana. Esta información es, además, de gran utilidad para la Secretaría de Educación en su tarea de orientar políticas y estrategias tendientes a mejorar la calidad de la educación en este campo.

Actualmente la Secretaría de Educación cuenta con una versión de la prueba dirigida a los estudiantes de 7º y 9º grados y con otra dirigida a los estudiantes de 5º grado. La estructura de estas dos versiones es la misma y miden los mismos tres aspectos mencionados en el párrafo anterior. La primera parte, que se refiere al desarrollo de la argumentación

moral, es idéntica en las dos versiones de la prueba. La diferencia entre ellas radica en la cantidad y tipo de conocimientos que se espera que tengan los estudiantes de quinto y los de séptimo y noveno y en los temas acerca de los cuales se les pide opinión. Por un lado, la versión para 5º grado tiene menos ítems que evalúan conocimientos; se eliminaron algunos ítems que se refieren a temas que los estudiantes de 5º grado todavía no conocen y no se espera que conozcan. Por otro lado, la versión para 5º grado tiene también menos ítems que se refieren a las representaciones; se eliminaron todas aquellas que tocan temas que asumimos que todavía no les interesa a los estudiantes de quinto grado.

Tanto la versión para 7º y 9º como aquella para 5º grado son el resultado de aplicaciones anteriores que han permitido hacer diversos ajustes hasta lograr las versiones que actualmente presentamos.

Los datos que se reportan en el presente informe corresponden a los obtenidos con estudiantes de 5º, 7º y 9º grados de colegios de calendario B de Bogotá y con profesores de esos mismos cursos que voluntariamente quisieron participar en el estudio. La aplicación fue de carácter censal; es importante señalar, sin embargo, que algunos pocos colegios no participaron y dentro de los colegios que sí participaron algunos estudiantes no respondieron la prueba. La población evaluada se distribuye de la siguiente manera: a) 2.225 alumnos de 5º grado; b) 148 profesores de 5º grado; c) 1.934 alumnos de 7º grado; d) 122 profesores de 7º grado; e) 1.754 alumnos de 9º grado; f) 113 profesores de 9º grado. ■

Conceptos básicos

en el presente aparte queremos dar a conocer, sucintamente, la forma como entendemos el concepto de ciudadanía. Sobre la base de este concepto, describimos cómo medimos la comprensión de la convivencia ciudadana y la sensibilidad (representaciones mentales) con respecto a los factores más importantes que hacen parte de esta forma de vida. Exponemos también la manera como entendemos la evaluación.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CIUDADANÍA?

Entendemos la ciudadanía como el fenómeno que surge de la convivencia con otros en una comunidad plural. Esta vida en comunidad genera diversas y complejas relaciones que configuran sistemas de organización, de apropiación y pertenencia al entorno, de interacción e interdependencia entre nosotros. Genera también los mecanismos necesarios de gobierno, de normatización y de resolución de conflictos. En otras palabras, la vida en comunidad requiere y a la vez va desarrollando, diferentes procedimientos para regular el comportamiento de quienes conviven y para resolver las tensiones y conflictos que surgen entre ellos.

La ciudadanía constituye un fenómeno esencialmente político valorativo y, por ende, moral, que se refiere a todos los aspectos de la vida cotidiana en comunidad en todos los escenarios posibles: la familia, la escuela, la calle y los espacios públicos, el lugar de trabajo... Por esta razón, la prueba explora la comprensión y la sensibilidad ciudadana de los estudiantes en torno a fenómenos de la ciudadanía relacionados tanto con la vida cotidiana como con fenómenos relativos a la vida política del país.

¿PARA QUÉ EVALUAR?

La prueba de “Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana” no pretende ser un arma de juicio para la sanción o la promoción de los estudiantes. Es, más bien, una herramienta pedagógica que le permite a los diversos estamentos de la comunidad educativa entender mejor los procesos mentales reales en que se encuentran los estudiantes en diversos aspectos de la formación ciudadana. Es también una herramienta para comprender críticamente las formas de relación social que se establecen en las prácticas educativas y la manera como éstas se constituyen en vehículos, implícitos y explícitos, de formación (o deformación) para la comprensión y sensibilidad ciudadana.

Si se concibe la enseñanza y el aprendizaje en función de un proceso de desarrollo mental y afectivo, en el que maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de diversos problemas y en el mejoramiento de las formas de comprenderlos, la evaluación se convierte automáticamente en una herramienta indispensable para el éxito de esa empresa, en una retroalimentación que permite mejorar el producto, resolver los problemas de una manera más ponderada, y apoyar al estudiante en su proceso de desarrollo.

Solamente en la medida en que el sistema educativo disponga de formas de evaluación sistemáticas de los logros alcanzados en la educación mediante los ingentes esfuerzos e inversiones realizadas, podremos apostar certeramente por la cualificación de la calidad de la educación en nuestra ciudad. Para ello se necesita desarrollar en la comunidad educativa una cultura de la evaluación que entienda y aproveche todo instrumento de evaluación como fuente de retroalimentación sobre el trabajo realizado, con un ánimo enteramente constructivo.

Entendida así, la evaluación proporciona información sobre diversos aspectos muy relevantes al proceso de enseñanza y de aprendizaje, como los siguientes: las formas de comprensión de los estudiantes; el lugar que dicha forma de comprensión ocupa en el mapa del proceso de desarrollo que ellos deben seguir; las metas que parecen de más fácil o más difícil logro; el tipo de problemas y temáticas más pertinentes y que, a la vez, resultan más desestabilizantes para los estudiantes; el tipo de estrategias didácticas; los recursos y las prácticas pedagógicas que resultan más provechosas; el tipo de clima en el aula o en la institución que resultan más estimulantes y formativos.

¿QUÉ EVALÚA ESTA PRUEBA?

La prueba evalúa tres grandes dimensiones de la Comprensión, la Sensibilidad y la Convivencia Ciudadana que describiremos a continuación.

Las dimensiones evaluadas por la prueba

El desarrollo del juicio moral

Esta dimensión hace referencia a la competencia que todo ser humano necesita para emitir un juicio moral complejo sobre una determinada acción o para resolver o tomar decisiones ante los frecuentes dilemas morales que la vida en comunidad nos plantea.

Representaciones mentales y actitudes

Esta segunda dimensión se refiere a las concepciones, los imaginarios, las preferencias valorativas, las orientaciones actitudinales acerca de diferentes fenómenos de la vida en comunidad y que disponen a la persona para actuar de una o de otra manera ante las diversas circunstancias.

Información básica o conocimiento

La última dimensión se refiere al dominio de algunos conocimientos básicos sobre el Estado colombiano, su funcionamiento, financiación, formas de control y posibilidades de participación, que son, todos ellos, elementos fundamentales para comprender la vida ciudadana y para participar en ella de manera informada.

Estructura de la prueba

La prueba de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana se construyó en torno a nueve ejes temáticos que se refieren a diversos tipos de relaciones sociales que se dan en la vida ciudadana, y que se abordan en unas u otras preguntas de la prueba. Los ejes temáticos fueron clasificados en dos niveles de la organización social en los que se dan las relaciones correspondientes:

Relaciones sociales ubicadas en el nivel del macro-sistema social

Las relaciones sociales que identificamos como relevantes en el nivel del macro-sistema social son las siguientes:

1. Estado y Gobierno
2. Participación de la Sociedad Civil
3. Justicia y Desigualdad
4. Uso y Sentido de lo Público
5. Diversidad, Conflicto, Regulación y Uso de la Fuerza

Relaciones sociales ubicadas en el nivel del micro-sistema social

En el nivel del micro sistema social identificamos las siguientes relaciones:

1. Diversidad, Conflicto, Regulación y Uso de la Fuerza (en el nivel del micro-sistema social)
2. Ordenamiento y Normatización
3. Relaciones y Afectos en la Vida Cotidiana
4. Construcción de la Identidad

Descripción de los componentes de la prueba

Para cada una de las dimensiones de la Comprensión, la Sensibilidad y la Convivencia Ciudadana se desarrolló una subprueba.

El desarrollo del juicio moral

La primera subprueba evalúa el Desarrollo del Juicio Moral. Esta parte de la prueba se construyó fundamentándose en dos modelos de evaluación del desarrollo del juicio moral. El primero, orienta la atención al nivel de desarrollo del *juicio moral* y el segundo la orienta

hacia la *consistencia* en la argumentación moral. Estos dos modelos, sin embargo, se fundamentan en los trabajos de Lawrence Kohlberg acerca del desarrollo del juicio moral.

El desarrollo del juicio moral: El modelo de John Gibbs

El modelo utilizado para evaluar el nivel de desarrollo del juicio moral es el mismo utilizado por John C. Gibbs en su prueba denominada Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM).

La prueba SROM mide el estadio de desarrollo del juicio moral recurriendo a dilemas morales. En la prueba se relatan dos historias en las que uno de sus personajes se encuentran ante un dilema y no sabe qué decisión tomar. Se le pide entonces al estudiante que analice diversas alternativas y diga si los argumentos morales que otras personas dan para justificar una u otra decisión se parecen o no a los que él daría, y que seleccione entre los argumentos parecidos a los de él el que más se parece. En las diversas alternativas que se le ofrecen a los estudiantes, se toman en cuenta las perspectivas de diversos personajes que podrían estar involucrados en el dilema y que piensan según diversas normas sociomorales. El estudiante es ubicado en una escala ordinal que va de 0 a 13 dependiendo de los argumentos que él ha seleccionado como parecidos o como los más parecidos. Esta escala está construida sobre la base de las cinco primeras etapas del desarrollo definidas por Kohlberg; se trata, de hecho, de estas cinco etapas más ocho etapas de transición entre ellas; dos etapas de transición entre la etapa 1 y 2, dos entre la 2 y 3 y así para las demás.

La consistencia en la argumentación moral: El modelo de Georg Lind.

El modelo utilizado para evaluar la consistencia en la argumentación moral fue el diseñado por Georg Lind para su prueba denominada Moral Judgment Test (MJT). Según este modelo, a diferencia del de Gibbs, no se obtiene como resultado un nivel de desarrollo moral de la persona sino un índice que mide la consistencia con la que razona la persona para emitir un juicio moral.

El MJT de Lind utiliza también el análisis de dilemas morales, y, en términos generales, como lo hemos señalado ya, se fundamenta también en los planteamientos de Kohlberg. Sin embargo, insistimos, no ubica a la persona

evaluada en un determinado nivel de desarrollo moral, sino nos dice qué tan consistente es una persona cuando razona acerca de los dilemas propuestos. Lind hace un cambio en la forma de utilizar los dilemas que a primera vista puede parecer pequeño pero que resulta ser sumamente importante. En el relato en el que se cuenta la historia en la que un personaje se encuentra ante un dilema, el personaje toma una decisión. La pregunta que se hace con respecto al dilema es entonces diferente a la que plantea Gibbs. La pregunta no es ¿qué debería hacer el personaje? La pregunta es ¿qué tan aceptable le parece lo que hizo el personaje? La perspectiva es, en consecuencia, también diferente. Pero, además, esta forma de plantear el dilema permite que se consideren dos tipos de argumentos. Por un lado están los argumentos de las personas que están de acuerdo con lo que hizo el personaje y por otro están los argumentos de los que no están de acuerdo. Si una persona es capaz de valorar con los mismo criterios estos dos grupos de argumentos, esta persona razona en forma consistente. Si por el contrario valora los argumentos con los cuales él está de acuerdo con un determinado criterio, y valora los argumentos con los cuales no está en desacuerdo con otro criterio, la persona no es consistente. Podría decirse que la persona no es capaz de situarse en la perspectiva del otro o cuando lo hace cambia a conveniencia de su propia perspectiva los criterios utilizados.

Los criterios utilizados para valorar las decisiones de los personajes son característicos de los estadios de desarrollo moral descritas por Kohlberg. Sin embargo, la consistencia en el juicio moral es independiente del estadio en el que se ubique la persona. En efecto, si una persona valora los argumentos con los que está de acuerdo y aquellos con los que no está de acuerdo fundamentándose en criterios propios del primer estadio es tan consistente como aquella que hace lo mismo pero con criterios propios del quinto estadio. En este sentido, tal como lo señala Lind (1997), la puntuación que se le asigna a una persona con el MJT depende de su competencia moral y no de sus actitudes o valores morales lo cual hace que las diferencias individuales de tipo cultural o étnico no afecten la medida.

Representaciones acerca de la ciudadanía

La subprueba de representaciones esta constituida por cinco grupos de ítems que describiremos a continua-

ción. En esta subprueba se incluyeron, además, en la aplicación cuyos resultados analizamos en el presente documento, otros dos grupos de ítems. Uno de ellos corresponde al estudio realizado por Mockus y Corzo (2000) sobre convivencia ciudadana y el otro corresponde a un estudio realizado por Sudarski (2000) sobre capital social. Describimos a continuación cada uno de los cinco grupos de ítems.

Posibilidades de participación: En este grupo de ítems se le presentan al estudiante 10 diferentes formas y situaciones de participación en la vida cotidiana con sus padres, amigos y profesores. El propósito es indagar qué tantas oportunidades creen los estudiantes tener para participar en términos propositivos, en la toma de decisiones, en términos de poder protestar, reclamar y pedir explicaciones, etc, y qué tantas oportunidades creen que ellos les dan a otros. Para cada una de estas formas de participación cotidiana los estudiantes deben marcar qué tanto puede o permite participar en cada una de estas situaciones y escenarios (con padres, amigos y profesores) marcando en una escala cuyos extremos son siempre y nunca.

Discusiones con otras personas: Este grupo de ítems se relaciona mucho con el anterior porque nos proporciona información sobre la percepción de los estudiantes sobre su participación en situaciones de conflicto y discusión propias de la vida en comunidad. Sin embargo, no indaga sobre las oportunidades que cree tener u ofrecer a otros, sino sobre la forma en la que él participa en las discusiones. En particular nos ofrece información sobre la percepción de criticidad, autocriticidad, confianza vs. desconfianza, reflexión vs. impulsividad y reconocimiento y comprensión del otro que cree tener cada estudiante.

¿Quiénes trabajan por el bien del país?: Este grupo de ítems tiene como propósito explorar el grado de confianza que los estudiantes tienen en tanto ciudadanos, aunque aún no en pleno ejercicio, en instituciones y grupos de personas que hacen parte de la comunidad más local o más amplia y que ejercen diferentes formas de poder, más explícita o más sutil. La confianza estaría dada en este caso por la percepción de que esas instituciones, grupos o individuos trabajen en beneficio de

los intereses de nuestra comunidad o del país. Los ítems incluidos se refieren a instituciones o grupos que ejercen el poder estatal, poderes alternos al Estado legales o constitucionales, poderes no legales o no constitucionales, poderes extranjeros o a grupos de ciudadanos.

¿A quiénes afectamos con nuestras acciones?: Este grupo de ítems indaga particularmente sobre la comprensión que tienen los estudiantes acerca de las consecuencias de las acciones personales para el resto de la comunidad, y sobre la capacidad para considerar a los otros, cercanos y ajenos a la experiencia directa, en la toma de decisiones sobre las acciones cotidianas. Asociado a lo anterior, pretende explorar la complejidad de la representación de la sociedad como un sistema interdependiente del que la persona hace parte. Esta representación sistémica y descentrada, en la que los diferentes elementos que componen la sociedad (individuos y colectividades de diversa naturaleza, objetos culturales, lugares, etc.) se relacionan entre sí de forma interdependiente, variada en su naturaleza y en su alcance temporal, es fundamental para que la persona pueda comprender las consecuencias de las acciones personales y tomar decisiones cotidianas de forma más reflexiva y responsable, superando los límites de los intereses particulares.

En este grupo de ítems se le presentan al estudiante 12 acciones individuales de la vida cotidiana que directa o indirectamente tienen consecuencias para el bienestar de otras personas o de la comunidad. Algunas son más directas o evidentes, mientras que en otras las consecuencias se establecen a través de una red de relaciones que de forma mediada terminan afectando a personas inicialmente no implicadas, o a la comunidad en su conjunto. Ante cada una de las acciones los estudiantes deben marcar qué tanto se verían afectados por su acción, él mismo, alguna otra persona implicada en la situación, su familia o la comunidad.

Opiniones sobre la situación de nuestro país: Con este grupo de ítems se exploran las ideas de los estudiantes acerca de la situación social y política actual del país, y las diversas formas de participación política de la ciudadanía. Al estudiante se le presentan 34 frases que expresan algunas ideas frecuentes en la opinión pública sobre las posibilidades y alternativas de solu-

ción. En particular se seleccionaron frases que hacen referencia al uso de la fuerza o al no uso de la fuerza como estrategia para la solución de conflictos, a la confianza o desconfianza que se tiene en la política, a la disposición u oposición a la regulación de la vida personal y comunitaria y a la sanción en caso de incumplimiento de la ley, a la legitimidad o descrédito del sistema de justicia oficial frente al privado, y a la proactividad o pasividad. El estudiante debe marcar el grado de acuerdo frente a cada una de ellas.

Conocimiento sobre la vida ciudadana

La subprueba de Conocimientos para 7º y 9º grado está compuesta por 5 grupos de ítems que describiremos más adelante. Estos ítems se elaboraron pensando en los conocimientos y el grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes de estos grados. De los ítems elaborados para 7º y 9º grados se seleccionaron aquellos que se consideraron como los más sencillos y que se referían a los conocimientos más básicos. Estos ítems seleccionados constituyen la subprueba de conocimientos para 5º grado, agrupados en dos conjuntos bajo los títulos de "Dinero y gastos del Estado" (11 ítems de los 20 elaborados para 7º y 9º) y "Lo que dice la Constitución" (7 de los 14 elaborados para 7º y 9º).

Describiremos ahora cada uno de estos grupos de ítems.

Recursos y gastos del Estado: Este grupo de 20 ítems (11 en el caso de 5º grado) busca indagar sobre los conocimientos que tiene el estudiante en relación con las fuentes de financiación del Estado (impuestos, deuda pública, empresas generadoras de recursos, emisión, etc.), el carácter no progresivo o progresivo de los impuestos, el papel redistributivo de los segundos y sobre la función de los impuestos en el manejo de la economía del país. Puesto que la idea de que los impuestos no tienen sentido y son una forma de explotación es bastante frecuente entre los estudiantes, se plantean diversos gastos e inversiones del Estado en obras y prestación de servicios para indagar qué tanto saben los estudiantes acerca las funciones que realiza el Estado con los recursos que aportan los ciudadanos. Este es un conocimiento fundamental para comprender la tributación como una forma de participación social en la construcción de un Estado regulador y en

la construcción de infraestructura, condiciones y oportunidades para los sectores más necesitados, así como para comprender la importancia de vigilar su correcta utilización.

Los ítems están contruidos en forma de afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas. Ante cada afirmación los estudiantes deben marcar si es verdadera o falsa, o si no sabe.

Estructura del Estado y Funcionamiento del Estado: El interés de estos grupos de preguntas es explorar si los estudiantes tienen algunos conocimientos básicos relativos al modelo de Estado democrático en los elementos más básicos de su estructura, funciones y funcionamiento.

En estos dos grupos de preguntas en particular se evalúa el conocimiento relacionado con la comprensión del principio de la división de los poderes del Estado como mecanismo de regulación y el equilibrio entre ellos. Este principio fundamental de la democracia debe ser comprendido por los alumnos para superar las nociones simplistas e individualista que suelen caracterizar las concepciones sobre el poder político entre los alumnos más pequeños, tales como que los políticos siempre hacen lo que quieren en beneficio exclusivamente propio o de su grupo, sin la menor consideración del interés colectivo y sin posibilidad de algún tipo de regulación o de debate sobre sus acciones.

Aun cuando la idea de división de los poderes como un mecanismo de control del uso del poder que propende por un ejercicio debatido de la política, sea un modelo que no se cumple plenamente en la práctica, conocerlo en su forma ideal, y en los casos de la práctica en que si se cumple, es indispensable para, precisamente, tener las herramientas necesarias para cuestionar su no cumplimiento y para poder reconocer una de las fuentes de legitimidad en el ejercicio del poder. Así mismo, se busca evaluar si los alumnos conocen lo que hacen los congresistas o el poder ejecutivo y la importancia de sus funciones en tanto que de este conocimiento se derivarán parcialmente, los criterios para entender por qué importa elegir conscientemente a los legisladores y gobernantes. Así mismo, si comprenden las funciones del poder judicial y de los órganos independientes que deben garantizar la justicia del sistema y la transparencia y rectitud de sus instituciones.

Formas de hacer las leyes en Colombia: Este grupo de ítems busca evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre los procedimientos constitucionales para la elaboración de las leyes que rigen al país (el mecanismo deliberativo, el sentido del juego político a través de la vigilancia entre las ramas del poder público, la capacidad de veto del ejecutivo, el ejercicio de la oposición y la actividad de los grupos de presión, los mecanismos de representatividad y de participación directa de la ciudadanía en la proposición de proyectos de ley, etc.)

Parte del descrédito de la política y del Estado se debe a la fuerza que tienen en nuestra sociedad concepciones para las cuales todo el aparato legal del sistema es ilegítimo, elitista, acomodaticio, irracional, impenetrable y opresor de la ciudadanía. En virtud de estas ideas se considera que no hay razón de peso para obedecer la normatividad que nos rige. Sin embargo, si se desconoce el procedimiento debido, aunque no se cumpla plenamente en la práctica, y aunque se tengan abundantes casos de corrupción, procedimientos viciados e irracionalidad política, es difícil fundamentar los cuestionamientos sobre la legitimidad de las leyes en argumentos sólidos, y peor aún, es imposible ejercer una vigilancia crítica sobre el ejercicio de los políticos y participar como ciudadano en la proposición y debate de los proyectos de legislación.

Cada una de los 14 ítems de esta parte está constituido por cuatro afirmaciones de las cuales el estudiante sabe que una es verdadera y las otras tres son falsas. El estudiante debe marcar ante cada una de ellas si la afirmación es falsa o verdadera.

Lo que dice la Constitución: La Constitución Política de 1991 redefine en muchos aspectos el sistema político y social democrático del país. En particular, fundamenta el ejercicio de la ciudadanía en el reconocimiento - al menos formal - de los derechos y deberes de las personas. El último grupo de ítems se refiere a la constitución y pretende evaluar el conocimiento de algunos de sus elementos mínimos. Este grupo de ítems está constituido de manera idéntica al anterior. Se trata de 14 bloques de cuatro afirmaciones cada uno, referidas a algún tópico o rasgo prominente de la Constitución Política tales como los cambios de la constitución, la soberanía del pueblo como fuente del poder político, el reconocimiento de la diversidad cultural, el establecimiento de derechos tales como los concernientes al culto religioso, el *habeas corpus*, la reunión, asociación política y organización sindical, legítima defensa, y los deberes ciudadanos, etc. El estudiante debe marcar ante cada afirmación si es verdadera o falsa sabiendo que una de ellas es verdadera y las otras tres son falsas. ■



Resultados

DESARROLLO MORAL

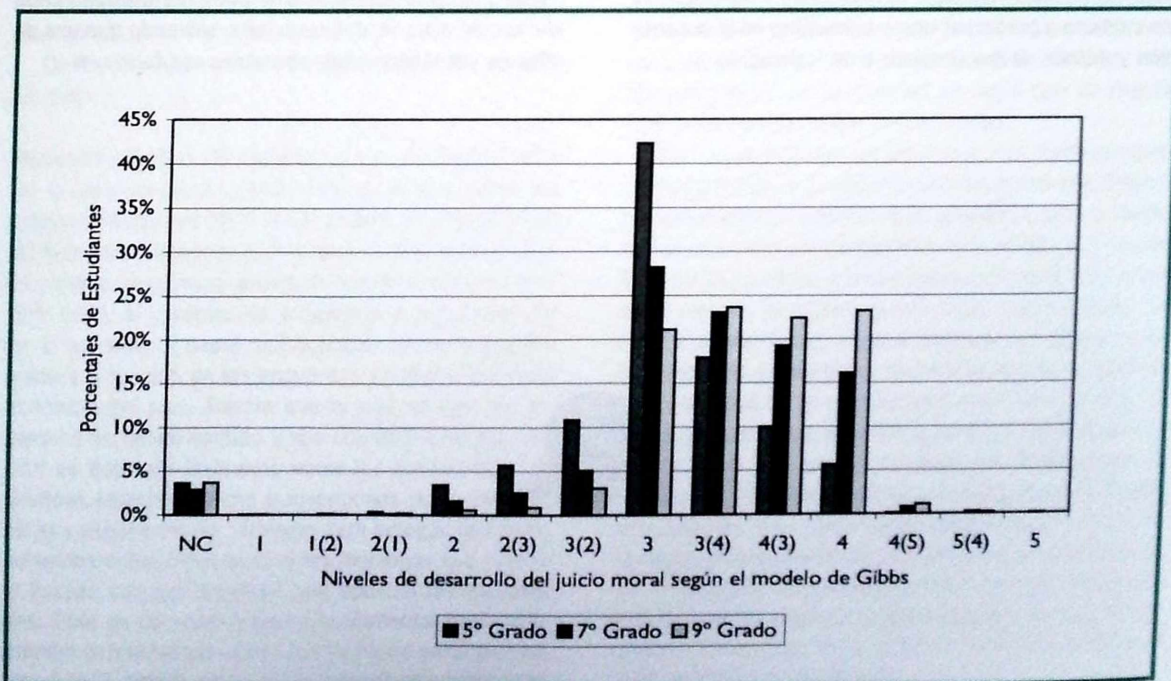
Los resultados que aquí se presentan y analizan corresponden a la aplicación de la prueba en las instituciones educativas del Distrito Capital que pertenecen al calendario B. Esta aplicación se llevó a cabo en julio de 2001.

Como lo hemos señalado, el desarrollo moral se evaluó desde dos perspectivas: la ubicación del estudiante en uno de los 13 niveles de desarrollo del juicio moral y la medida de la consistencia en su argumentación moral.

Desarrollo del Juicio Moral – Modelo de Gibbs (Prueba SROM)

GRÁFICA I

Distribución de porcentajes de estudiantes de 5°, 7° y 9° grados según el estadio de desarrollo en su juicio moral según el modelo de Gibbs



Los resultados obtenidos con los estudiantes de 5º, 7º y 9º grados se encuentran resumidos en la gráfica 1. En ella encontramos los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada uno de los trece niveles definidos por Gibbs. En la primera columna, denominada NC, se encuentra el porcentaje de estudiantes que, por diversas razones, no quedaron ubicados en ninguno de los trece niveles. Ejemplos de estas razones son no responder a los ítems del dilema en forma inconsistente, o no responder a algunas de ellas.

Las niveles que se ubican en el eje horizontal de la gráfica, fueron definidos por Gibbs de la siguiente manera:

1. El nivel designado con el número 1 es el de aquellos estudiantes que se encuentran en la primera etapa de desarrollo diferenciada por Kohlberg.
2. El segundo nivel designado por "1(2)" es el de aquellos estudiantes que se encuentran en la primera etapa de desarrollo según Kohlberg pero que escogen en menor medida algunos argumentos de etapas superiores por lo cual se puede decir que están en transición hacia la segunda etapa. El "1" debe entonces leerse como primera etapa y el "(2)" debe leerse como transición hacia la segunda etapa de Kohlberg.
3. El nivel designado 2(1) es el de los estudiantes que escogen en forma predominante argumentos de la etapa 2 según Kohlberg, pero que todavía escogen algunos argumentos de la primera etapa. El "(1)" debe leerse en este caso como transición desde la primera etapa.
4. Los demás niveles se definen de igual forma.

Los resultados para 5º grado muestran que la mayoría de los estudiantes (el 42%) se ubican en el nivel 3 (que corresponde a la tercera etapa de Kohlberg). En otras palabras, el 42% de los estudiantes de este grado escogen principalmente los argumentos propios del tercer estadio como similares a sus propios argumentos. El 11% de los estudiantes se encuentra en el nivel 3(2) y el 18% de los estudiantes se encuentra en el nivel 3(4). El 10% se encuentra en el estadio 4(3) y el 6% se sitúa en el nivel 4. Por último, el porcentaje de estudiantes en los niveles superiores es prácticamente nulo.

En 7º grado el grupo más grande de estudiantes (el 28%) se ubica en el nivel 3. El 5% se encuentra en el nivel 3(2) y el 23% en el nivel 3(4). El 16% de los estu-

diantes se sitúa en el nivel 4, y el 19% en el nivel 4(3). Existe incluso un 1% en el nivel 4(5).

En 9º grado encontramos que el 21% de los estudiantes se ubica en el nivel 3. El 24% está en el nivel 3(4), y un 3% está en el nivel 3(2). El 23% de los estudiantes se sitúa en el nivel 4, y el 22% en el 4(3). También existe un 1% en el nivel 4(5).

El porcentaje de estudiantes no calificados fue de entre el 3% y el 4% en cada uno de los grados.

En términos generales, lo anterior significa que la mayoría de los estudiantes de estos tres grados se encuentran razonando moralmente en el período convencional descrito por Kohlberg que comprende las etapas 3 y 4 descritas por él mismo. Vemos que a medida que avanzan en el proceso de educación formal van complejizando el tipo de argumentos convencionales que utilizan. En efecto, mientras que los estudiantes de 5º grado escogen principalmente argumentos propios de la etapa 3, los estudiantes de 7º y 9º grado escogen los argumentos propios de la etapa 4.

Tenemos pues que la mayoría de los estudiantes de 5º grado y cerca de la mitad de los estudiantes de 7º y 9º grado razonan moralmente utilizando argumentos relacionados con las expectativas interpersonales mutuas; con la preocupación por sentirse consideradas "buenas personas" tanto por sí mismas como por los demás. Son sujetos conscientes de los sentimientos, acuerdos y expectativas de los grupos a los que pertenecen (principalmente de los grupos de pares) y estas consideraciones comienzan a tener primacía sobre las expectativas e intereses individuales. Estas personas relacionan su punto de vista con los puntos de vista de los demás por medio de la "Regla de Oro" kantiana, pero aplicada en forma concreta y específica: ellos se colocan en el lugar de otras personas de su grupo y pueden considerar sus intereses y expectativas y esperan el mismo buen comportamiento de los demás. Sin embargo, aún no consideran la perspectiva de personas pertenecientes a un sistema social más amplio. Por esta razón, este nivel es adecuado para resolver situaciones de conflicto en el interior de un grupo (de amigos por ejemplo) en el que todos sus miembros comparten ideales y se orientan hacia la solidaridad gregaria y a mantener esa cohesión. Pero es una lógica moral insuficiente para resolver conflictos en un ámbito social más amplio, en el que coexisten grupos con diversas orientaciones, creencias o inte-

reses, porque sólo alcanzan a considerar el punto de vista de las personas con las que se identifican para motivarse a la acción.

Ahora bien, no hay que olvidar que la otra mitad de los estudiantes de 7º y 9º grados selecciona y reconoce argumentos asociados a la etapa 4 de Kohlberg que trasciende la perspectiva del grupo, para preocuparse y actuar con respeto hacia los otros grupos y el bienestar de la sociedad en su conjunto.

Para cuantificar este avance en el proceso de complejización de los argumentos, hemos calculado un índice global.¹ El índice global para 5º grado es de 53,527%; para 7º grado de 59,877% y para 9º grado es de 62,323%. Esto quiere decir que se observa una disminución en la magnitud del cambio en un período de tiempo equivalente, lo que podríamos llamar una *desaceleración*. El ideal es que los estudiantes de 11º alcanzaran el nivel 5. Expresado en términos del índice global esto quiere decir que una meta deseable, aunque sin duda alguna sumamente difícil de lograr, es que el índice global para 11º grado sea un valor cercano al 100%. Esto quiere decir que estamos muy lejos de esa meta y la velocidad con la que nos acercamos a ella está disminuyendo.

Sin embargo, si comparamos, con la ayuda de los índices globales, los resultados obtenidos en 5º, 7º y 9º grados, encontramos un desplazamiento claro en la ubicación de los estudiantes que avanzan en medio o en un estadio en la selección de los argumentos morales, mostrando que la edad y el grado de escolaridad son variables que afectan el desarrollo moral, tal y como ha encontrado el mismo Gibbs. Este desplazamiento o avance representa casi un 9% que es bastante apreciable.

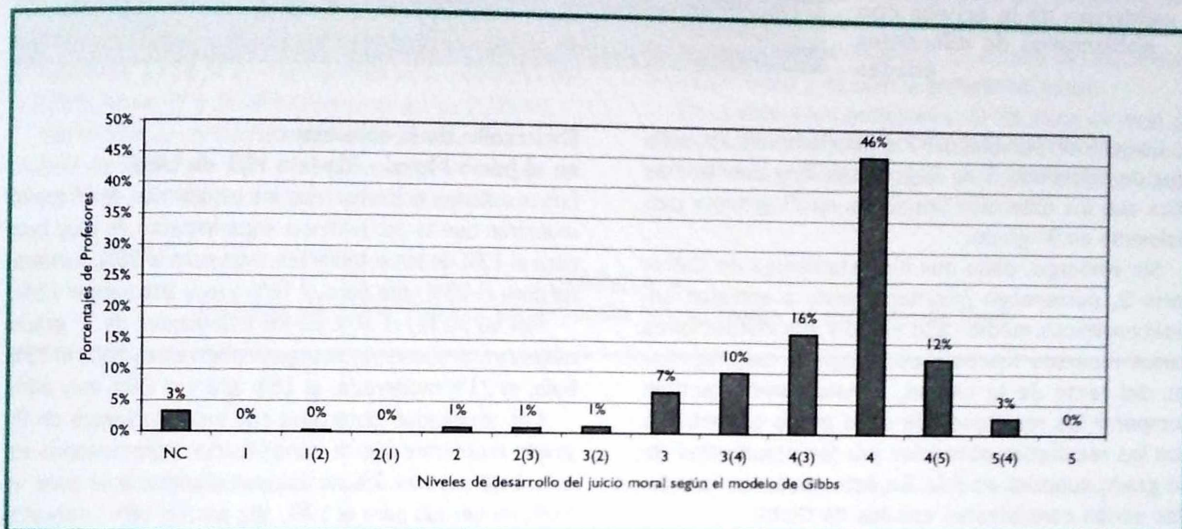
Sería interesante comparar estos resultados con datos obtenidos con estudiantes de 11º grado, con estudian-

tes universitarios que inician carrera y con otros que ya terminan y con profesionales a quienes por su oficio se les exige mayores niveles de juicio moral. Esto nos permitiría comprender cual es el impacto real del sistema educativo y del tipo de oficio desempeñado sobre el desarrollo moral y distinguirlo de aquel que se produce como consecuencia del simple hecho de participar en la vida en comunidad diariamente.

Comparando los resultados globales entre 5º y 9º puede apreciarse un progreso que nos permite suponer que la escolaridad desempeña un papel importante en el desarrollo cívico - moral de los estudiantes. Pero podría argumentarse que el cambio puede deberse simplemente al paso del tiempo y que los niños van avanzando en ese proceso de complejización de su argumentación a medida de que van creciendo. Sería importante poder distinguir estos efectos. Un estudio en el que se pueda vincular el desarrollo moral con otros factores como son el rendimiento académico y la repitencia escolar, nos puede dar luces sobre este proceso de desarrollo. Entre los estudiantes de quienes se tiene datos sabemos que hay muchos que teniendo la misma edad se encuentran en grados diferentes. Entre ellos están aquellos estudiantes que por su edad deberían estar en 7º grado pero cursan 9º grado; podríamos decir que van adelantados con respecto al promedio de la población. Hay otros que, por el contrario, por su edad deberían estar en 9º grado y están en 7º; podríamos decir que van atrasados con respecto al promedio. La comparación de los alumnos atrasados con los adelantados nos puede dar información valiosa. Ella será tanto más valiosa cuanto más información se tenga sobre estos alumnos en relación con su pasado académico y con su desempeño académico actual.

¹ Para ver cómo se creó este índice consultar el Análisis de Resultados en la Secretaría de Educación.

GRÁFICA 2
Distribución de porcentajes de profesores que se ubican en los diferentes niveles de desarrollo moral según el modelo de Gibbs



En la presente aplicación de la prueba se invitó a los docentes de 5º, 7º y 9º grados para quien quisiera y pudiera, respondiera el cuestionario de la prueba. A esta invitación respondieron positivamente 371 docentes. En la gráfica 2 presentamos los resultados obtenidos con estos docentes. Constatamos que el 7% se ubica en el nivel 3; el 10% en el nivel 3(4); el 16% se ubica en el nivel 4(3); el 46% se encuentra en el nivel 4; el 12% en el nivel 4(5) y el 3% en el nivel 5(4). Lo anterior significa que el 77% de los profesores se ubican en niveles que están por encima del tercer nivel. El índice global para este grupo de profesores es igual a 70,267%.

En términos generales, los resultados obtenidos son consistentes con lo que se esperaba desde el modelo teórico que sustenta la prueba. El propio Gibbs anticipa que al ser ésta una prueba de reconocimiento de argumentos, la puntuación obtenida es ligeramente más alta que la que se obtendría en una prueba de producción espontánea de argumentos (tal como la SRM o la MJJ). De esta manera, los resultados obtenidos nos muestran el nivel de complejidad que los estudiantes alcanzan a valorar y a reconocer en los argumentos morales que se plantean ante un dilema, aunque el ni-

vel que alcancen en los argumentos que planteen espontáneamente en el análisis de un dilema, o que utilicen para razonar en situaciones reales de la vida cotidiana, sea algo más bajo.

Pensamos que este nivel de complejidad que los estudiantes alcanzan a reconocer como los mejores sea también el nivel que pueden comprender y seguir en una discusión. Esta es una hipótesis que sería importante poner a prueba pues nos daría claves importantes para orientar las discusiones morales en las instituciones educativas cuando se plantean situaciones dilemáticas. Se trata de establecer la forma más eficiente para desarrollar estas discusiones y lograr buenos avances en el proceso de complejización de los argumentos morales.

Los resultados obtenidos también son consistentes con resultados obtenidos con este mismo modelo aplicado a otras poblaciones. En la tabla 1 podemos observar datos obtenidos por Gibbs en un estudio realizado por él con el propósito de validar su prueba. Es importante anotar que en el sistema escolar norteamericano 7º grado es equivalente tanto en edad como nivel de enseñanza al 6º grado del sistema escolar colombiano, 9º grado es equivalente a 8º grado y 10º grado es equivalente a 9º grado.

TABLA I
Resultados obtenidos por Gibbs en un estudio de validación de la prueba con poblaciones de diferentes edades

GRADO	EDAD PROMEDIO	ESTADIO GLOBAL
Séptimo	12,48	3
Noveno	14,15	3(4)
Décimo	15,31	3(4)
Adultos	46	4

Lo anterior significa que los resultados de los colegios de calendario B de Bogotá son ligeramente más altos que los obtenidos por Gibbs en 7º grado y parcialmente en 9º grado.

Sin embargo, dado que los estudiantes de Calendario B, pertenecen prioritariamente a estratos socioeconómicos medio - alto y alto y sus instituciones tienen recursos físicos y pedagógicos mejores que los del resto de la ciudad, consideramos factible comparar los resultados de cada grado colombiano con los resultados obtenidos por los estudiantes de un grado superior en E.U. En este caso, los resultados serían consistentes con los de Gibbs.

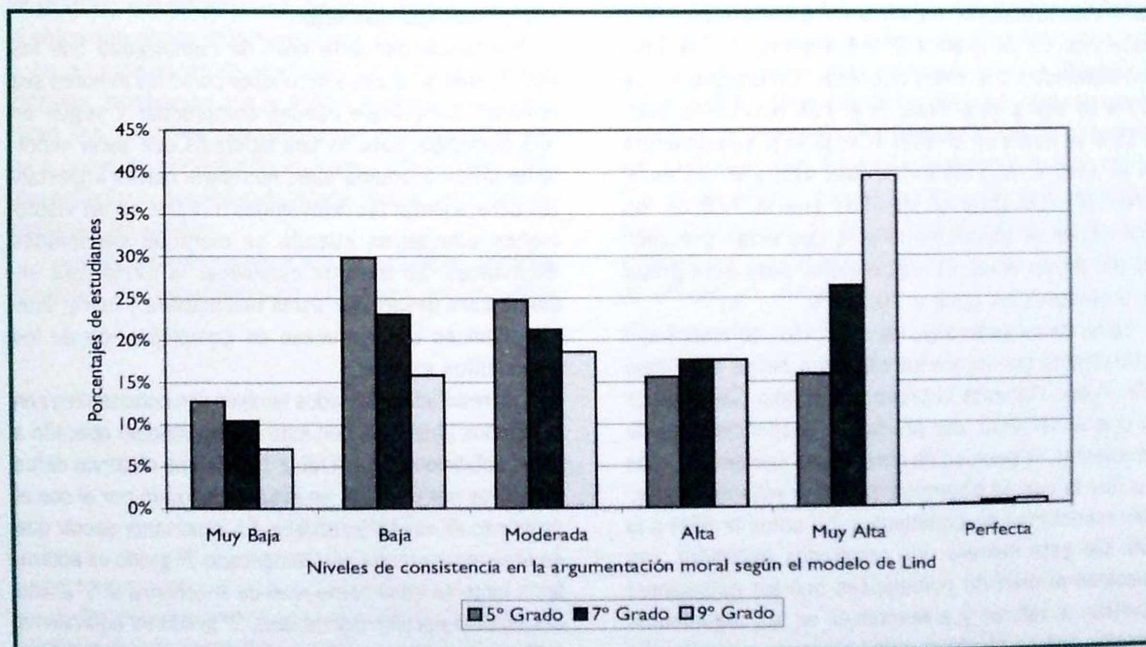
Desarrollo de la consistencia en el Juicio Moral - Modelo MJT de Lind

Los resultados obtenidos con los estudiantes de 5º grado muestran que la consistencia argumentativa es muy baja para el 13% de los estudiantes, baja para el 30%, moderada para el 25%, alta para el 16% y muy alta para el 16%.

Por su parte, el 10% de los estudiantes de 7º grado muestra una consistencia argumentativa muy baja, el 23% baja, el 21% moderada, el 18% alta y el 26% muy alta.

Los resultados obtenidos con los estudiantes de 9º grado muestran que la consistencia argumentativa es muy baja para el 7% de los estudiantes, baja para el 16%, moderada para el 19%, alta para el 18%, muy alta para el 40% y perfecta para el 1%.

GRÁFICA 3
Distribución de los estufiantes de 5º, 7º y 9º grados de acuerdo con el nivel de consistencia en su juicio moral según el modelo de Lind



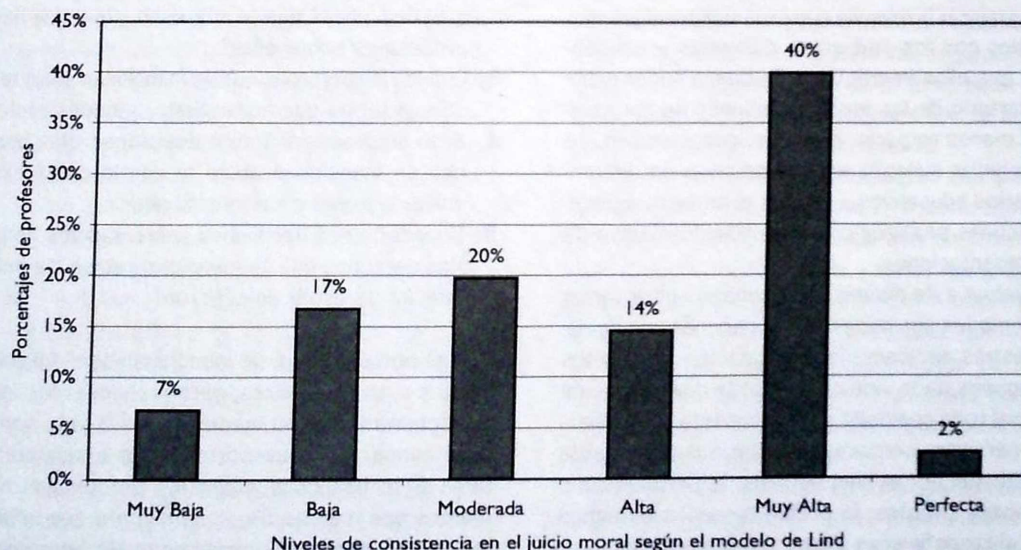
Con el modelo de Lind nuevamente encontramos una clara consistencia de los datos obtenidos con lo que se puede esperar desde la teoría. En efecto, observamos que hay un progreso en la consistencia del juicio moral en la medida en que avanzamos en los niveles de escolaridad. Entre 5^º y 7^º grado hay un incremento del 6,075%; entre 7^º y 9^º el incremento es de 9,093%.

Así mismo, encontramos que los resultados usando el modelo de Gibbs son más altos que usando el modelo de Lind y que esto es consistente con lo expuesto por el

mismo Lind en el sentido de que un desempeño moral en el que se requiera ponerse en el lugar del contrario y evaluar la calidad de sus argumentos es decididamente más difícil que simplemente mostrar preferencias por argumentos de juicio moral de un nivel alto. En el caso de Lind se mira la acción moral y no sólo la preferencia moral.

En cuanto a los profesores, el 7% tiene un nivel de consistencia muy bajo, el 17% bajo, el 20% moderada, el 14% alta, el 40% muy alta y el 2% perfecta, datos más altos que los niños de 9^º.

GRÁFICA 4
Niveles de consistencia en el juicio moral según el modelo de Lind



REPRESENTACIONES SOBRE ALGUNOS FENÓMENOS SOCIALES

El segundo componente de la prueba explora las representaciones—concepciones, imaginarios, preferencias valorativas y orientaciones actitudinales—que le permiten

a toda persona dar un significado y un sentido al mundo en el que habita y dar explicaciones de los fenómenos que en él acaecen. En el caso particular de esta prueba, nos interesan las representaciones relativas a los fenómenos sociales que se dan en el marco de la convivencia ciudadana. Ellas se articulan alrededor de conceptos

tales como el de justicia, derecho, deber, norma, ley, obligación, libertad, orden social, diversidad cultural, etc. Los contenidos de esta red de representaciones son fuertemente valorativos, porque en la representación que se hace de los fenómenos se están expresando las preferencias, acuerdos o desacuerdos que se tienen sobre el fenómeno en cuestión. Estas representaciones suelen ser muy diversas y disímiles puesto que están influidas fuertemente por el contexto cultural y por las experiencias que los estudiantes han tenido. Ahora bien, no existen criterios sustentables para decir que unas son mejores que otras, por lo tanto, para esta parte de la prueba no tiene sentido decir que algunas respuestas son correctas y otras incorrectas.

La exploración de estas redes de representaciones a través de una prueba como la presente permitirá describir las diversas maneras en que los estudiantes entienden estos fenómenos, a qué elementos les dan preferencia, y explorar la relación que esas representaciones puedan tener con los ambientes culturales y educativos en los que ellos interactúan. Se busca hacer explícito el repertorio de las representaciones de los estudiantes, al menos en parte, para que, conociéndolo, se puedan propiciar diálogos de perspectivas en diferentes escenarios educativos y evaluar el impacto de diferentes prácticas pedagógicas en la transformación de estas representaciones.

Para evaluar esta dimensión se indagó sobre varios asuntos como los siguientes: las consecuencias sociales de nuestras acciones; la participación en asuntos cívico - sociales de la vida cotidiana; la discriminación racial, social o de cualquier otra naturaleza; la confianza en las personas cercanas; las opiniones acerca de quiénes trabajan por el bien del país; la pertenencia a organizaciones sociales; la actitud hacia los derechos propios y el respeto a los derechos de los demás.

A continuación analizaremos las respuestas obtenidas a las preguntas relativas a las representaciones sociales agrupadas por temas.

Posibilidades de participación

En relación con el grupo de preguntas sobre las posibilidades de participación en la vida cotidiana, los resultados obtenidos muestran un panorama sorprendente en el que los niños de 5º grado, y los jóvenes de 7º y 9º encuentran siempre las mayores posibilidades de participación en su relación con los padres, y la menor posibilidad de participación en su relación con sus profesores. Los amigos se sitúan en una posición intermedia entre los dos anteriores. La tabla 5 nos muestra los resultados para 5º, 7º y 9º grados ante las siguientes cinco preguntas que nos parece que es importante resaltar:

1. Cuando las personas que se mencionan abajo toman decisiones que te interesan, ¿te dejan participar en ellas?
2. Cuando las personas que se mencionan abajo toman decisiones que te interesan, ¿te dejan pedir explicaciones sobre ellas?
3. Cuando las personas que se mencionan abajo te tratan de una forma que no te gusta, ¿puedes protestar?
4. Si te equivocas al tomar decisiones, ¿las personas que se mencionan abajo te dan la oportunidad de volver a tomar otras decisiones?
5. Cuando tomas decisiones sobre asuntos de tu vida, ¿las personas que se mencionan abajo las respetan, aunque no estén de acuerdo?

Las personas que se mencionan son los padres, los amigos y los profesores; para responder los estudiantes deben marcar un número entre 0 (que corresponde a nunca) y 5 (que corresponde a siempre). En la tabla 2 se han consignado los porcentajes de estudiantes que marcan 5 o 4. El número que aparece en la columna izquierda corresponde al número de la pregunta de la lista que hemos hecho en el presente informe; en el cuestionario estas preguntas aparecen con otra numeración.



TABLA 2
Porcentaje de
estudiantes que
responden "Siempre" o
"Casi siempre" ante las
preguntas que se
seleccionaron y
aparecen en el listado

	PERSONA	5º GRADO	7º GRADO	9º GRADO
1	Padres	73	77	80
	Amigos	60	72	80
	Profesores	40	27	24
2	Padres	81	81	86
	Amigos	61	72	80
	Profesores	50	39	38
3	Padres	67	73	79
	Amigos	64	67	86
	Profesores	38	35	40
4	Padres	83	83	87
	Amigos	56	64	71
	Profesores	49	34	32
5	Padres	79	71	72
	Amigos	55	67	73
	Profesores	49	38	41

Si analizamos los datos arrojados por las opciones de respuesta equivalente a "Siempre" o "Casi Siempre" para los padres encontramos varios aspectos que no parece importante comentar. La forma de participación que más permiten los padres es "volver a tomar decisiones después de que uno se ha equivocado". En efecto, el 83% de los estudiantes de 5º, 83% de los de 7º y el 87% en 9º consideran que siempre o casi siempre los dejan hacer eso. Le sigue "pedir explicaciones sobre decisiones tomadas por los padres" seleccionada por el 81% de los estudiantes de 5º, por el 81% de los de 7º y 86% de los de 9º. En tercer lugar está "Participar en la toma de decisiones" seleccionada por el 73% de los estudiantes de 5º grado, por el 77% de 7º y el 80% de 9º. En relación con la pregunta por qué tanto "¿Respetan los padres las decisiones tomadas, aunque no estén de acuerdo?" es seleccionada por el 79% de los estudiantes de 5º, por el 71% de 7º y 72% de 9º. La forma de participación menos permitida por los padres es "protestar ante el maltrato", escogida por el 67% de los estudiantes de 5º, por el 73% de los de 7º y el 79% de los de 9º.

Los resultados de las opciones equivalentes a nunca (1+2) arrojan porcentajes entre el 7% y 2%, salvo en "protestar ante el maltrato" que se sube a 12% en 5º. En general los porcentajes son altos, lo que sugiere que las relaciones entre padres e hijos no son muy impositivas, por lo menos tal como las ven los estudiantes de calen-

dario B. Por otra parte, en todos los casos se ve que las oportunidades de participación van mejorando a medida que los estudiantes crecen o van avanzando en los grados escolares. Pareciera entonces que se les va dando más oportunidades de participación.

En relación con la participación que permiten los profesores a sus estudiantes, encontramos que las posibilidades de participación son notablemente más bajas para todos los casos y todos los grados que lo permitido por los padres. Pareciera entonces que las relaciones de autoridad en la escuela son más verticales que en la casa, cosa que no deja de sorprender dado que con frecuencia se ha asumido que la familia constituye un ambiente de poca comunicación y reconocimiento de los jóvenes.

Pareciera que la forma de participación más permitida por los profesores es "pedir explicaciones sobre decisiones tomadas por ellos". El 50% de los estudiantes de 5º, el 39% de los de 7º y el 38% de 9º consideran que siempre o casi siempre pueden hacerlo. Le sigue en orden descendente "volver a tomar decisiones después de que uno se ha equivocado"; el 49% de los estudiantes de 5º, 34% de los de 7º y el 32% en 9º consideran que siempre o casi siempre los dejan hacerlo. En relación con "respetar las decisiones tomadas, aunque no estén de acuerdo" el 49% de los estudiantes de 5º la seleccionan como una forma de participación que les es permitida frecuentemente. Lo mismo hace el 38% de los estudian-

tes de 7º y el 41% de 9º. La más baja es “participar en la toma de decisiones” seleccionada por el 40% de los estudiantes de 5º, el 27% de 7º y el 24% de 9º y “protestar ante el maltrato” escogida por el 38% de 5º, el 35% de 7º y el 40% de 9º.

Es también sorprendente que, en el caso de los profesores, las posibilidades de participación disminuyen a medida que los estudiantes crecen, o a medida que la escolaridad aumenta. Esto pareciera mostrar que el bachillerato tiene relaciones de poder autoritarias más marcadas que en primaria. Es posible que esta disminución en las posibilidades de participación se deba también a un cambio de actitud por parte de los estudiantes como forma de toma de distancia de los profesores, de manifestar rebeldía y ejercer presión a los profesores. En cualquier caso muestra que la relación se hace más tensa y de menor confianza entre los estudiantes mayores. Esto debe ser explorado en profun-

did para identificar con más certeza las razones que explican esta tendencia que reflejan los datos.

La participación en el grupo de amigos también aumenta fuertemente con la edad, mostrando que entre adolescentes la relación entre pares permite más participación que entre niños, lo que es perfectamente concordante con el desarrollo de la descentración y la mayor confianza en los grupos a los que se pertenece. La forma de participación más permitida por los amigos es “protestar ante el maltrato” que es precisamente la que menos se permite en las relaciones de autoridad. En efecto, el 64% de los estudiantes de 5º, el 77% de los estudiantes de 7º y el 86% de 9º lo seleccionan. Lo que menos se logra es “respetar las decisiones tomadas, aunque no se esté de acuerdo”, seleccionada por el 55% de 5º, el 67% de 7º y 73% de 9º, y “volver a tomar decisiones después de que uno se ha equivocado” seleccionada por el 56% de los estudiantes de 5º, el 64% de 7º y el 71% de 9º.

Quienes trabajan por el bien del país

TABLE 3
Opiniones de los estudiantes acerca de las contribuciones al bien del país con respecto a diversos grupos y organizaciones

Institución, organización o grupo de personas	5º GRADO		7º GRADO		9º GRADO		PROFESORES	
	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho
Iglesia Católica	13	62	26	43	39	29	27	41
Otras Iglesias	37	26	54	13	51	9	42	23
La televisión	41	27	38	24	48	19	60	6
El Presidente	32	46	43	30	48	24	51	16
El Congreso	34	35	49	18	58	13	63	8
Los Jueces	25	44	33	29	43	22	33	23
El Ejército	17	63	18	56	26	49	28	33
La Policía	18	59	23	48	33	40	28	35
Paramilitares	83	7	72	10	72	11	81	2
La guerrilla	89	4	84	5	87	3	86	1
Los alcaldes	23	42	30	33	33	29	28	33
Sindicatos	37	19	41	14	37	19	43	14
Partidos políticos	38	27	50	16	70	11	68	6
Los educadores	11	70	14	63	13	65	5	70
Los deportistas	16	57	17	56	15	62	8	64
Intelectuales y Científicos	20	48	16	52	13	60	5	72
Gobierno E. U.	25	45	32	33	44	24	48	12
Los periódicos	22	40	22	36	34	32	40	16

En la tabla 3 resumimos los datos más relevantes acerca de los que los estudiantes y profesores que respondieron al cuestionario piensan de ciertas organizaciones, instituciones o grupos de personas piensan acerca de sus contribuciones al bien del país.

Sumadas las opciones de respuesta equivalentes a alta confianza en dichas instituciones o grupos encontramos que el 70% de los estudiantes de 5º confían mucho en que los educadores trabajen por el bien del país, el 63% lo hace en el Ejército, el 62% en la Iglesia Católica, el 59% en la Policía y el 57% en los deportistas. Los grupos o instituciones en que menos confían los estudiantes de 5º grado son la guerrilla (89% dice confiar poco en que ellos trabajen por el bien del país), los paramilitares (83%) y la televisión (41%),

En el caso de 7º grado, en quienes más se confía es en los educadores (63%), en los deportistas (56%), en los intelectuales y científicos (52%). En quienes menos se confía en la guerrilla (84%), los paramilitares (72%), las otras Iglesias (54%), en los partidos políticos (50%) y en el Congreso (49%).

Por su parte, los estudiantes de 9º grado confían más en los educadores (65%), en los deportistas (62%), en los intelectuales y científicos (60%), en el Ejército (49%) y en la Policía (40%). En quienes menos confían es en la guerrilla (87%), en los paramilitares (72%), los Partidos Políticos (70%), en el Congreso (58%) y en las otras iglesias (51%).

Si analizamos también los resultados de los Profesores tenemos que en quienes más confían es en los intelectuales y científicos (72%), en sí mismos —educadores— (70%), en los deportistas (64%) y en la Iglesia Católica (41%). Confían poco en la guerrilla (86%), en los paramilitares (81%), en los partidos políticos (68%), en el Congreso (63%) y en la Televisión (60%).

Si comparamos entre sí los resultados anteriores encontramos que entre los estudiantes de los tres grados hay un alto acuerdo en la confianza en los educadores, seguido por los deportistas y los intelectuales y científicos. Salvo estos grupos, no hay ninguna institución alrededor de la cual se de un gran acuerdo de mucha confianza. En cambio, en lo que hay gran acuerdo es en lo poco que se confía en la guerrilla y los paramilitares, y menos en la primera que en los segundos.

Por otra parte, encontramos que en las instituciones y grupos en que más se confía nunca aparecen

instituciones políticas del Estado, salvo el Ejército y la Policía. Por el contrario, aparecen como las instituciones en que menos se confía. Los que obtienen el peor resultado son los partidos políticos, seguidos por el Congreso, luego el Presidente, y por último los Jueces.

Otro resultado general que llama la atención es el aumento en la desconfianza a medida que aumenta el grado de escolaridad o la edad de los estudiantes. Veamos. En relación con los Partidos políticos el 38% de los estudiantes de 5º grado consideran que trabajan poco por el bien del país. Lo mismo piensa el 50% de 7º, el 70% de 9º y el 68% de los profesores. En relación con la Iglesia Católica el 13% de los estudiantes de 5º grado consideran que trabajan poco por el bien del país. Lo mismo piensa el 26% de 7º, el 39% de 9º y el 41% de los profesores. Los datos para otras instituciones siguen el mismo patrón. En relación con el Congreso la desconfianza crece de la siguiente manera: consideran que trabaja poco por el bien del país el 34% de 5º, el 49% de 7º, el 58% de 9º y el 63% de los profesores. Con respecto a los jueces: desconfían el 25% de 5º, el 33% de 7º, el 43% de 9º y el 23% de los profesores. En relación con el Presidente desconfía el 32% de 5º, el 43% de 7º, el 48% de 9º y el 51% de los profesores.

Los resultados anteriores ponen en evidencia las consecuencias de los abundantes casos de corrupción de muchas instituciones del Estado que generan estragos en la cultura política de los jóvenes y de los docentes. Podría pensarse en este sentido que a medida que aumenta la escolaridad o la edad aumenta la conciencia crítica sobre la actuación de las instituciones del Estado. Sin embargo, sería más preciso interpretarlo en términos de que lo que aumenta es la desconfianza, que no es lo mismo que la disposición a la duda propia del pensamiento crítico. Este es un punto que habría que investigar en mayor detalle porque el aumento en la desconfianza puede estar significando una mayor tendencia a hacer generalizaciones no siempre adecuadas, la apatía ante la reflexión que parece inútil y la parálisis de la disposición a participar en la vida política del país. En términos políticos no dejan de ser preocupantes los altos índices de desconfianza y el hecho de que esta aumente con la escolaridad o edad.

¿A quienes afectamos con nuestras acciones?

TABLA 4

Porcentaje de personas que creen que se afectan a sí mismos (columna S.M.), que se afecta a otra persona implicada en la acción (columna O.) y que se afecta a toda la comunidad (columna C.) con nueve acciones que, de las doce evaluadas, arrojan los resultados que consideramos más significativos.

	5º GRADO			7º GRADO			9º GRADO			PROFESORES		
	S. M.	O.	C.	S. M.	O.	C.	S. M.	O.	C.	S. M.	O.	C.
2	73	26	74	68	31	41	67	33	48	85	66	80
3	81	87	57	68	84	49	69	86	54	89	88	81
4	83	77	51	70	62	43	70	56	44	87	72	80
5	83	76	36	77	74	38	77	73	41	87	81	74
6	71	60	44	61	48	49	55	46	56	87	84	82
7	71	86	33	57	86	36	56	90	41	86	89	73
8	64	61	74	58	61	71	58	63	80	86	84	89
9	48	60	53	34	37	57	30	31	61	73	76	81
10	64	64	49	44	46	53	36	39	60	72	67	78

En la tabla 4 consignamos los datos que consideramos más relevantes de los 12 ítems que conforman esta parte de la prueba. Los números que aparecen en la primera columna corresponden a las acciones evaluadas de la siguiente manera:

- Si dejo abierta la llave del agua de la casa, perjuicio:
- Si robo en la tienda de la esquina, perjuicio:
- Si robo algo de un almacén grande, perjuicio:
- Si resuelvo los problemas con otros a punta de golpes, perjuicio:
- Si le paso plata a un policía para arreglar un problema, perjuicio a:
- Si engaño a alguien en un negocio, perjuicio:
- Si tiro basura por la ventana del bus, perjuicio:
- Si paro un bus fuera del paradero, perjuicio:
- Si no pido la factura de compra en un almacén para no pagar el IVA, perjuicio:

Las acciones correspondientes a los números 1, 11 y 12 se omitieron pues no se consideraron relevantes. Los demás números corresponden a los porcentajes de estudiantes o profesores que consideran que uno se afecta mucho a sí mismo (los números de las columnas bajo las letras S. M.) o que uno afecta mucho a

otra persona implicada directamente (los números de las columnas bajo la letra O.) o que uno afecta mucho a toda la comunidad (los números de las columnas bajo la letra C.). Como se aprecia en la tabla se diferencian las opiniones de los estudiantes de 5º grado, de 7º grado, de 9º grado y de los profesores.

Si contrastamos los datos relacionados con la consideración de que la comunidad se ve afectada por las acciones personales, encontramos poca variación entre los estudiantes de 5º, 7º y 9º. En algunas de ellas la consideración de la comunidad aumenta ligeramente. Este es el caso de la opción 10 (no pedir la factura). En efecto, el 49% de los estudiantes de 5º grado dicen que afecta mucho a la comunidad; este porcentaje sube cuatro puntos en 7º grado (53%) y sube otros siete en 9º grado (60%). Algo similar sucede con las opciones 6, 7, 8 y 9. Con otras opciones sucede exactamente lo contrario: la consideración por la comunidad como afectada por las acciones personales desciende. Este es el caso de la opción 3 (los porcentaje descienden de la siguiente manera: 57% en 5º, 49% en 7º y 54% en 9º) y de la opción 4 (los porcentaje descienden de la siguiente manera: 51% en 5º, 43% en 7º y 44% en 9º). Para la opción 2 el descenso es muy fuerte (74% en 5º, 41% en 7º, 48% en 9º); no vemos por ahora la forma de explicar este cambio tan drástico.

Estos datos contrastan con los obtenidos por los profesores quienes consideran mayoritariamente que la comunidad se ve afectada por cualquiera de estas acciones personales, en un promedio de 80%.

Lo anterior podría estar mostrando que los estudiantes de los tres grados están apenas considerando las consecuencias sociales de las acciones personales, cosa que coincidiría con los resultados obtenidos en los dilemas de Gibbs en los que la mayoría de los estudiantes se ubican en la etapa 3 y un número menor se ubica en la etapa de tránsito de la etapa 3 a la 4.

Si analizamos los resultados contrastando las acciones que más afectan a la comunidad encontramos que en 5º, las dos más escogidas porque afecta a toda la comunidad son "Dejar abierta la llave del agua" (74%) y "Tirar basura por la ventana" (74%). Le sigue con bastante menos "Robar en una tienda" con (57%) "Parar un bus por fuera del paradero" (53%) y después "Robar en un almacén grande" (51%). Las acciones que menos afectan a la comunidad, desde la perspectiva de los estudiantes de 5º grado son "Engañar en un negocio" (33%) y "Resolver los problemas a golpes" (36%).

En 7º grado la acción que más se considera que afecta a la comunidad es "Tirar basura por la ventana del bus" (71%). La segunda es "Parar el bus fuera del paradero con (57%). Le sigue "No pedir factura de compra para evitar pagar el IVA" (53%), y luego "Pasarle plata a un policía" y "Robar en una tienda" (49% en ambos casos). Las acciones que menos se considera que afecten a la comunidad son nuevamente "engañar en un negocio" (36%) y "resolver los problemas a golpes" (38%).

En 9º la acción que más se considera que afecta a la comunidad es "Tirar basura por la ventana del bus" (80%) y se baja drásticamente la segunda "Parar el bus fuera del paradero" (61%) y "No pedir la factura de compra" (60%), "Pasarle plata al policía" (56%) y "Robar en una tienda" (54%). Nuevamente, las acciones que se considera que menos afectan a la comunidad son "Engañar en un negocio" (41%) y "Resolver los problemas a golpes" (41%).

Por su parte, los profesores consideran que la acción que más afecta a la comunidad es "tirar la basu-

ra por la ventana del bus" (89%). Le sigue "Pasarle plata a un policía" (82%), "Parar el bus fuera del paradero" (81%) lo mismo que "Robar en la tienda". El resto de las acciones son escogidas por cerca del 80% de los profesores, con las dos únicas excepciones de "Engañar en un negocio" (73%) y "Resolver los problemas a golpes" (74%).

Opiniones sobre la situación de nuestro país

Las opiniones acerca de la situación del país no muestran tendencias claras. Las opiniones parecen estar bastante divididas. De las 34 afirmaciones hemos seleccionado 19 en las que nos parece que se muestran tendencias más evidentes. Estos datos se reportan en la tabla 8. Para cada una de las 34 afirmaciones, y entre ellas las 19 que hemos escogido, los estudiantes debían marcar si se encontraban de acuerdo, si les era indiferente, si se encontraban en desacuerdo o si no sabían qué contestar. En la tabla 5 reportamos el porcentaje de estudiantes que dicen estar de acuerdo (columnas bajo la letra A) y los que dicen estar en desacuerdo (columna bajo la letra D).

Si agrupamos los enunciados relacionados con el uso de la violencia para la solución de los problemas (ítems 1, 2, 11, 26, 27 y 34), encontramos que en términos generales los resultados muestran poco acuerdo con el uso de la violencia para solucionar los conflictos. El acuerdo más alto con algún enunciado de este tipo es el que obtiene el enunciado sobre la necesidad de la pena de muerte sobre el que el 40% de 9º está de acuerdo.

Esto se puede comparar con el ítem 15 ("mano dura") en el que el acuerdo en 5º es de 46%, 50% en 7º y 54% en 9º, con lo que pareciera haber una mayor demanda por decisiones políticas con uso de la fuerza por encima de las soluciones violentas por fuera del juego político.

Comparando los resultados por grado encontramos que en todos los casos aumenta el nivel de acuerdo o desacuerdo con los enunciados a medida que aumenta la escolaridad o la edad. Para el ítem 1, el porcentaje de estudiantes en desacuerdo aumenta del 41% en 5º, al 61% en 7º y al 65% en 9º.

TABLA 5

Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo (columnas bajo la letra A) y que están en desacuerdo (columnas bajo la letra D) con respecto a cada afirmación propuesta

	5° GRADO		7° GRADO		9° GRADO	
	A	D	A	D	A	D
1. Si ricos no comparten su riqueza es justo que los pobres les quiten un poco como puedan.	18	41	7	61	5	65
2. Para mejorar convivencia se necesita limpiar la ciudad de gamines y pordioseros.	30	21	23	29	18	37
3. Para qué esforzarse si los pobres serán más pobres y los ricos más ricos.	17	40	6	67	5	74
7. Debemos perdonar la masacres de los paramilitares para negociar la paz.	15	46	7	63	6	70
10. Debemos perdonar los secuestros de la guerrilla para negociar la paz.	11	56	5	70	4	79
11. Es mejor prepararnos para la guerra en lugar de seguir creyendo en una paz imposible.	15	51	20	41	26	32
13. Ninguna solución política es buena porque todo el que llega al poder sólo busca su propio beneficio.	30	21	35	17	37	14
15. Como va la cosa, lo que se necesita es alguien que dirija con mano dura este país.	46	14	50	11	54	11
16. Para acabar la guerra se necesita darle cabida en la política a todos los grupos en conflicto.	16	28	13	37	16	38
18. No vale la pena desgastarse participando porque a este país ya no lo arregla nadie.	9	62	8	66	5	74
19. Yo no le doy mi voto a nadie porque los políticos sólo trabajan para ellos mismos.	26	27	26	26	25	29
20. Los ciudadanos que rechazan la participación política son responsables de que el país esté como está.	17	31	12	37	14	35
21. La política es demasiado enredada y difícil para personas comunes y corrientes podamos participar.	18	35	11	44	9	58
24. La participación no tiene sentido para las personas que no tienen comida, vivienda ni trabajo.	16	44	13	52	11	61
26. La pena de muerte es necesaria en este país para que los asesinos reciban una castigo igual a su delito.	29	30	39	22	40	24
27. En este país es necesario andar armado porque la única forma de obtener justicia es actuando por cuenta propia.	11	55	10	57	6	66
29. En las cárceles sólo están los que no tienen dinero suficiente para comprar su libertad	16	50	24	37	29	30
31. Si uno incumple las leyes y normas no tiene derecho a quejarse por la corrupción.	48	14	48	15	56	12
34. La violencia se justifica si es para combatir desigualdad social.	13	40	10	50	8	60

Para el ítem 7, el desacuerdo aumenta del 46% de los estudiantes de 5º al 63% de los de 7º y al 70% de los de 9º.

Algo similar ocurre con el ítem 10 que logra un desacuerdo por parte del 56% de los estudiantes de 5º, cifra que aumenta al 70% en 7º y al 79% en 9º. El mismo patrón se repite para otros ítems.

CONOCIMIENTOS SOBRE CIUDADANÍA

En la gráfica 5 presentamos los resultados de la prueba de conocimientos para los tres cursos. Si tomamos los criterios que comúnmente se adoptan en la escuela, y asumimos que estos grupos de preguntas son una prueba escolar, tendríamos que el 52% de los estudiantes de 5º grado aprobarían este examen. En efecto, el 22% obtiene una puntuación de 6 sobre 10, el 19% obtiene una puntuación de 7 sobre 10, el 2% obtiene 9. El 48 % reprobaría el examen en consecuencia. El 22% lo haría con una puntuación de 5, el 13% con una puntuación de 4, el 6% de 3, el 4% de 2 y el 4% de 1 sobre 10.

En la prueba de 5º grado, recordemos, sólo se incluyeron ítems de carácter muy básico. No debe pasar entonces inadvertido que casi la mitad de los estudiantes evaluados obtenga un puntuación inferior a 6, y casi

la mitad de los estudiantes que aprueban lo hagan con el puntuación de límite.

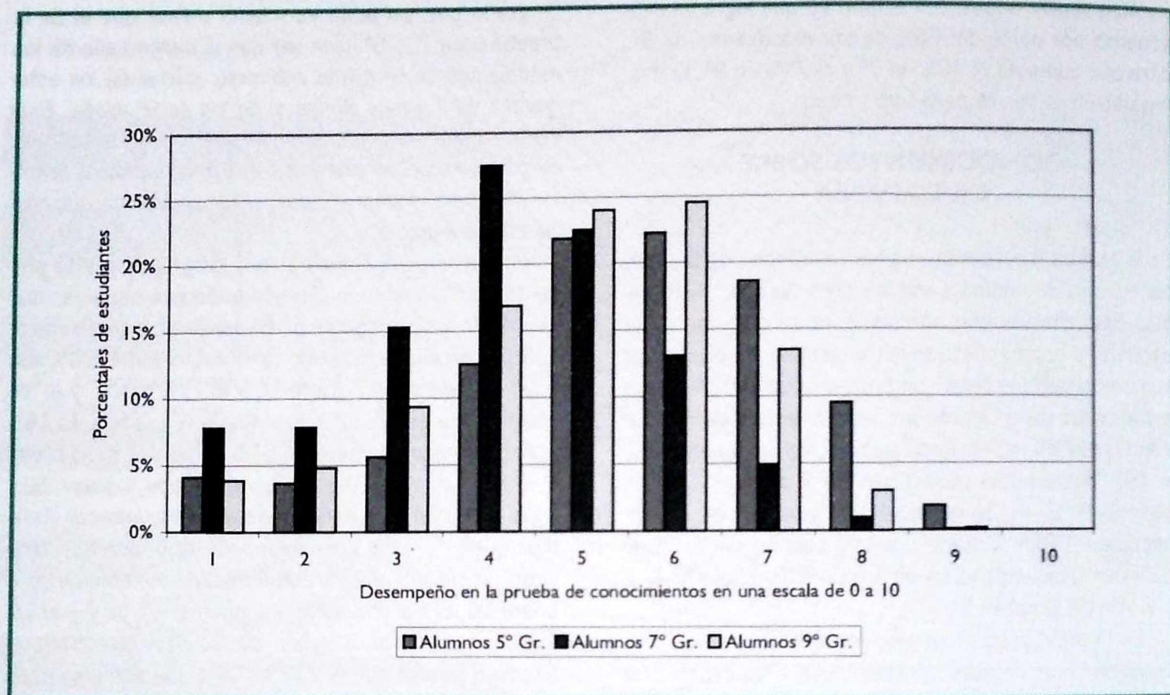
Nótese que el nivel de dificultad de la prueba para 5º grado que sin duda es mucho menor que el de la prueba para 7º y 9º hace ver que el desempeño de los estudiantes de 5º grado sea mejor que el de los estudiantes de 7 y muy similar al de los de 9º grado. *Esta comparación de ninguna manera puede hacerse, pues se trata de pruebas diferentes; incluimos los datos dentro de la misma gráfica simple y exclusivamente por economía de espacio.*

Los resultados obtenidos por los profesores se presentan en la gráfica 6. En ella podemos observar que el 61% de los profesores de 5º aprobaría este examen; el 23% con una puntuación de 6 sobre 10, el 18% con una puntuación de 7 sobre 10 y el 17% con 8, y el 3% con 9 sobre 10. El 39 % reprobaría el examen. El 16% lo haría con una puntuación de 5 sobre 10, el 11% con 4, el 6% con 3, el 3% con 2 y el 3% con 1 sobre 10.

Al observar los resultados para 7º grado constatamos que el 19% de los estudiantes aprobaría este examen. En efecto, el 13% obtendría una puntuación de 6 sobre 10, el 5% obtendría una puntuación de 7 y el 1% una puntuación de 8 sobre 10. El 81% reprobaría el examen, puesto que el 23% obtiene una puntuación de 5 sobre 10, el 27% una de 4, el 15% 3, el 8% 2 y el 8% 1 sobre 10.



GRÁFICA 5
Distribución de los estudiantes, en términos de porcentajes, según su desempeño en la prueba de conocimientos en una escala de 0 a 10

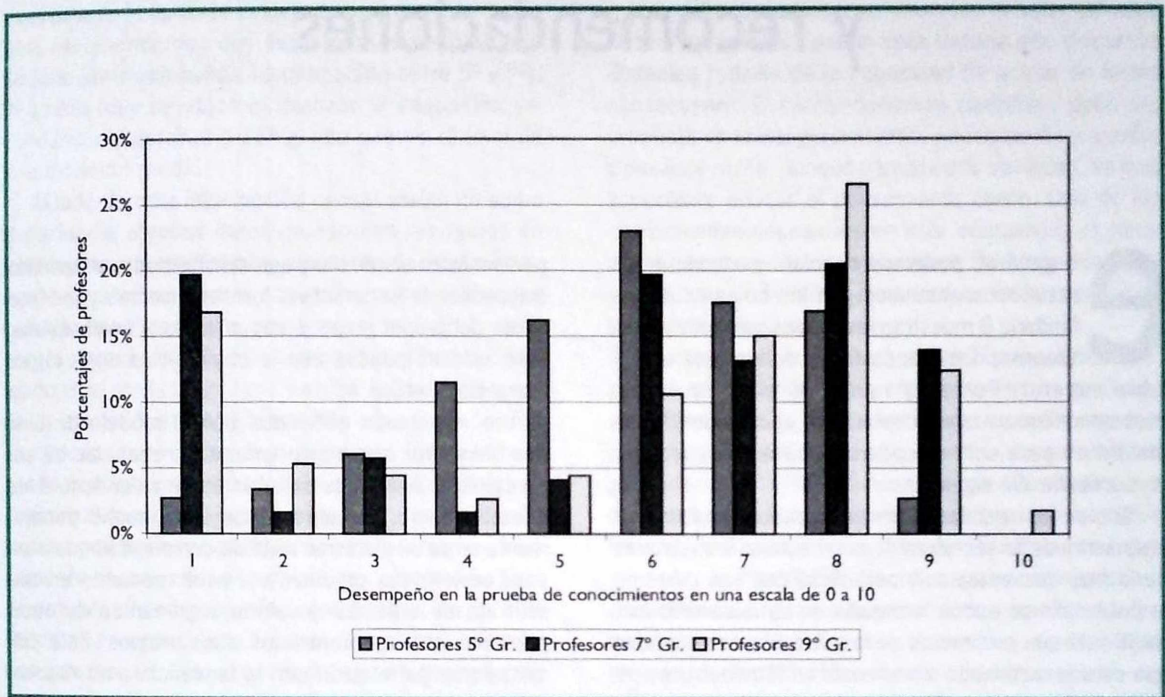


Si observamos ahora los resultados de 9º grado constatamos que el 41% de los estudiantes aprobaría este examen; el 25% con una puntuación de 6 sobre 10, el 13% con una de 7 y el 3% con una de 8 sobre 10. El 59% reprobó el examen. El 24% reprobó con una puntuación de 5, el 17% con una de 4, el 9% con 3, el 5% con 2 y el 4% con 1 sobre 10.

Indudablemente se observa un avance notable entre 7º y 9º grado que indica que en estas instituciones se enseña a lo largo de la educación secundaria conocimientos relacionados con la Constitución, los derechos ciudadanos, el funcionamiento del Estado y las posibilidades de participación ciudadana y que los estudiantes lo han aprendido. Si se comparan las gráficas de resultados de 7º y 9º se ve un progreso considerable en el que se duplica el porcentaje de estudiantes que sacan puntuaciones de 6, 7 y 8. Si calculamos los índices globales para estos cursos, encontramos que 7º grado obtiene 41,29%

lo cual significa que le queda por recorrer un poco menos del 60% del camino para llegar al ideal propuesto. El índice global para 9º grado es de 49,55%. Este avance considerable resulta ser insuficiente si se toma en cuenta que falta entonces el 50% del camino por recorrer y que 9º grado es el último grado obligatorio de la Educación Básica. No debe pasar desapercibido el hecho de que más de la mitad de los estudiantes termina este ciclo sin contar con los conocimientos básicos para la comprensión de un aspecto tan fundamental de la vida ciudadana que estos estudiantes podrán empezar a ejercer activamente en poco tiempo. Tampoco debe dejarse pasar el hecho de que de los estudiantes que aprueban, más de la mitad lo haga con una puntuación muy baja. El progreso alcanzado entre 7º y 9º permitiría suponer que de mantenerse así la tasa de avance, al terminar la educación media sólo el 60% de los estudiantes aprobaría la prueba, resultado que no deja de ser muy preocupante.

GRÁFICA 6
Desempeño en la prueba de conocimientos en una escala de 0 a 10



Al observar los datos de profesores de 7º grado constatamos que el 67% de los profesores aprobaría este examen; el 20% con una puntuación de 6 sobre 10, el 13% con 7, el 20% con 8 y el 14% con 9 sobre 10. El 23% reprobaría el examen. Es importante señalar que el 20% de ellos obtuvo una calificación de 1 porque no contestó una parte de la prueba.

Al igual que los profesores de 7º, también el 67% de los profesores de 9º grado aprobaría este examen, sin embargo lo harían con mejores puntuaciones. El 11% obtendría 6 sobre 10, el 15% obtendría 7, el 27% obtendría 8, el 12% obtendría 9 y el 2% obtendría 10 sobre 10. El 33% reprobaría el examen. El 4% obtiene 5 sobre 10, el 3% 4, el 4% 3, el 5% 2 y el 17% no respondió a esta parte del cuestionario. ■

Conclusiones y recomendaciones

en general, podemos concluir que aunque los resultados obtenidos con los colegios de calendario B muestran resultados positivos y alentadores, distan todavía del óptimo que es posible esperar. Por esta razón, la mayoría de las recomendaciones que hicimos para el calendario A se mantienen para este calendario. Quisiéramos resaltar en particular las siguientes:

Si bien los resultados en general son positivos, el optimismo debe ser asumido con cautela: Socialmente sería muy desventajoso y perjudicial que una parte de la población se quede rezagada en su desarrollo moral. Existe una proporción de la población considerable que estaría razonando moralmente en términos pre-conventionales o convencionales del nivel 3 no más. En otras palabras, tendríamos una proporción considerable de ciudadanos centrados en la propia perspectiva, o en la del propio grupo, sin consideración por la sociedad en su conjunto. Es necesario entonces prestar especial atención a este sector de la población con el fin de garantizar que se nivele en su desarrollo. Igualmente, tenemos indicios de que a la velocidad con la que actualmente avanzan quienes sí avanzan, no llegarán todos a las metas deseadas.

Por otra parte, como lo hemos señalado en informes anteriores, la lógica moral de la etapa 3 es insuficiente para la estructuración de una vida comunitaria orientada por la búsqueda del bienestar de la sociedad en su conjunto. Este tipo de lógica es insuficiente para la resolución democrática de los conflictos y para el establecimiento de relaciones de cooperación en comunidades complejas como la nuestra, caracterizadas no sólo por su diversidad, sino también por su aspiración a reconocerse como plurales. Para estas situaciones es fundamental disponer de una descentración, un

pensamiento sistémico y una sensibilidad que permitan trascender la perspectiva, los sentimientos y los intereses del propio grupo y, según la teoría Kohlbergiana, esto sólo es posible con la complejidad de la lógica moral de la etapa 4.

Los resultados obtenidos con el modelo de Lind nos hacen ver con mayor énfasis la necesidad de ser cautelosos. A muchos estudiantes de calendario B les cuesta trabajo, y a algunos de ellos mucho trabajo, mantenerse en el mismo nivel de complejidad que usan para evaluar sus argumentos, en el momento en que se trata de entender y valorar argumentos de otras personas que son contrarios a los propios. Esta dificultad guarda relación con la tendencia a no reconocer al "otro - diferente", a disminuirlo y a ignorar la seriedad e importancia de sus ideas; guarda también relación con todo lo que lo anterior implica para las formas antidemocráticas y/o violentas de resolver los conflictos. Dada la clara existencia de estas formas de razonar en nuestro país y el estado extremadamente grave en el que ellas nos sitúan, consideramos que estos resultados deben ser tomados en cuenta en forma prioritaria con el fin de promover a través de diversas estrategias el desarrollo de la competencia para razonar moralmente en forma más compleja.

Es posible que los estudiantes consigan mejores resultados en 10^a y 11^a grados en el desarrollo del pensamiento moral (tanto desde la perspectiva del modelo de Gibbs como desde la del de Lind). En efecto, otro de los resultados importantes de la prueba que también se observa con los colegios de calendario B es el impacto positivo de la escolaridad en el desarrollo de estos dos componentes de la competencia moral que hemos señalado. Pero como hemos dicho ya, es posible que el tiempo disponible hasta

11º grado no alcance. La primera recomendación que haríamos es la de incluir en las evaluaciones censales al 11º grado. Si se quiere conservar el esquema de solamente evaluar censalmente tres cursos, recomendamos que estos cursos sean 6º grado (que sería una buena aproximación entre 5º y 7º), 9º grado (que se ubica al finalizar la educación secundaria obligatoria) y 11º grado que es el final de la educación media.

Al lado de esta información censal serían de suma importancia algunos datos muestrales recogidos en estudiantes universitarios y profesionales. Esta información permitiría contar con datos necesarios para calcular la validez de la prueba, por un lado, y para contrastar muchas de las conjeturas que hemos planteado en el presente informe y en los anteriores acerca de la efectividad del sistema educativo para formar ciudadanos para la convivencia en paz. En efecto, es necesario que los miembros de un grupo humano alcancen al menos la cuarta etapa de desarrollo del juicio moral para que puedan vivir democrática y cívicamente organizados en sociedades complejas. Esta es una necesidad que, infortunadamente, no se suele tomar en cuenta con frecuencia en las instituciones educativas. Por esta razón, para lograr que un número significativo de estudiantes logre desarrollar su juicio moral hasta la complejidad propia de la etapa 4, se requiere una intervención explícitamente intencionada y estructurada del sistema educativo formal, que presione el desarrollo de la descentración, de la argumentación y de la participación responsable y consciente en la vida en comunidad, más allá de la "comodidad gremial" de la etapa 3.

Otro resultado destacado de los obtenidos con la prueba, es el impacto favorable que tiene la educación escolar en la transformación de algunas representaciones de los estudiantes. Este resultado es más notorio en relación con el tema de los derechos humanos y ciudadanos, y en menor medida, aunque en todo caso significativa, en relación con temas como la discriminación, la violencia, la corrupción, etc. Esto permite aseverar que los estudiantes han incorporado discursos que les han sido enseñados en la escuela y, probablemente, a través de campañas educativas en los medios de comunicación. Es muy significativo que estos resultados se den en relación con temas que se han

convertido en objeto de preocupación, debate y sanción pública y en algunos casos en temas favoritos para diversos proyectos escolares.

No debe desconocerse entonces el valor de esos "discursos ideales", así no sean todavía sino discursos distantes todavía de la capacidad de actuar en forma consecuente. El comportamiento ciudadano debe ser producto de la integración entre pensamiento y acción, y por esta razón, aunque parezca una obviedad, es muy importante educar el pensamiento cívico. Uno de los componentes necesarios en esta educación, es tener modelos conceptuales y valorativos del "deber ser" que sirvan como referentes para evaluar las experiencias de la vida cotidiana.

Es claro que no basta con los buenos discursos, puesto que muchos otros elementos entran en juego en la formación de personas cívicas y moralmente responsables. Es necesario, por ejemplo, la sensibilidad para identificar y reaccionar ante las situaciones que requieren de una acción comprometida y coherente con los ideales y emociones personales; también son necesarias las competencias mentales para comprender las situaciones de forma suficientemente compleja e intervenir en ellas acertadamente. Ahora bien, en la medida en que la escuela ofrezca más oportunidades de reflexión sobre lo que ocurre en la vida cotidiana real, esos modelos y esos "deber ser" se irán enriqueciendo, matizando, criticando y haciéndose útiles.

Por otra parte, pensamos que aún falta realizar más investigaciones encaminadas a establecer qué factores influyen en el desarrollo de las competencias morales, en las representaciones sociales y en los conocimientos necesarios para la convivencia ciudadana para poder propender por una educación más justa y equitativa. Los estudios que hemos adelantado sobre Enseñanza de la Historia y Desarrollo del juicio moral pueden ser un primer paso en esta dirección, pero se necesitan esfuerzos conjuntos de la comunidad académica para atender esta necesidad.

Los resultados en el componente de conocimientos para los estudiantes y para los profesores nos muestra que es de suma importancia enriquecer los conocimientos relacionados con la vida ciudadana. Quizás esta situación se deba a una reacción contra la enseñanza de la cívica tradicional que se reducía a enseñar unos conjuntos de información sin mayor sentido. En las corrientes



pedagógicas constructivistas se hizo desde entonces énfasis en que más que transmitir información, la educación debía ocuparse de educar el pensamiento, la capacidad de análisis, de emitir opiniones propias. También se defendió la idea de que debía educarse más bien desde la experiencia y relacionar estrechamente lo que se aprende en la escuela con las prácticas reales y con los problemas de la vida cotidiana. Es posible que la combinación de estas ideas constructivistas con la reacción contra la educación cívica tradicional haya llevado a muchos maestros a la conclusión de que enseñar a los estudiantes los conocimientos que hemos descrito hace parte de una concepción de educación ciudadana anticuada, retrograda e inútil para la formación democrática de los jóvenes.

Creemos que el cuestionamiento válido al aprendizaje memorístico de información sin sentido y a la enseñanza desligada de la práctica y la experiencia no se resuelve desechando la enseñanza de conocimientos que son en sí mismos importantes. Realmente ocurre que se le han quitado al estudiante parte de las herramientas necesarias para participar críticamente en el ejercicio de la política. La falta de sentido de los conocimientos que se enseñan y aprenden en la escuela no se debe a que los conocimientos mismos carezcan de significado. El significado depende esencialmente de la riqueza de la red de relaciones que conecta una información con otra, unos hechos con otros, y el conocimiento con los problemas de la vida real, de forma tal que los conocimientos no constituyan listados desagregados de datos sino formulaciones y enunciados que pretenden describir y/o explicar fenómenos *significativos*. Lo que se requiere ante la enseñanza memorística tradicional es dotar a esos conocimientos de *sentido*, en lugar de dejar de enseñarlos.

A continuación presentamos algunas ideas específicas sobre lo que es posible hacer en el aula.

DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO DE LA INTELIGENCIA SOCIAL

Los resultados de esta prueba se suman a los de diversas investigaciones que han puesto en evidencia cómo la enseñanza convencional de las ciencias sociales se ha concentrado en educar la “memoria histórica y social” y no en educar el *razonamiento* necesario para comprender la realidad social. En nuestro sistema educativo existe una fuerte carencia en el desarrollo de competencias propias de lo que podríamos llamar la “inteligencia social”. Con ello nos referimos a una sensibilidad y a una forma general de razonar que permite comprender las situaciones sociales de forma descentrada, sistémica y crítica, y estar dispuesto a actuar en consecuencia para orientar mejor la acción de las personas en el mundo en beneficio del bienestar común. Consideramos que esta carencia en el desarrollo de las competencias de la inteligencia social es problemática porque con ello se impide que la educación ciudadana se dirija hacia el desarrollo de la autonomía intelectual y moral, indispensable para el desarrollo de una cultura ciudadana democrática.

A estos tres componentes de la inteligencia social podrían agregarse otras competencias, pero dados los resultados obtenidos en esta prueba, vamos a considerar en detalle estos tres.

Acerca del Pensamiento Crítico. El principal indicador de la carencia de pensamiento crítico en los estudiantes de 7º y 9º grados es la gran abundancia y reiteración de estereotipos, especialmente en relación con



temas como el ejercicio político, los políticos, el Estado, los impuestos y las normas. Ya hemos comentado anteriormente cómo estos estereotipos están fuertemente influidos por otros factores relativamente independientes, tales como la falta de información al respecto o la realidad social misma con sus abundantes ejemplos de corrupción, abuso de poder, ineficiencia estatal, etc. Sin embargo, el hecho de que la forma de aproximarse a esa realidad no supere el uso de estereotipos, pone en evidencia la debilidad del pensamiento crítico que permita aproximarse a ella en términos más rigurosos, comprensivos y pro-activos.

Desafortunadamente, en muchos casos la enseñanza convencional ha entendido la formación del pensamiento crítico como la transmisión de teorías y valores que cuestionan el establecimiento y las tradiciones. Si bien estas teorías y valoraciones pudieron haber surgido de ejercicios intelectuales críticos, en el proceso pedagógico se tradujeron, en muchos casos, en la inculcación de estereotipos hoy profundamente arraigados y que, aunque suene muy fuerte, obstaculizan la reflexión y el análisis riguroso y fundamentado, propio del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es en esencia una forma de razonar sobre la realidad y sobre los conocimientos que tenemos de ella, que busca develar lo que se da por sentado a primera vista, lo que se asume como verdadero sin cuestionarlo y que, por desconocerse o no comprenderse, permite el mantenimiento de determinados órdenes de las cosas, del conocimiento y de los valores que desde nuevas perspectivas se consideran inadecuados, inconvenientes o falsos.

El motor del pensamiento crítico es entonces la duda, la inquietud constante por la necesidad de saber si lo que yo u otra persona piensa sobre un problema dado,

es verdadero o válido. Aplicado al conocimiento de la sociedad, el pensamiento crítico busca cuestionar y analizar los valores y las orientaciones ideológicas que subyacen a las diversas opiniones, explicaciones, decisiones o acciones, y que refrendan formas de organización y de conocimiento que podrían construirse de otras formas que se consideran más convenientes y/o justas.

En este último sentido, el pensamiento crítico moderno descansa, por lo menos, sobre dos supuesto fundamentales: a) el conocimiento que tenemos de las cosas no es absoluto, ni la forma de organización y dinámica social obedecen a un estado natural. Por el contrario, ambas son construcciones sociales y por lo tanto transformables. b) tanto el conocimiento como la forma de organización de la realidad social está fuertemente influida por el contexto en que ocurre y por los intereses que en él surgen. En este sentido el pensamiento crítico es un pensamiento deliberante, que confronta la realidad social desde la reflexión y el debate argumentativo sobre los varios puntos de conflicto ideológico, social, político y económico que son parte esencial de una sociedad democrática.

Dado que el motor del pensamiento crítico es la duda, el pensamiento crítico debe ser necesariamente riguroso: debe desarrollar métodos con los cuales poder indagar, identificar el punto esencial de lo que está en cuestión para confirmar o negar las explicaciones y para argumentar convincentemente sus posiciones. Si no se aprende a crear o a utilizar métodos rigurosos, la duda asusta porque crea una incertidumbre de la que no se puede salir. Este es un enorme esfuerzo mental que requiere educar también la disposición a la indagación, al esfuerzo sostenido, y a la exigencia de calidad.

Por otra parte, podríamos decir que el pensamiento crítico debe ser un pensamiento ponderado y ecuá-



me. Los juicios sesgados no permiten comprender bien el fenómeno, ni identificar con precisión los problemas y los aciertos. El pensamiento crítico torpe, no agudo, hace ver borroso, nubla la comprensión de los fenómenos. Por eso el pensamiento verdaderamente crítico no puede satisfacerse con “destruir al otro” sino que requiere entender las razones lógicas que puede haber detrás de sus opiniones, decisiones o acciones.

A su vez, el pensamiento crítico es también, en su esencia, autocrítico. La autocrítica supone la capacidad de dudar no sólo de las afirmaciones de los otros, sino especialmente de las propias. Dado que la crítica pone en evidencia el contexto condicionante y las perspectivas e intereses subyacentes, este mismo ejercicio debe poder hacerse para uno mismo: entender que las ideas propias también están posicionadas, obedecen a una perspectiva y están influidas por intereses y que, en consecuencia, ni son verdades absolutas, ni tienen por que ser aceptadas como válidas sin necesidad del examen y de la crítica, propia o ajena. Este aprendizaje es de suma importancia porque cuando uno duda de uno mismo y está dispuesto a entender los problemas de las ideas propias, se hace más dispuesto a escuchar y a reconocer valor en las ideas de los otros que pueden aportar a la solución de los problemas de los que uno sólo tiene respuestas parciales.

Ahora bien, éste no es un asunto solamente racional. Es también un asunto emocional. Puesto que el pensamiento crítico requiere simultáneamente educar la disposición a la duda, a la incertidumbre, a la deliberación y a la confrontación respetuosa del otro, requiere un clima de confianza. Por esta razón es tan importante insistirle al docente en la importancia de crear en el aula un ambiente de confianza, cooperación y tranquilidad para que los estudiantes puedan expresar y explorar abierta-

mente sus dudas, y un clima de respeto para que la deliberación y la confrontación pueda darse sin daño para el otro y en procura del crecimiento conjunto.

Sugerimos al docente priorizar dentro de sus metas pedagógicas la de enseñarle a sus estudiantes a dudar en un ejercicio de escepticismo saludable, y a aprender a desarrollar métodos para resolver las dudas creadas y para avanzar en la construcción de conocimientos confiables. Se sabe que éste es un propósito pedagógico difícil de atender. En primer lugar, porque el hábito de dudar y buscar la verdad va en contravía de los hábitos que le suelen dar seguridad y poder al maestro: creer que posee una verdad que el alumno no tiene, mostrarse como infalible ante los estudiantes y ante los otros maestros, transferir sus verdades a los estudiantes, ignorar o subvalorar las teorías de los estudiantes, son algunos de estos hábitos. En segundo lugar, porque el escepticismo saludable requiere de un conocimiento amplio y sólido que lo respalde: el ejercicio continuado de la pregunta requiere que el maestro tenga un amplio conocimiento de las disciplinas para permitir a sus estudiantes hacer sus propias elaboraciones y reconocer cuáles son los puntos más débiles de sus teorías y convicciones para ponerlos a dudar y desestabilizar sus convicciones para hacerlos desarrollar sus propias ideas dentro de parámetros sólidos de argumentación.

Estas dos consideraciones hacen necesario invertir mucho esfuerzo y apoyo en los procesos de formación inicial y continuada de docentes, de forma que desarrollen un dominio más profundo del conocimiento propio de su disciplina y que aprendan a relacionarse con él de otra manera.

Acerca del Pensamiento Descentrado. El pensamiento descentrado, por su parte, se refiere a una forma de razonar en la que la persona toma distancia de sí mis-



ma y de su propia perspectiva para ampliarla considerando las perspectivas de otras personas involucradas en la situación o problema objeto de análisis. El pensamiento descentrado parte del supuesto de que nuestras formas de vivir las situaciones, nuestras perspectivas, nuestras formas de actuar y nuestras emociones sobre ellas están posicionadas siempre en un contexto que las explica y les da sentido. De esta forma, el pensamiento descentrado es una operación del pensamiento que implica la toma de conciencia de que la propia perspectiva es sólo una de las posibles, y de ninguna manera la única posible y válida. El pensamiento sistémico se ancla en el reconocimiento de que la perspectiva de cada quien tiene sentido dentro de su propio contexto y que para que otros la comprendan deben también comprender ese contexto. En consecuencia, para que alguien comprenda auténticamente las perspectivas de otros, debe tomar distancia de sus propias convicciones y reconstruir empáticamente¹ las ideas, prácticas, emociones e intereses de los otros.

Como todas las otras formas de razonamiento, la descentración no pasa de un estado de incompetencia a uno de competencia sino que se desarrolla en un proceso de complejización progresiva del pensamiento. La competencia para producir explicaciones descentradas depende, en buena medida, del desarrollo simultáneo del pensamiento crítico, en tanto que éste le permite a la persona el escepticismo sano y la capacidad de autocrítica necesaria para tomar distancia de las propias

convicciones. A la vez, requiere también del desarrollo del pensamiento sistémico que le permita a la persona contextualizar las perspectivas del otro para comprender su sentido. Aun así, la descentración del pensamiento no se logra naturalmente sino hasta que se alcanzan los niveles más avanzados y complejos del pensamiento ético, que como lo hemos señalado, son necesarios para la convivencia ciudadana. Para que estos niveles se alcancen, se requiere de procesos pedagógicos que enfatizan en los siguientes puntos:

- el ejercicio del análisis de los problemas desde múltiples perspectivas, ojalá divergentes;
- el debate argumentativo y riguroso en el que se confronten diversas perspectivas;
- el debate regulado por reglas claras orientadas a desarrollar la escucha auténtica y la reconstrucción cuidadosa y respetuosa de los planteamientos ajenos y/o contrarios a los propios.
- El análisis de dilemas morales, tales como los utilizados en la prueba, es un ejercicio privilegiado para el desarrollo de la descentración. Sin embargo, muchos otros ejercicios en las diversas áreas curriculares, pueden ayudar a promover esta forma de pensamiento. En general, los debates alrededor de polémicas son muy pedagógicos, pero también puede hacerse a través de ejercicios de reconstrucción del planteamiento de algún autor antes de interpretarlo o juzgarlo, el análisis de fuentes diversas para reconstruir un hecho, etc.

Esta es una forma de razonar de fundamental importancia para la convivencia ciudadana democrática en tanto que ayuda a construir representaciones mentales de la sociedad en las que la diversidad y la pluralidad son rasgos sobresalientes, y proporciona una

¹ La empatía significa desde esta perspectiva la reconstrucción del sentido de las ideas y acciones de los demás a partir de su comprensión en su propio contexto y no la aceptación, acuerdo o simpatía acríticas frente a ellas.

herramienta mental indispensable para la solución racional de los conflictos.

Acerca del Pensamiento Sistémico. Los resultados obtenidos en diversos grupos de preguntas nos hacen sugerir también la importancia de desarrollar a través de la enseñanza de las disciplinas, y en particular de las ciencias sociales y la ética, un pensamiento de carácter sistémico.

El pensamiento sistémico se refiere a una forma de razonar que continuamente busca establecer las relaciones existentes entre unos fenómenos y otros, entre unos y otros elementos y entre unos y otros estados de un proceso. Es decir, es una forma de razonamiento que busca representarse la realidad como un sistema complejo, en el que se entretujan numerosas relaciones entre sus componentes. Establecer tales relaciones supone un ejercicio analítico que permite diferenciar los elementos del sistema y un ejercicio de coordinación y síntesis que permite restablecer las relaciones entre los elementos para restituir el todo. El sistema, el todo, se disecciona: por un lado están las relaciones y por otro los elementos relacionados; es el momento analítico. Después restituimos el sistema articulando los elementos con las relaciones que los vinculan; es el momento sintético. De esta forma podemos comprender la sociedad como un tejido que se afecta y transforma por las dinámicas parciales, es decir, de forma tal que las transformaciones o las dinámicas de un sector del sistema afectan a otros sectores o al conjunto global, sea a diferentes ritmos, en diferentes escalas de intensidad y en forma más o menos directa.

En el apartado anterior hemos hecho recomendaciones para desarrollar el pensamiento descentrado. Sin embargo, la descentración en sí misma no basta. Además de la toma de distancia de la propia perspectiva o posición y de la consideración más abarcadora de los otros en posiciones diferentes, el estudiante necesita comprender también que él y los otros hacen parte de una red de relaciones que los hace interdependientes.

La comprensión cabal de cómo y por qué una acción individual tiene efectos para una comunidad supone que el estudiante reconozca la interdependencia entre las personas y los grupos sociales a través de diversas relaciones sociales, económicas, políticas, ambientales, etc. Supone también una coordinación de los eventos del presente con sus transformaciones en el tiempo cercano o remoto.

Si los estudiantes no pueden todavía establecer y coordinar estas múltiples relaciones y construir su representación de la sociedad como un sistema, les es prácticamente imposible comprender por qué los otros se afectan con lo que ellos hacen o viceversa y proyectar las consecuencias de sus acciones cuando no son inmediatas, directas y "materializables". La resistencia a comprender las normas como mecanismos de regulación de las diversas relaciones sociales dentro de un sistema complejo y la tendencia a interpretarlas siempre y necesariamente como medidas arbitrarias y verticales para proteger unos intereses minoritarios, pueden guardar relación con el escaso desarrollo de un pensamiento sistémico.

El pensamiento sistémico es entonces fundamental para construir representaciones integrales y complejas de la realidad social y para orientar nuestras decisiones y acciones de manera tal que se integren los intereses personales y los intereses sociales. Por otra parte, la representación sistémica de la sociedad ofrece los contextos sociales dentro de los que se deben inscribir los sujetos, sus ideas y sus acciones para lograr una comprensión mucho más abstracta, matizada y libre de estereotipos maniqueístas, y, lo que es más importante, una comprensión integral articulada en explicaciones causales relacionadas entre sí.

Considerando lo anterior, se debe recomendar que el trabajo de aula en el área de ciencias sociales y de ética enfatice especialmente en los ejercicios de análisis y síntesis de los problemas, en la construcción de análisis causales de los fenómenos. Ahora bien, ésta es una meta que no atañe solamente al área de ciencias sociales y que precisamente se beneficia mucho del trabajo integrado de las diferentes áreas curriculares alrededor de los problemas de convivencia ciudadana.² ■

² El equipo conformado por Carlos Eduardo Vasco, Angela Bermudez, Hernán Escobedo, Teresa León y Juan Carlos Negret elaboraron una propuesta pedagógica encaminada al desarrollo del pensamiento sistémico desde las diversas áreas del conocimiento, como resultado del PFPD coordinado por el CINEP durante los años 1994 al 2000. Esta propuesta se encuentra publicada en los siguientes libros: "El Saber Tiene Sentido: Una Propuesta para la Integración Curricular" y "Conversaciones sobre la Integración Curricular" ambos publicados por la Fundación CINEP.

En esta serie se han publicado los siguientes títulos

Área de lenguaje

Producción de textos
Comprensión de lectura
La escritura y la escuela
La lectura y la escuela
La comunicación

Área de matemática

Manejo de códigos matemáticos
Sistemas de numeración con valor posicional
Solución de problemas que requieren inferencias lógicas
Desarrollo del pensamiento espacial y geométrico

Proyecto Desarrollo de Programas de Educación Especial

Las necesidades especiales del aula
Necesidades especiales: definiciones y respuestas
Hacia escuelas eficaces para todos
Ayuda y apoyo

Proyecto Evaluación de Competencias Básicas

Guía de Prueba, primera aplicación censal (1998), para tercero y quinto grados de calendario A
Resultados, primera aplicación censal (1998), para tercero y quinto grados de calendario A
Guía de Prueba, segunda aplicación censal (1999), para tercero, quinto, séptimo y noveno grados de calendario B
Resultados, segunda aplicación censal (1999), para tercero, quinto, séptimo y noveno grados de calendario B
Guía de Prueba, tercera aplicación censal (1999), para séptimo y noveno grados de calendario A
Resultados, tercera aplicación censal (1999), para séptimo y noveno grados de calendario A
Guía de Prueba, cuarta aplicación censal (2000), para tercero y quinto grados de calendario A
Resultados, cuarta aplicación censal (2000), para tercero y quinto grados de calendario A
Guía de Prueba, quinta aplicación censal (2001), para tercero, quinto, séptimo y noveno grados de calendario B
Resultados, quinta aplicación censal (2001), para tercero, quinto, séptimo y noveno grados de calendario B

Informe impreso en el mes de octubre de 2001 - Universidad Nacional de Colombia • UNIBIBLOS • Sección Imprenta

Teléfono: 316 5290 • Fax: 316 5357

Tiraje: 1.000 ejemplares • Bogotá D.C., Colombia

Otro resultado destacado de los obtenidos con la prueba, es el impacto favorable que tiene la educación escolar en la transformación de algunas representaciones de los estudiantes. Este resultado es más notorio en relación con el tema de los derechos humanos y ciudadanos, y en menor medida, aunque en todo caso significativa, en relación con temas como la discriminación, la violencia, la corrupción, etc. Esto permite aseverar que los estudiantes han incorporado discursos que les han sido enseñados en la escuela y, probablemente, a través de campañas educativas en los medios de comunicación. Es muy significativo que estos resultados se den en relación con temas que se han convertido en objeto de preocupación, debate y sanción pública y en algunos casos en temas favoritos para diversos proyectos escolares.