

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA  
CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

SANDRA MILENA MORALES MANTILLA

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2007

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 9 de Març de 2007 davant un tribunal format per:

- D. Bernardo Martínez Mut
- D<sup>a</sup>. Rafaela García López
- D. Fernando Gil Cantero
- D. Ramón Mínguez Vallejos
- D. Bernardo Gallardo López

Va ser dirigida per:

D. Juan Escámez Sánchez

D. Cruz Pérez Pérez

©Copyright: Servei de Publicacions  
Sandra Milena Morales Mantilla

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6766-7

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO ACCIONES PEDAGÓGICAS Y  
DESARROLLO COMUNITARIO



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

**LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS  
PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL**

**TESIS DOCTORAL**

PRESENTADA POR

Sandra Milena Morales Mantilla

DIRECTORES:

Dr. Juan Escámez Sánchez

Dr. Cruz Pérez Pérez

Valencia 2007



### ***DEDICATORIA***

A todo aquel que, en razón a su diferencia, se haya sentido excluido, maltratado, incomprendido... especialmente a aquellos a quienes yo misma no he reconocido.



## ***AGRADECIMIENTOS***

Una tesis doctoral es el resultado de apoyos académicos, afectivos y emocionales, dada la fragilidad del doctorando ante la magnitud de la tarea que emprende.

En ello mi director de tesis, Dr. Juan Escámez Sánchez, es un maestro. Su trayectoria exitosa como acompañante de investigación de un buen número de doctores en educación, es prueba de ello. En primer lugar, quiero agradecer el tiempo brindado, su experiencia y paciencia, sus sugerentes ideas que fueron indispensables de principio a fin. Asimismo, su calidad humana, generosidad e intuición de maestro para impulsarme a poner la última piedra, antes de haber empezado.

También un agradecimiento especial, por su interés y dedicación, al Dr. Cruz Pérez Pérez. Su sensibilidad y visión creativa del mundo de la escuela serán un referente en mi práctica profesional.

Quisiera dedicar una mención especial a cada uno de los profesores del programa de doctorado. Su rigor académico, el carácter práctico de los cursos, de sus investigaciones particulares y, especialmente, el clima de reciprocidad que consiguen en sus clases, son indicadores de la calidad del programa y de su compromiso con la educación.

Mi mayor gratitud a Martín, mi esposo, con quien he aprendido a valorar la academia como un medio de realización y felicidad. Su confianza en mí, su deseo de promoción de mi persona y su terquedad por ayudarme a alcanzar mis propósitos son esenciales. Gracias por estar siempre ahí.

Y finalmente, a nuestras familias quienes han sabido sobrellevar cuatro años de distancia física manteniendo intacta la cercanía afectiva.





# ÍNDICE



INTRODUCCIÓN.....	17
-------------------	----

## **PRIMERA PARTE**

<b>LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL.....</b>	<b>25</b>
--	-----------

### **CAPÍTULO I**

<b>ANÁLISIS DE LA TOLERANCIA: Los autores más representativos desde la modernidad.....</b>	<b>27</b>
--	-----------

Introducción.....	29
-------------------	----

1. ¿Qué es la tolerancia? .....	29
---------------------------------	----

1.1 Una primera aproximación .....	29
------------------------------------	----

1.2 Agentes de la Tolerancia .....	35
------------------------------------	----

1.3 Objeto de la Tolerancia.....	36
----------------------------------	----

1.4 Ejercicio público de la diferencia .....	37
--	----

1.5 La motivación del acto de tolerar .....	41
---	----

1.6 Contenidos de la Tolerancia .....	46
---------------------------------------	----

1.7 Razones para la Tolerancia.....	50
-------------------------------------	----

1.8 Sentidos de la Tolerancia.....	51
------------------------------------	----

1.9 Lo que no es la Tolerancia.....	55
-------------------------------------	----

1.10 Nuestro concepto de tolerancia.....	57
--	----

2. ¿Cuál es la finalidad de la tolerancia? .....	58
--	----

3. ¿Cuáles son los límites de la tolerancia? .....	60
--	----

3.1 Los límites desde los clásicos .....	61
--	----

3.2 La propuesta moderna.....	67
-------------------------------	----

A modo de resumen:.....	70
-------------------------	----

### **CAPÍTULO II**

<b>LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA.....</b>	<b>73</b>
---	-----------

Introducción.....	75
-------------------	----

1. La educación de la tolerancia: ¿por qué una actitud?.....	75
--	----

2. Educación de la tolerancia: justificaciones, aportes e implicaciones .....	81
---	----

2.1 Justificaciones.....	81
--------------------------	----

2.2 Objetivos.....	86
--------------------	----

2.3 Supuestos .....	87
---------------------	----

2.4 Aportes.....	90
------------------	----

2.5 Retos .....	94
-----------------	----

3. Educación de la tolerancia: estrategias de intervención educativa.....	98
---	----

3.1 Un breve recorrido acerca de las prácticas en la educación .....	98
--	----

3.2 Las prácticas morales desde la revisión de Puig Rovira .....	102
3.2.1 Prácticas morales y Educación de la tolerancia.....	107
A modo de resumen: .....	123
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>COMPETENCIAS DE LA TOLERANCIA.....</b>	<b>127</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EDUCAR POR COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA</b>	
.....	<b>129</b>
Introducción .....	131
1. Origen y usos del término competencia.....	131
2. Origen del concepto competencias .....	134
3. Las competencias en la educación .....	142
3.1 Génesis de las competencias en la educación .....	142
3.2 Concepciones sobre las competencias en la educación.....	145
3.3 Nuestra visión de las competencias.....	153
3.3.1 Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto.....	153
3.3.2 Las competencias son aprendizajes de carácter complejo.....	156
3.3.3 Las competencias se manifiestan en desempeños .....	160
3.3.4 Las competencias son evaluables .....	163
3.3.5 Las competencias apuntan a la transversalidad.....	165
3.3.6 Las competencias requieren del aprendizaje de toda la vida.....	166
3.3.7 Las competencias nos hacen competentes.....	167
3.3.8 Las competencias se definen .....	169
4. Las Competencias y las prácticas educativas.....	170
A modo de resumen .....	173
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>COMPETENCIAS PARA EDUCAR LA TOLERANCIA.....</b>	<b>177</b>
Introducción .....	179
1. Primera Competencia: Dialogar.....	182
1.1 Propuestas de acciones educativas .....	189
2. Segunda Competencia: Reconocer al Otro .....	199
2.1 Propuestas de acciones educativas .....	204
3. Tercera Competencia: Apreciar las diferencias .....	208

## ÍNDICE

3.1 Propuestas de acciones educativas .....	211
4. Cuarta Competencia: Participar.....	214
4.1 Propuestas de acciones educativas .....	218
A modo de resumen.....	226

### **TERCERA PARTE**

#### **LAS COMPETENCIAS DE LA TOLERANCIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA..... 231**

#### **CAPÍTULO V**

#### **LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA..... 233**

Introducción.....	235
1. La Educación de la Tolerancia en la Legislación Colombiana .....	236
2. La Educación para la Ciudadanía en Colombia: Competencias Ciudadanas .....	242
2.1 Algunas consideraciones críticas sobre el proyecto de Educación Ciudadana en Colombia.....	246
3. Estándares de Competencias ciudadanas en Colombia: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias .....	252
4. Nuestra propuesta: Competencias Ciudadanas y Competencias de Tolerancia .....	260
A modo de resumen.....	265

#### **CAPÍTULO VI.**

#### **APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA: PROPUESTA DE INDICADORES DE TOLERANCIA..... 269**

Introducción.....	271
1. Los indicadores en la educación.....	272
2. Estructura de la propuesta .....	278
3. Validación de la propuesta competencias de tolerancia, indicadores y pautas de observación.....	293
3.1 Estructura metodológica .....	293

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

4. Vaciado y análisis de resultados .....	297
4.1 Validez del instrumento .....	297
4.2 Análisis descriptivo de las medias de los indicadores .....	308
4.3 Análisis descriptivo de las medias de las Pautas de Observación.....	317
4.4 Análisis comparativo de las medias de los indicadores .....	329
4.5 Análisis comparativo de las medias de las Pautas de Observación ....	333
A modo de resumen .....	334
CONCLUSIONES .....	339
BIBLIOGRAFÍA .....	351
ANEXOS .....	367

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo de los términos Habilidades y Competencias en otros idiomas .....	132
Tabla 2. Términos cercanos a Competencias .....	133
Tabla 3. Propuesta Curricular para las Competencias de Tolerancia.....	181
Tabla 4. Propuesta Curricular para la Competencia Dialogar.....	198
Tabla 5. Propuesta Curricular para la Competencia Reconocer al Otro .....	207
Tabla 6. Propuesta Curricular para la Competencia apreciar las diferencias.....	214
Tabla 7. Propuesta Curricular para la Competencia Participar .....	226
Tabla 8. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 1° a 3° .....	254
Tabla 9. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 4° a 5° .....	255
Tabla 10. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 6° a 7° .....	256
Tabla 11. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 8° a 9° .....	257
Tabla 12. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 10° a 11° .....	258
Tabla 13. Competencias de tolerancia y Estándares de Competencias del grupo: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias .....	265
Tabla 14. Indicadores para las Competencias de tolerancia .....	282
Tabla 15. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Dialogar .....	285
Tabla 16. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Reconocer al Otro.....	289
Tabla 17. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia apreciar las diferencias .....	291
Tabla 18. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Participar .....	293
Tabla 19. Perfil de los jueces evaluadores .....	295
Tabla 20. Análisis de fiabilidad de los Indicadores de las Competencias de tolerancia .....	299
Tabla 21. Análisis de fiabilidad de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de tolerancia.....	300
Tabla 22. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores Competencia Dialogar .....	303
Tabla 23. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores Competencia Dialogar .....	303
Tabla 24. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores Competencia Dialogar .....	303

Tabla 25. Coeficiente de Correlación Intraclases CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Dialogar .....	303
Tabla 26. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro.....	304
Tabla 27. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro.....	304
Tabla 28. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro .....	305
Tabla 29. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro .....	305
Tabla 30. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	305
Tabla 31. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias	306
Tabla 32. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	306
Tabla 33. Coeficiente de correlación intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	306
Tabla 34. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia Participar.....	307
Tabla 35. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Participar .....	307
Tabla 36. Test estadístico W Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar....	307
Tabla 37. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar .....	308
Tabla 38. Puntuaciones medias de los Indicadores de las Competencias de tolerancia.....	309
Tabla 39. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar .....	311
Tabla 40. Propuesta final y puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro .....	313
Tabla 41. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	315



## ÍNDICE

Tabla 42. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Participar .....	316
Tabla 43. Puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de Tolerancia .....	317
Tabla 44. Puntuaciones medias para las Pautas de Observación por Indicador de las Competencias de tolerancia .....	319
Tabla 45. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Dialogar .....	322
Tabla 46. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro.....	325
Tabla 47. Propuesta final y puntuación media de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias.....	327
Tabla 48. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar .....	329
Tabla 49. Análisis Comparativo de las medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de tolerancia .....	334

## INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar .....	310
Ilustración 2. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro.....	312
Ilustración 3. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	314
Ilustración 4. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Participar.....	315
Ilustración 5. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar .....	330
Ilustración 6. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro.....	331
Ilustración 7. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias .....	332
Ilustración 8. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Participar .....	332



## INTRODUCCIÓN

Los retos y problemas que afectan la convivencia en las sociedades complejas en que vivimos hoy han generado una nueva necesidad a la institución educativa: participar consciente e intencionalmente en el desafío de formar para la ciudadanía. Colombia no es ajena a esta realidad. En Noviembre de 2003, el Ministerio de Educación Nacional publicó el documento -Estándares básicos de competencias ciudadanas- para Educación Básica (1º a 9º) y Educación Media (10º y 11º). En él, se definen las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

De acuerdo con el espíritu de la ley, las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En la presente investigación nos centraremos en la actitud de la tolerancia considerada un vector central de la educación para la ciudadanía en Colombia y fundamental para la convivencia en sociedades plurales.

Hemos organizado nuestro trabajo en tres partes claramente diferenciadas. La primera de ellas titulada *La educación de la tolerancia en una sociedad plural* pretende ofrecer, en primer lugar, un marco teórico que sirva de base en la definición del contenido y finalidades de las acciones que se proponen para educar la tolerancia en el contexto escolar. Para ello hemos realizado un análisis de la tolerancia como concepto, tomando de base a algunos pensadores destacados de la modernidad que han abordado el tema, son ellos: Tomás Moro, Jhon Locke, Voltaire y Jhon Stuar Mill; además de autores contemporáneos en el ámbito Norteamericano como Michael Walzer, y otros pensadores de gran influencia en

el contexto Iberoamericano que, tanto desde la filosofía moral y política como desde la educación, han hecho aportes al estudio de la tolerancia.

Al revisar el estado de la cuestión sobre el concepto tolerancia procuramos responder a los siguientes problemas: ¿Qué es la tolerancia? ¿Cuál es su finalidad? ¿Cuáles son sus límites? Interesa puntualizar en estas tres preguntas, dada la complejidad del término y los distintos sentidos que ha tenido a lo largo de la historia. Concluimos que resulta posible considerar el concepto tolerancia desde una visión jurídica y una visión moral y política; es decir, la tolerancia como estrategia del Estado para preservar la convivencia, la paz y garantizar la defensa de las libertades; o, la tolerancia como actitud de los ciudadanos para construir vida en común, respetar la persona del otro, sus libertades y proteger sus derechos. En este trabajo nos interesa la tolerancia como actitud moral y política, su dimensión jurídica se resolverá en otros debates, o mejor aún, en los debates de ciudadanos activos que aprendiendo a convivir y participar, estemos en condiciones de decidir y demandar para nuestras comunidades formas justas de organización jurídica. Lo nuestro es clarificar algunos elementos sobre la actitud de la tolerancia, aplicables a la práctica educativa.

Realizamos una defensa de la tolerancia como actitud moral y política imprescindible para la convivencia pacífica en las sociedades plurales y democráticas. Sociedades compuestas por personas diferentes, con sentido de identidad y pertenencia a una cultura y, a la vez, identificadas con múltiples identidades complementarias: etnia, lengua, religión, raza, ciudadanía. Personas con necesidad de ser reconocidas, de interactuar entre sí y de participar en la construcción de una sociedad global a la altura de la dignidad humana. Como actitud moral la tolerancia predispone a las personas a construir un modo de ser y de estar en el mundo con los otros, implica la comprensión de opiniones y conductas diferentes a nuestros principios y costumbres. Exige a la vez la disposición humana de ir por delante de las teorías y las leyes para demostrar en la práctica (vivencia cotidiana) que la convivencia con el otro es posible si se establecen relaciones interpersonales sinceras, desprevenidas y próximas. Asimismo, interesa mediar desde una perspectiva moral entre la convivencia como finalidad y el ejercicio de la tolerancia y de la no tolerancia según sea el

## INTRODUCCIÓN

caso. La promoción y vivencia de estas dos actitudes será considerada deseable teniendo en cuenta la correspondencia con los derechos humanos (por tanto, el compromiso con la defensa de la dignidad humana) y la licitud de los medios que se empleen para tal fin.

Definimos los límites de la tolerancia desde el marco de la dignidad humana, porque si todos somos iguales en dignidad merecemos el derecho a ser respetados en nuestra diferencia, siempre y cuando con ella no se ofenda la dignidad de los otros. De la misma manera, reconocemos los derechos humanos como concreciones del ideal de la dignidad humana. Son tres los argumentos con los que se justifica, desde la tradición liberal, poner límites a la tolerancia. El primero hace referencia a la imposibilidad de tolerar las acciones, declaraciones o comportamientos que entrañan un peligro a un plazo más o menos largo, para la existencia de la tolerancia. El segundo, se refiere a los hechos que atentan contra la libertad, los intereses o los derechos de otras personas. Y, finalmente, el tercero, está determinado por la necesidad de asegurar ciertas condiciones de existencia social común.

En definitiva, en el presente trabajo, nos comprometemos con la defensa de la tolerancia como la actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal; tanto es sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma, logrando a la vez, una cierta complicidad con su persona. Entendemos que la persona tolerante está comprometida con sus convicciones y sus normas de comportamiento, cree en la verdad y en la justicia de sus propias posiciones, a la vez que está convencida de la posibilidad del error humano y de que el otro tenga la razón e incluso que ambos estemos equivocados. Por tanto, realizamos una defensa del sentido positivo de la tolerancia, actitud más humana que respeta la dignidad de quien tolera y de quien es tolerado.

En un segundo momento llevamos la tolerancia al terreno educativo. Se trata de justificar la necesidad, pertinencia y aportes de la educación de la tolerancia en sociedades plurales. Defendemos que la educación de la tolerancia favorece la convivencia, la formación moral y el ejercicio de la ciudadanía. La reflexión sobre la educación de la tolerancia cuenta con alguna tradición

especialmente desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamara 1995 como Año de la Tolerancia. Por ello, realizamos una revisión de los fundamentos de la educación de la tolerancia, especialmente en el contexto español, por ser uno de los países que se ha interesado más en el tema desde la educación formal y ha producido abundante material bibliográfico e investigativo.

Asimismo, nos interesa reflexionar sobre las concepciones pedagógicas que mejor sustentan la idea y la acción educativa. Nuestra conceptualización de la actitud de la tolerancia y las implicaciones educativas que conlleva, nos condujo a destacar la importancia y validez de las prácticas morales como una estrategia de intervención educativa adecuada. Las prácticas educativas ya presentes desde las tradiciones Aristotélica y Hegeliana, son puestas en evidencia, en la actualidad, por Puig Rovira. Desde su revisión haremos nuestra propuesta.

En la segunda parte de este trabajo nos interesamos por responder al tema de los cómo, principal objetivo de la práctica educativa. Valoramos la pertinencia de la educación basada en competencias en relación con la educación de la tolerancia y proponemos cuatro competencias que, a nuestro juicio, son fundamentales para la adquisición de la actitud; son estas: 1. Dialogar, indispensable para conocernos y solucionar nuestros conflictos. 2. Reconocer al Otro, que hace posible el descubrimiento de la dignidad inherente a cada persona, el respeto a sus libertades y el reconocimiento de sus derechos. 3. Apreciar las diferencias, como manifestación de aprecio y consideración por lo que tiene significado para la otra persona; y, 4. Participar, que invita a trabajar con los otros, salir de la indiferencia, reconocer lo no tolerable, para convertirse en ciudadanos participativos y demandantes, tanto para sí mismo, como para el otro que no puede hacerlo en razón a sus circunstancias.

Desde nuestro acercamiento particular a un concepto de las competencias en la educación hemos intentado clarificar cuatro ideas fundamentales con las cuales nos sentimos identificados y defenderemos en adelante: 1. Las competencias son aprendizajes complejos que se manifiestan en desempeños y se adquieren gracias a la movilización que realiza la persona de sus recursos incorporados así como de los que le ofrece su entorno, para solucionar problemas en un contexto determinado. 2. Las competencias se adquieren en el marco de la

## INTRODUCCIÓN

solución de problemas y exigen para su formación tanto de los conocimientos como de las oportunidades de ejercitación. 3. Las competencias no son los conocimientos, ni las capacidades de una persona, como tampoco la aplicación de los conocimientos. Las competencias trascienden los saberes para convertirse en estrategias de actuación frente a situaciones concretas y en contextos determinados. 4. Las competencias son evaluables en la medida que se manifiestan en unos desempeños. Sin embargo, éstos no son un reflejo fiable de la competencia, ya que no podemos precisar a través de ellos el tipo de movilización de recursos que realiza el sujeto; de todas maneras, ofrecen una idea de los recursos con que cuenta la persona y orientan futuras acciones educativas.

Y, finalmente, la tercera parte de nuestro trabajo tiene un carácter propositivo. Nuestro objetivo es llevar el marco teórico construido a la educación para la ciudadanía en Colombia. Partimos del análisis de nuestro tema de estudio en las leyes colombianas, así como en el proyecto de educación ciudadana. Concluimos que en Colombia existe un marco legal que favorece la formación de la actitud de la tolerancia. De la misma manera, el proyecto de formación ciudadana considera la tolerancia como un aspecto esencial en su apuesta formativa. Desde esta realidad nuestra motivación es llegar al aula, aportar a los maestros una herramienta que oriente, facilite y haga eficaz su labor, porque estamos convencidos que, en última instancia, serán los alumnos y la sociedad en pleno quien se beneficie de las buenas prácticas que desde la escuela se gesten. Para ello, en primer lugar, propusimos las cuatro competencias de tolerancia que, a nuestro juicio, engloban el contenido del tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia. En segundo lugar, definimos un conjunto de indicadores con sus respectivas pautas de observación que relacionan los estándares de competencias ciudadanas de Colombia con las cuatro competencias de tolerancia propuestas en este trabajo.

En cuanto a los aportes que ofrece esta investigación al tema de la educación de la tolerancia destacamos dos. El primero de ellos consiste en la definición de cuatro competencias para educar la actitud de la tolerancia. El segundo se materializa en la propuesta de un conjunto de indicadores y pautas de observación para las competencias de tolerancia que complementan el proyecto de

educación para la ciudadanía en Colombia y concretamente el tercer grupo de estándares de competencias.

### **Presentación de la investigación**

A continuación describimos el planteamiento de la investigación: situación problema, objetivos propuestos, tesis a corroborar y, finalmente, las consideraciones metodológicas que orientan el trabajo.

### **Problema de investigación**

La presente investigación parte y se orienta desde la siguiente pregunta: ¿Qué competencias formar para educar la actitud de la tolerancia en una sociedad plural? Con el fin de responder al problema central se formulan preguntas complementarias como: ¿Qué se entiende por tolerancia? ¿Por qué la tolerancia es fundamental para la convivencia en una sociedad plural? ¿Qué aportaciones ofrece la educación de la tolerancia al proceso educativo de la persona? ¿El enfoque de la educación por competencias responde a las exigencias de la educación de la tolerancia? ¿Cómo promover la práctica de la tolerancia desde el espacio escolar? ¿Qué estrategias pedagógicas serán las más apropiadas? ¿Cómo medir las competencias de tolerancia? ¿Cómo verificar el estado de la actitud de la tolerancia en una comunidad escolar?

### **Tesis**

A través de la documentación y argumentación se pretende verificar a lo largo de este trabajo cuatro tesis fundamentales:

1. Educar competencias de tolerancia favorece la convivencia en una sociedad plural.

2. La educación de la tolerancia se concreta en la formación de cuatro competencias: a) Dialogar b) Reconocer al Otro c) Apreciar las diferencias d) Participar.



## INTRODUCCIÓN

3. Las buenas prácticas en el entorno escolar favorecen la formación de las competencias de tolerancia.

4. Precisar indicadores favorece la formación de competencias de tolerancia.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general de esta investigación se centra en definir las competencias para educar la actitud de la tolerancia, en el contexto escolar, de modo que se favorezca la convivencia en las sociedades plurales. Se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Fundamentar la validez de la tolerancia para la convivencia en una sociedad plural.

2. Argumentar las implicaciones y aportaciones de la educación de la tolerancia.

3. Analizar la validez del enfoque de la educación por competencias de acuerdo con las demandas actuales de la educación de la tolerancia.

4. Justificar las competencias que se necesitan formar en los estudiantes para disponerlos hacia la tolerancia.

5. Establecer las prácticas morales como una estrategia de intervención educativa adecuada para educar la actitud de la tolerancia desde el espacio escolar.

6. Diseñar una propuesta de indicadores y pautas de observación que proporcionen información sobre las competencias de tolerancia de acuerdo con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia.

### **Consideraciones de carácter metodológico**

Básicamente, es una investigación de carácter teórico. Sin embargo, una vez definidos los objetivos se ve con claridad la necesidad de recurrir a una metodología mixta, con la que podamos realizar una propuesta válida de

indicadores y pautas de observación, con el fin de avanzar en el empeño de realizar una aportación al proyecto de educación ciudadana en Colombia.

La investigación se divide en dos fases. La primera de ellas, considerada la fundamental del trabajo, se inicia con la formulación del problema y la generación de tesis, que se irán corroborando a través del análisis e interpretación de textos. El objetivo de esta primera fase consiste en la definición de propuestas teóricas que fundamenten las competencias para educar la actitud de la tolerancia, desde el espacio escolar. Asimismo, se diseñan y anexan algunas propuestas de acción educativa.

La segunda fase del trabajo hace referencia a la elaboración de una propuesta de indicadores y pautas de observación sobre las competencias para educar la actitud de la tolerancia, en el marco de la educación colombiana. Con el fin de cumplir este objetivo se ha llevado a cabo un procedimiento de análisis del marco teórico, construido en la primera fase de la investigación, para realizar desde allí, una propuesta fundamentada y, a la vez, aterrizada en el proyecto de educación ciudadana en Colombia. Esta propuesta se concreta en el diseño y validación de un instrumento sobre un conjunto de indicadores y pautas de observación, en referencia a las cuatro competencias de tolerancia en el marco de las competencias ciudadanas en Colombia.

Finalmente planteamos una serie de conclusiones que permiten corroborar las tesis enunciadas.

**PRIMERA PARTE:**  
**LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA EN UNA  
SOCIEDAD PLURAL**



**CAPÍTULO I.**  
**ANÁLISIS DE LA TOLERANCIA:**  
**Los autores más representativos desde la modernidad.**

La tolerancia es el saber esperar racionalmente, “dar tiempo” al otro, en el trabajo del argumentar, del mejorar los argumentos que tengan en cuenta al otro como otro. La actitud tolerante es propia de un sujeto racional.

Enrique Dussel

Introducción

1. ¿Qué es la tolerancia?

- 1.1 Una primera aproximación
- 1.2 Agentes de la tolerancia
- 1.3 Objeto de la tolerancia
- 1.4 Ejercicio público de la diferencia
- 1.5 La motivación del acto de tolerar
- 1.6 Contenidos de la tolerancia
- 1.7 Razones para la tolerancia
- 1.8 Sentidos de la tolerancia
- 1.9 Lo que no es la tolerancia
- 1.10 Nuestro concepto de tolerancia

2. ¿Cuál es la finalidad de la tolerancia

3. ¿Cuáles son los límites de la tolerancia?

- 3.1 Los límites desde los clásicos
- 3.2 La propuesta moderna

A modo de resumen



## **Introducción**

Este capítulo tiene como objetivo fundamentar la validez de la tolerancia para la convivencia en una sociedad plural. Se presentará el estado de la discusión sobre el concepto tolerancia respondiendo a los siguientes problemas: ¿Qué es la tolerancia? ¿Cuál es su finalidad? ¿Cuáles son sus límites? Interesa elaborar un marco teórico que facilite a los encargados de la labor educativa clarificar los contenidos y finalidades para formar en los estudiantes la actitud de la tolerancia. Ésta se considera fundamental para la convivencia en las sociedades plurales y, por tanto, su formación debe ser una prioridad en los centros educativos.

### **1. ¿Qué es la tolerancia?**

#### **1.1 Una primera aproximación**

La idea de la tolerancia en su actual sentido moral y político<sup>1</sup> se forma en un largo proceso que tuvo como punto de partida la quiebra de la unidad religiosa

---

<sup>1</sup> En este trabajo nos interesa abordar la tolerancia en su actual significación. Por ello hemos partido del análisis de autores representativos desde la modernidad. Conocemos algunos trabajos que rastrean la idea de la tolerancia en el pensamiento griego antiguo y con los que se relaciona los sentidos actuales de la tolerancia. Santos (2005) analiza la idea de la tolerancia desde los siglos VI-IV a.C en algunos presocráticos (Jenófanes de Colofón y Heráclito de Éfeso. Sus ideas sobre la necesidad del espíritu crítico y el cambio como esencia son considerados antecesores de la actual concepción sobre la tolerancia intelectual en el sentido defendido por Popper). Asimismo, atribuye a los sofistas con su defensa del relativismo y del escepticismo los orígenes del tipo de tolerancia que se encuentra en el actual pensamiento y forma de vida postmodernos. Y por último, en su opinión, la filosofía socrática representa una idea ilustrada de la tolerancia entendida como aceptación al otro porque se confía que nos puede aportar conocimiento acerca de la realidad. De la misma manera, en la historia podemos apreciar ejemplos de situaciones de tolerancia y de culturas tolerantes. Tal es el caso del ejemplo de convivencia en la Península Ibérica durante más de cinco siglos de tres culturas con distinta fe, creencias y costumbres: cristiana, musulmana y hebrea. En esta misma dirección, Garzón, E. (2004) afirma que la tolerancia como fenómeno de comportamiento no es reciente, aunque el uso generalizado del término sí lo sea. En contra de ésta afirmación encontramos los argumentos de Thiebaut, C. (1999). El nacimiento de la tolerancia es reciente, es atribuible a la modernidad, en tanto que es allí donde se genera un sistema jurídico e institucional de las diferencias, de las libertades y los derechos. En cuanto la tolerancia se refiere a la convivencia de los diferentes en el espacio público, ésta encuentra sus raíces y garantías en la modernidad.

producida por la Reforma en la Inglaterra del siglo XVI. En el mismo, aparecen las primeras peticiones de tolerancia y se formula de manera difusa una primera noción inspirada, sobre todo, en razones instrumentales y de utilidad pública: la tolerancia es un medio para la paz y, por tanto, un instrumento útil para el Estado. Así lo ratifican los escritos en defensa de la tolerancia entre las diferentes creencias, especialmente, de Erasmo de Rotterdam, *Elogio de la locura* (1511) y *De libre arbitrio* (1525) y de Tomás Moro, *Utopía* (1518). A su vez, J. Bodino, realizará una formulación explícita de la tolerancia, de su utilidad y bondad, en el contexto de las guerras de religión que durante décadas asolaron Francia. En *Los seis libros de la República* (1576) defenderá la imposibilidad de imponer por la fuerza un sistema de creencias a la conciencia individual y en *Coloquio de los siete sabios sobre arcanos relativos a cuestiones últimas* (1593), presenta la tolerancia como instrumento jurídico de una coexistencia pacífica<sup>2</sup>.

Durante el siglo XVII encontramos las formulaciones más serias de la tolerancia con los tópicos propios de su acepción moderna. Es el siglo en el que se multiplican los conflictos religiosos en Francia, Holanda, Europa Central, Inglaterra e incluso en las colonias Inglesas de América del Norte. La idea de la tolerancia se impone y la libertad religiosa empieza a tomar cuerpo como la libertad del individuo para escoger sus creencias. Por otra parte, se hace inminente la exigencia de la separación entre la Iglesia y el Estado. De modo, que la ley no ha de imponer las creencias y en consecuencia los ciudadanos no podrán perjudicar a otros por motivos religiosos, ni serán perjudicados por esta causa. Serán Baruch Spinoza en su *Tratado teológico-político* (1670) y especialmente Jhon Locke con su *Ensayo sobre la Tolerancia* (1666) y *Carta sobre la tolerancia* (1685) quien aportará cuerpo teórico a la idea de la tolerancia desde un sistema político basado en las libertades individuales.

---

<sup>2</sup> A lo largo de los siglos XVI y XVII, la tolerancia adquiere un carácter jurídico, es decir, se convierte en un instrumento de Estado para defender las libertades de sus ciudadanos, especialmente la libertad religiosa, primera demanda hecha en nombre de la tolerancia. Como ejemplo citamos algunas leyes dictadas por los gobernantes con el fin de asegurar la tolerancia religiosa y, en tanto, la convivencia entre personas de diversos credos. Son ellos: El Edicto de Nandes, promulgado por Enrique VIII en 1598. el *Act Concernig Religion* emitido por el gobierno de Maryland en 1649. El *Toleration Act*, en la Inglaterra de 1689 y el decreto de la tolerancia de José II en 1781.



El siglo XVIII es el siglo de la expansión de la tolerancia, de la defensa de la tolerancia universal. Ilustres pensadores como Montesquieu, Rousseau, Wolf, Thomasius, Kant, Hume, Adam Smith, aportan elementos importantes a la utopía reformadora y a la lucha contra la sociedad feudal y sus vicios. Pero, sin lugar a dudas, es Voltaire con el *Tratado de la Tolerancia* (1763) y su *Diccionario filosófico* (1764) quien, en su defensa de las minorías religiosas y casos perdidos, presenta la tolerancia como patrimonio de la humanidad y el respeto a las diferentes creencias existentes en el planeta como el medio para el disfrute de la libertad individual y para el progreso de la sociedad.

En el siglo XIX será Jhon Stuart Mill en *Sobre la libertad* (1859) quien amplíe el espectro de la tolerancia. No se trata ya de reivindicar la tolerancia, tampoco de defender el reconocimiento, respeto y aceptación de la pluralidad de creencias, ni de justificar la libertad del individuo para elegir la que crea más oportuna. Se trata de definir el ámbito de soberanía individual, es decir, aquel espacio en el que el individuo es soberano y su acción ha de estar libre de interferencia por parte del Estado y de los otros.

En el siglo XX ante el hecho de la pluralidad, el multiculturalismo, la promoción y defensa de los derechos humanos y, por tanto, del ideal de la dignidad humana se han originado reflexiones sobre la idea de la tolerancia. Destacan los aportes de P. Nicholson, D.D. Raphael y J. Raz, quienes argumentan que la tolerancia se asienta en el mutuo respeto entre las personas<sup>3</sup>.

Asimismo Michael Walzer en su *Tratado sobre la tolerancia* (1998) estudia cinco regímenes de tolerancia: Imperios Multinacionales, Comunidad Internacional, Confederaciones, Estados Nacionales y Sociedades de Inmigrantes; siete cuestiones prácticas: poder, clase, género, religión, educación, religión civil y tolerar al intolerante; cuatro casos complicados: Francia, Israel, Canadá y la Comunidad Europea; para concluir, que no hay principios que presidan todos los regímenes de tolerancia. Ante ello su alternativa es dar una explicación histórica y contextual de la tolerancia y la co-existencia.

---

<sup>3</sup> Para esta reseña, se ha tomado como referencia el estudio realizado por Martínez de Pisón (2001, 23-50), a pesar que el objetivo de su trabajo no es lograr un puesto a favor de la tolerancia en las sociedades contemporáneas, sino a favor de los derechos y de sus garantías bajo el paraguas del Estado Constitucional de Derecho.

De la misma manera, distintos pensadores del ámbito de la filosofía política se han referido al tema de la tolerancia, por ejemplo, Jhon Rawls, en *Liberalismo político* (1993) presenta la tolerancia como virtud política. Ronald Dworkin, en *Virtud soberana. La teoría y la práctica de la igualdad* (2000), dedica el capítulo titulado La Comunidad Liberal, a analizar el sentido de la tolerancia. Como vemos, más de cinco siglos intentando hacer de la tolerancia una virtud propia de los ciudadanos que permita la convivencia de los individuos entre sí y de éstos con el Estado.

Jhon Locke realizará una primera defensa de la tolerancia en lo que a cuestiones de religión se refiere. En su *Ensayo y Carta sobre la Tolerancia* responde a problemas como: ¿Qué es la tolerancia? ¿Qué debe ser tolerado? ¿Se debe tolerar al intolerante? ¿Existe el derecho a la tolerancia? y de ser así ¿Cuál es la función del Estado? ¿Es la tolerancia o, por el contrario, es la imposición forzosa la vía más rápida para garantizar la seguridad y la paz, y promover el bienestar del reino? En su afán por encontrar una alternativa política para fortalecer el Estado Inglés y acabar, de una vez por todas, las pugnas entre Iglesia-Estado y facilitar la convivencia libre y pacífica de los ciudadanos definirá la tolerancia como “*el fundamento sobre el que asentar la paz y la tranquilidad de un pueblo*” (Locke, 1999, 46).

En la Francia de 1763, sumergida en la intolerancia religiosa, escribe Voltaire su *Tratado sobre la Tolerancia*, como una súplica que la humanidad presenta con toda humildad al poder y a la prudencia. Restringe en su libro el problema de la tolerancia al campo religioso y plantea como conducta tolerante la que admite una manera de obrar y de pensar distinta a la de uno mismo, es decir, aceptar a los demás y a sus religiones. Argumenta que la tolerancia nunca ha provocado una guerra civil mientras que la intolerancia cubre la tierra de sangre. Sobre el derecho de la intolerancia nos dirá que “*es absurdo y bárbaro; es el derecho de los tigres, y es mucho más horrible, porque los tigres sólo desgarran para comer, y nosotros nos hemos exterminado por unos párrafos*” (Voltaire, 2002, 110).

De la misma manera, en el *Diccionario filosófico*, define la tolerancia como “*patrimonio de la humanidad. Todos estamos modelados de debilidades y*

*de errores. Perdonémonos las necesidades recíprocamente, es la primera ley de la naturaleza*” (Voltaire, 2000, 587). Sus reflexiones sirven de base a los enciclopedistas franceses en la defensa de la idea de la tolerancia como hecho palpable de ideales como la libertad y la igualdad.

Será Jhon Stuart Mill en *Sobre la libertad* quien amplíe, desde una nueva perspectiva, el tema de la tolerancia al definir sus máximas sobre los límites de la autoridad de la sociedad sobre el individuo. Deja de pensar la tolerancia como una estrategia del Estado para lograr la paz y la convivencia para responder a los siguientes problemas: “¿Cuál es el justo límite de la soberanía del individuo sobre sí mismo? ¿Dónde empieza la soberanía de la sociedad? ¿Qué tanto de la vida humana debe asignarse a la individualidad y qué tanto a la sociedad?” (Mill, 2001, 152). Le interesa establecer los límites de interferencia de la sociedad sobre el individuo, no solamente como actitud necesaria para la convivencia, sino para la felicidad del mismo.

Para él, el hecho de vivir en sociedad hace indispensable que cada uno se obligue a observar una cierta línea de conducta para con los demás. Es decir, la convivencia dependerá de la actitud que asuma el individuo hacia los otros. La vida en sociedad exige, por tanto, la existencia de ciertas normas o límites que prefijen el grado de interferencia de unos hacia otros en aras de la defensa de la libertad individual como derecho inalienable. La tolerancia, desde los planteamientos de Mill, puede derivarse de su concepto de libertad: si “*la libertad consiste en hacer lo que uno desee*” (Mill, 2001, 182) si, y solamente si, nuestros deseos no ocasionan daño a los otros, se tiene entonces el derecho a la tolerancia en aquellas situaciones en que los deseos de unos no son la causa del daño a otros.

Académicos contemporáneos también han hecho su aporte. Michael Walzer, por ejemplo, en su *Tratado de la Tolerancia*, plantea cuestiones fundamentales como: ¿Qué es lo que la tolerancia sostiene? ¿Cómo funciona? ¿La tolerancia hace posible la diferencia, la diferencia hace necesaria la tolerancia? ¿Se debe tolerar toda diferencia real o imaginada? ¿Cuán amplia debe ser la tolerancia? ¿Qué supone tolerar a grupos que hacen proselitismo para imponer su concepción de vida buena a sus contemporáneos? ¿Qué hacemos exactamente cuando toleramos la diferencia? Por otra parte, diferencia la actitud de la

tolerancia, que toma formas muy diversas, del tolerar (la práctica) que puede organizarse de diferentes maneras (Walzer, 1998, 13).

Asimismo, Victoria Camps desde una visión ética, dirá que la tolerancia, *“es una expresión de la moral mínima exigible a un ser humano: una moral que ponga freno al egoísmo que impide ver al otro con compasión. “Compasión” en el sentido literal de sentir lo que el otro siente y tratar de entender su forma de vivir y comportarse”* (Camps, 1998, 92). Desde una visión política argumentará que *“la tolerancia es la virtud indiscutible de la democracia, pues la intolerancia conduce directamente al totalitarismo. Una sociedad plural descansa en el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad de costumbres y formas de vida”* (Camps, 1993, 73).

Si acudimos a las definiciones que nos ofrecen los diccionarios encontramos que la tolerancia es *“el reconocimiento del derecho de todo individuo a profesar las propias creencias en materia de religión, política y moral, así como la admisión de que tales creencias pueden ser mantenidas en público”* (Diccionario de Filosofía, 2003, 291). Por su parte, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su segunda acepción, define la tolerancia como el *“respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias”* Etimológicamente, tolerancia, procede del verbo latino *tolerare*, *“que quiere decir aguantar, soportar, resistir, sufrir, consentir, permitir, etc.”* (Sádaba, 1997, 251).

Tomando como punto de partida las distintas aproximaciones y referencias al concepto tolerancia, podemos concluir que: a) la tolerancia tiene unos agentes: quien tolera y quien es tolerado y a su vez un objeto: lo que es tolerado; b) supone la posibilidad del ejercicio público de dicho objeto; c) la motivación del acto de tolerar no es más que el reconocimiento del otro y su dignidad inherente; d) el término tolerancia ha adquirido a través de la historia diversos contenidos: religioso, político, social, ético-filosófico, práctico; e) la actitud de la tolerancia facilita la convivencia con el otro y sus diferencias; f) la práctica de la tolerancia admite diferentes actitudes. En adelante desarrollaremos cada uno de éstos aspectos.

## 1.2 Agentes de la Tolerancia

Puntualizar en los agentes de la tolerancia es pensar en los sujetos que intervienen en el acto de tolerar. De acuerdo con el límite que se ha designado para este trabajo, nos referimos a la relación que surge entre persona-persona, grupo-grupo, persona-grupo, grupo-persona, individuo- Estado, grupo-Estado.

Existen al menos dos alternativas para pensar dicha relación. En primer lugar, podría decirse que tolerar a alguien es un acto de poder y ser tolerado, por tanto, una aceptación de debilidad, definición que mostraría la pugna permanente de los humanos por el derecho al reconocimiento, desde una perspectiva bélica, cuyo fin ha debido ser entonces, en el mejor de los casos, el acuerdo pasivo de dos agentes diferentes que sostienen una relación de desigualdad. Desde esta perspectiva, el agente que tolera ostenta el poder y posee la competencia para tolerar o prohibir de manera intencional aquellos actos o actividades que en principio le disgustan. Por su parte quien es tolerado, en su condición de debilidad no tiene competencia para suspender dicha prohibición, diríamos que no tolera sino que soporta su destino inevitable de sometimiento a la voluntad del otro.

Existe otra posibilidad, que los agentes hayan aprendido a verse con respeto mutuo (Walzer, 1998, 66), o quizá, hayan logrado una actitud dialógica propia del que quiere llegar a entenderse con otro porque le interesa ese entendimiento con él. Dos posiciones en esta segunda alternativa de mirar a los agentes que superan la inicial al dar protagonismo a la participación, al diálogo y seguramente a una mirada más justa e igualitaria del otro, precisamente por ser diferente. La tolerancia entendida así, *“no es acerca de la posibilidad de que coexistan cuerpos de creencias, doctrinas o conductas opuestas entre sí: es acerca de las personas en tanto que detentadoras ellas mismas de una capacidad de imaginar y practicar ideas y costumbres, y de proseguir fines y proyectos de vida que pueden ser opuestos”* (Salmerón, 1998, 31).

Visto de este modo, interesa el otro porque existe y porque su existencia empieza a tener relación con la propia. La convivencia se consolida, entonces, como un valor en alza que parte de la necesidad de entenderse. La diferencia no puede ser ya, por tanto, motivo de conflicto, sino la razón de ser del diálogo, que

hace posible el reconocimiento recíproco y la integración entre agentes y tradiciones heterogéneas.

### 1.3 Objeto de la Tolerancia

Pensar el objeto de la tolerancia es el aspecto que más discusión requiere ya que pone en juego la presencia de valores tales como: la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y cada uno de los derechos humanos.

El objeto de la tolerancia hace referencia a todas aquellas ideas, creencias, prácticas y costumbres vividas por unos agentes y encarnadas en su misma persona que pueden llegar a ser causa de incomprensión por la diferencia manifiesta. En el apartado ¿cuáles son los límites de la tolerancia? se ampliará el tema. Por lo pronto, baste decir, que *“pocas veces lo que provoca la intolerancia es razonable. Y lo grave, desde un punto de vista ético, no es esa irritabilidad cotidiana que entorpece las relaciones personales, sino que la intolerancia trascienda el nivel individual y entre en la vida colectiva”* (Camps, 1998, 93); lo que supone necesariamente la presencia de conflictos en la convivencia, graves intromisiones en los proyectos de felicidad y concepciones de vida buena de los otros, imposición de valores personales o colectivos a realidades distintas; afán de homogeneización y asimilación. En síntesis, un profundo desprecio de la persona en razón a su diferencia.

Tolerable es el adjetivo que designa los objetos de tolerancia. Existen investigadores que afirman que tras la promulgación y consolidación de los derechos fundamentales, las personas no pueden ser toleradas, sino respetadas en su dignidad y derechos; mientras que sus realizaciones sí pueden serlo.<sup>4</sup> Es decir, desde esta visión, los objetos de tolerancia estarían referidos a las realizaciones de las personas y no a ellas mismas. En principio compartimos esta posición, pues hemos definido que los objetos de tolerancia son las diferencias existentes entre las personas. Sin embargo no podemos aceptar tal afirmación sin realizar algunas matizaciones.

---

<sup>4</sup> Entre ellos encontramos a Garzón, E. (1993 ) Martínez de Pisón, J. (2001 ) Vinuesa, J. (2000).

Podríamos preguntarnos por contraposición ¿Qué es la intolerancia? ¿Cómo se manifiesta? ¿Hacia qué se dirige: hacia los actos del otro, sus modos de vida, sus prácticas, sus elecciones, o hacia la persona misma? La historia de la convivencia muestra que ante la presencia de lo intolerable, la respuesta intolerante se dirige a la persona, se intenta descalificarla, negarla, excluirla e incluso exterminarla. Como cita Jordán (2003, 237) refiriéndose a un tipo específico de intolerancia: “*la violencia xenófoba o racista no es otra cosa, en realidad, que el intento de negar al Otro*”; o como citan Ortega y Mínguez (2001, 66-72) aludiendo a las diferencias culturales:

*“La exclusión de las minorías étnico-culturales (gitanos, magrebíes u otros pensables) no se produce sólo en el ámbito de las ideas, creencias y modos de vida, sino que afecta a la persona misma del diferente cultural... Es el otro quien por su presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión intelectual de su cultura, sino de acogida de su persona en su situación concreta de diferente cultural”.*

Es decir, los objetos de tolerancia son las diferencias existentes entre las personas y que en la convivencia pueden ocasionar conflictos por las incomprensiones o rechazo que de ellas hagan los demás. Sin embargo frente a tal objeto, es la persona quien resulta no reconocida, no solamente sus actos, modos de vida o elecciones. En conclusión, creemos que el objeto de la tolerancia son todas aquellas ideas, creencias, prácticas y costumbres vividas por unos agentes y encarnadas en su misma persona. Por tanto, las diferencias deben ser toleradas en la medida que tengan significado y sean apreciadas por las personas que las viven; en caso contrario, no tendría sentido que fuesen toleradas ya que seguramente tampoco serían ocasión de conflicto en la convivencia.

### **1.4 Ejercicio público de la diferencia**

Hemos acordado que el objeto de la tolerancia son todas aquellas diferencias encarnadas y manifiestas en las personas, especialmente aquellas que

comparten un mismo espacio geográfico con otras. La convivencia supone relación, contacto, encuentros permanentes, una cierta necesidad del otro. Supone trascender los meros intereses individuales para entrar en la esfera de lo público: aquello que no es exclusivamente mío, ni tuyo, sino nuestro. Supone, además, establecer un diálogo entre los derechos individuales y los intereses colectivos con el fin de obtener el beneficio para todos.

La tolerancia es una actitud que hace que comprendamos lo público como un espacio de convivencia de los diversos. Ya desde sus orígenes se le atribuye ésta dimensión: *“la tolerancia es, inicial y estrictamente, una forma de pensar de manera hasta entonces insospechada del ámbito público”* (Thiebaut, 1999, 39). Se trata de un modo específico como, desde la modernidad, se logra salir de los continuos conflictos ocasionados por la diferencia que hacen imposible, por una parte y en su etapa inicial, el ejercicio de la soberanía y el poder político y, por otra, el reconocimiento de quienes demandan ser tenidos en cuenta en el espacio público.

Hablamos de una convivencia en la diferencia que no tiene como finalidad la homogeneización (eliminación de toda diferencia), ni la asimilación cultural (uniformidad obligada a renunciar a categorías interpretativas propias de una identidad cultural), tampoco la integración social (desprendimiento de comportamientos externos que identifican a los grupos). Su finalidad consiste en favorecer la inclusión de las personas en la sociedad en que residen; haciendo posible el ejercicio público de su diferencia porque se considera un derecho de la persona el ser reconocida en su diferencia dentro del espacio público, si así lo prefiere.

El fenómeno de la pluralidad, que hace referencia a la cantidad, es decir a la existencia de más de un modo de realizarse como humanos; unido al hecho de la diversidad, entendida como diferencia, o lo que es igual, la presencia de cosas distintas en un mismo espacio de convivencia, es una realidad palpable, en la actualidad, en la mayoría de las sociedades. Sin lugar a dudas, constituyen un reto para la convivencia y para la realización de proyectos particulares de felicidad. Hablar, por tanto, de la manifestación pública de la diferencia y de la tolerancia debida, en las sociedades plurales y diversas, es haber comprendido el ideal de la



libertad humana, incluida la libertad cultural entendida como “*que la gente pueda vivir y ser aquello que escoge y contar además con la posibilidad adecuada de optar también por otras alternativas*” (PNUD, 2004, 4).

No se parte del hecho que todo puede ser permitido, o que toda diferencia debe ser tolerada, pues todas las diferencias ni son valiosas, ni tienen talla humana. Es decir, hay diferencias respetables y otras que no lo son. Para respetar una posición no es preciso estar de acuerdo con ella, pero sí comprender que refleja un punto de vista deseable, que yo no comparto pero respeto en el otro. Las posiciones no respetables, en cambio, son aquellas que se consideran simplemente inmorales y denunciables (Gutman, 1993, 40-41).

Dicho de otro modo, la tolerancia exige el respeto a las personas, a sus creencias, prácticas y argumentos morales respetables, ya que aquellas diferencias no causan daño a otros. Entiende que los “*desacuerdos morales respetables exigen deliberación y no denuncia*” (Gutman, 1993, 42). Pero a la vez, concede el derecho a la no tolerancia en relación a aquellas diferencias no respetables, aquellas que son manifestación del irrespeto a la dignidad humana y el medio empleado ha sido la imposición.

Tampoco toda manifestación pública de la diferencia es ocasión para el crecimiento de la humanidad. Es posible, que existan “individuos o grupos que lesionan en sus expresiones de libertad lo que pudiéramos llamar una vez más la corrección política, o los estereotipos e ídolos del tiempo” (Jiménez, 2003, 12). Confiando en la legitimidad y valor moral de los mismos (normas, estereotipos e ídolos del tiempo) y respetando el derecho a defender y a hacer respetar los valores humanos preferibles, no deben tolerarse aquellas manifestaciones públicas de la diferencia no respetables, es decir, las que son inmorales y denunciables. En cambio, deben tolerarse, en aras del respeto a las auténticas manifestaciones de la identidad individual y cultural aquellas diferencias respetables.

Queremos poner de manifiesto que, a nuestro juicio, la tolerancia y el respeto son dos conceptos diferentes, aunque no necesariamente excluyentes. La tolerancia supone el respeto, aunque no equivale a él. Puede afirmarse que:

*“Tolerar es la forma de respetar al otro, reconociéndolo en su dignidad racional propia. Pese a nuestras diferencias de personalidad y cultura, de nuestras creencias y sistemas de valor, y pese a las tensiones que tales diferencias puedan provocar, cada uno está obligado a respetar al otro, en cuanto otro yo (alter ego), mi semejante racional y otro que yo (alius), mi diferente cultural” (Cerezo, 2005, 205).*

Asimismo, el respeto puede ser considerado un elemento para definir los límites de la tolerancia. Son objetos de tolerancia aquellas diferencias respetables, es decir, las que no degradan la dignidad humana. La tolerancia exige el reconocimiento de esas diferencias y, a la vez, el reconocimiento del derecho del otro a vivir de acuerdo a su identidad y/o elecciones, aunque esas diferencias me produzcan esa especie de mal sabor, repudio, incomodidad o malestar.<sup>5</sup>

De la misma manera, el respeto surge de modo espontáneo, en virtud de la dignidad intrínseca del sujeto respetado<sup>6</sup>, hace relación a la libertad del otro, a su autonomía. Incluso cuando la tolerancia no es posible, el respeto a la persona debe mantenerse. Asimismo, el respeto implica cierta distancia emocional que trae consigo la ausencia de sentimientos desagradables. Respetar al otro no significa padecerlo, sufrirlo, soportarlo, sentimientos que sí están latentes en los actos de tolerancia.

La tolerancia, por su parte, ni es libertad, ni es respeto, aunque implica respeto y reconocimiento de la libertad de la persona. *“Tolerar algo implica suponer en su autor la cualidad básica que es condición de toda tolerancia; el logos (razón reflexiva), que es también palabra (comunicación con el otro) y, al*

---

<sup>5</sup> Puede resultar útil para ampliar la relación respeto-tolerancia acudir a la distinción entre autonomía personal y autonomía moral recogida por Cerezo, P. (2005, 203-208). La autonomía personal se refiere a la libertad para elegir la propia vida, cualquiera que sea su sentido y valor, sus fines e intereses. La autonomía moral concierne a la naturaleza de la moralidad, es decir, a la forma de una autodeterminación racional. En la idea de la autonomía descansa el respeto al otro, que es susceptible de ser desarrollado en dos dimensiones complementarias: por una parte, el respeto al otro en su calidad de agente racional y, en segundo lugar, el respeto al otro obliga a tomarlo en serio en cuanto otro.

<sup>6</sup> Nos referimos a la dignidad en sentido Kantiano. Dignidad entendida como cualidad que presenta a la persona como valiosa en sí misma, fin y no medio, no sujeta a precio ni intercambio, por no ser sustituible por otro valor. Dignidad que se basa en las dos cualidades esenciales de lo humano: racionalidad y libertad. Racionalidad y libertad que se concretan en lo relativo a la conducta humana, en la autonomía entendida como la capacidad de la persona para realizarse a sí misma, dándose leyes, y fundando la consiguiente posibilidad de no obedecer otras leyes que aquellas en cuya elaboración ha participado.

*mismo tiempo, lo que hace al otro y a nosotros miembros de una única comunidad*” (Vinuesa, 2000, 219). Se tolera, en consecuencia, aquello que no se comprende, en primer lugar, porque se considera respetable y después porque se reconoce al otro y su derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones; aunque ello no implique como condición indispensable que desaparezca esa sensación de fastidio, de incomodidad, de padecimiento.

### **1.5 La motivación del acto de tolerar**

Pensar en los motivos del acto de tolerar supone reflexionar en torno a cuestiones como: ¿por qué tolerar al otro? ¿Por qué convivir con el otro diferente, a pesar de la dificultad que nos supone? ¿Por qué admitir en nuestro espacio otros modos de vida que nos resultan incomprensibles?

El acto de tolerar encuentra su raíz más profunda en el entendimiento de las relaciones existentes en el trinomio reconocimiento-identidad-dignidad. Charles Taylor en su conocido ensayo *Multiculturalismo y la “política de reconocimiento”* realiza un exhaustivo análisis sobre la relación existente entre reconocimiento e identidad. Definirá la identidad como *“algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano”* (Taylor, 2003, 43) y el reconocimiento como una necesidad humana vital, fundamental para la definición de la propia identidad. Con el fin de esclarecer la conexión real existente entre los dos conceptos, define como rasgo característico de la condición humana *“su carácter fundamentalmente dialógico”* (Taylor, 2003, 52). En este orden de ideas concluye que *“siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que los otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas”* (Taylor, 2003, 53). En consecuencia el reconocimiento resulta vital en el concepto que cada persona tiene sobre sí misma.

Por otra parte, la tradición Kantiana y su empleo del término dignidad constituye un punto de partida clave para nuestro concepto de tolerancia. En sentido Kantiano somos dignos por nuestra condición de agentes racionales,

capaces de dirigir nuestra propia vida por medio de principios. En tanto dignos somos merecedores de reconocimiento.

Por tanto, la primera motivación para tolerar surge del reconocimiento del otro y de su legítimo derecho de reclamar para sí la posibilidad de una existencia fundamentada en *“el potencial de moldear y definir nuestra propia identidad, como individuos y como cultura”* (Taylor, 2003, 65). Es decir, tolerar significa entender que el ser humano, en tanto social, es más que su cultura, más que su historia (no se agota en lo recibido y realiza una lectura propia de la historia común). Pero a la vez, es su cultura, es decir, tiene una lengua, unas costumbres, unas tradiciones, que de alguna manera determinan su modo de ser y de estar en el mundo. De la misma manera, como individuo, *“cada hombre es un proyecto de vida que trasciende su tradición, abierto a la convivencia”* (Mate, 2003, 35) y con unas características definitorias particulares que definen sus diferencias respecto a los otros.

Reconocer esta realidad es aceptar el hecho de la diferencia. Es favorecer diversas posibilidades de desarrollo humano, de modos de ser humanos. Es dar la oportunidad a cada persona de definir quién es y cómo quiere vivir. Es comprender la íntima conexión que existe entre cada uno y los otros. En síntesis y, siguiendo a Taylor (2003, 45) es entender que *“el reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital.”* En consecuencia, el acto de tolerar no es el permiso o la condescendencia que tiene un agente con otro en razón a su bondad personal, tolerar no es hacer una concesión gratuita,

*“Por el contrario, cuando toleramos no hacemos más que manifestar nuestro reconocimiento de la dignidad del otro, de su alteridad y diversidad, que le viene dada, no por concesión nuestra, sino por su condición de persona. Por eso, cada hombre es en sí mismo “diverso” en su propia forma de realidad. Es el derecho a la propia opinión, pensamiento y credo el que exige nuestro respeto por venir de una persona que es por naturaleza libre y diversa”* (Ortega; Mínguez; Gil, 1996a, 57).

Podemos preguntarnos, ¿esa diferencia que representa el extranjero, el otro, es una realidad irreconciliable? ¿El respeto a la diferencia lleva implícita la exigencia de no defender ningún valor o verdad? ¿Reconocer la diferencia es entonces sinónimo de compartir los mismos valores o prácticas? ¿Compartir la misma verdad, valores o prácticas, nos hace menos diferentes?

Diferencia, es el atributo o propiedad que permite distinguir entre cosas semejantes. Según Aristóteles diferentes son *“aquellas cosas heterogéneas que, con todo, son idénticas bajo algún punto de vista”* (Diccionario de Filosofía, 2003, 76). La tolerancia entendida como una forma de reconocimiento parte de considerar y admitir que cada uno es oriundo de un territorio, sostiene determinadas creencias religiosas, pertenece a una comunidad específica, prefiere unas prácticas sobre otras, etc. A la vez, requiere cierta abstracción de las diferencias, para reconocer aquello que las trasciende; es decir, aquello que nos hace semejantes. Los seres humanos somos heterogéneos porque todos somos únicos; pero como especie somos semejantes, es decir, somos idénticos bajo un punto de vista: compartimos una humanidad y dignidad común.

*“Las personas son diferentes, al igual que sus culturas.*

*Las personas viven de diferentes formas y por igual difieren las civilizaciones.*

*Las personas se comunican en una variedad de lenguas.*

*Las personas se rigen por diferentes religiones.*

*Las personas llegan al mundo de diferentes colores y son muchas las tradiciones que matizan sus vidas con diversos tintes y tonalidades.*

*Las personas se visten de maneras diferentes y se adaptan a su entorno de diversas formas.*

*Las personas se expresan de manera diferente y asimismo su música, su literatura y su arte reflejan modos diferentes.*

*Pero a pesar de estas diferencias, todas las personas tienen un único atributo en común: todas ellas son seres humanos, nada menos, nada más”* (Ebadi, 2004, 23).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> La premio Nóbel de la Paz de 2003, Shirin Ebadi, realiza esta aportación al Informe del 2004 sobre libertad cultural, de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El texto continúa así: *“Y no importa cuán diferentes sean, todas las culturas comparten algunos principios: Ninguna cultura tolera la explotación de los seres humanos. Ninguna religión permite la matanza de inocentes. Ninguna civilización acepta la violencia o el terror. La tortura es aborrecible para la conciencia humana. La brutalidad y la crueldad son detestables en cualquier tradición. Dicho más*

El antónimo de diferencia es, por tanto, identidad<sup>8</sup>. Nos referimos a la identidad más universal, a la identidad humana, aquella que compartimos en virtud de nuestra igual humanidad, en razón a la dignidad de nuestro ser, de lo que somos o podemos llegar a ser. Identidad que nos hace personas merecedoras de respeto mutuo, de libertades civiles y políticas y de oportunidades para llevar una vida decente. Identidad que hace posible la comprensión entre el nativo y el extranjero, entre el tú y el yo, en la medida que existe una diferencia seguramente no mayor a la semejanza que abre la posibilidad de salir al encuentro, al diálogo, a la convivencia y a la reconciliación.

Por otra parte, reconocer la diferencia no consiste en renegar de lo propio, en alabar lo otro, o peor aún en no comprometerse racional y afectivamente con nada. Todo lo contrario, significa establecer un diálogo abierto, pues, ¿de qué otra manera vamos a conocernos y a conocer realmente al otro? Confrontar las propias creencias con voces discrepantes, ayuda a formar el propio juicio y considerar el de los otros de manera racional, es decir, ayuda a ratificar las propias creencias.

---

*escuetamente, estos principios compartidos por todas las civilizaciones reflejan nuestros derechos humanos básicos. Estos derechos son atesorados y cuidados por todos, en todas partes. Así, la relatividad cultural no se debería utilizar nunca como pretexto para violar los derechos humanos, puesto que estos derechos simbolizan los valores más fundamentales de las civilizaciones humanas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es necesaria universalmente, es aplicable a Oriente tanto como a Occidente. Es compatible con cualquier fe y con cualquier religión. El no respetar nuestros derechos humanos pone en riesgo nuestra humanidad. Evitemos destruir esta verdad esencial, pues si la destruimos los débiles no tendrán lugar alguno al cual recurrir”.*

<sup>8</sup> Hemos definido la identidad páginas atrás y siguiendo a Taylor como aquella interpretación que hace una persona sobre sí mismo y sobre sus características definitorias como ser humano. Es decir, la identidad incluye aquello que hemos recibido y apropiado como miembros de una cultura. Sin embargo hoy en día se habla de identidades; es decir, de diversas apropiaciones y lealtades que una persona considera significativas simultáneamente en su vida. Tal es el caso de las denominadas identidades múltiples complementarias citadas en el Informe de las Naciones Unidas para el Desarrollo del 2004, para clarificar que las personas tienen un sentido de pertenencia tanto al país como a los grupos que conviven en su seno. Cada individuo suele identificarse con muchos grupos distintos. Una persona puede tener la identidad que le otorga su ciudadanía (como ser francesa), género (ser mujer), raza (tener origen chino), ascendencia regional (haber llegado de Tailandia), lengua (dominar el Tai, chino e inglés, además del francés), afiliación política (ser de orientación izquierdista), religión (ser budista), profesión (ser abogada), ubicación (ser parisina), afiliación deportiva (ser jugadora de bádminton y fanática del golf), preferencias musicales (gustar del jazz y el hip-hop) y literarias (entretenerse con novelas policiales), hábitos alimentarios (ser vegetariana), entre otros. A pesar de ello dentro de la gama de afiliaciones que uno puede reivindicar, se puede elegir la prioridad que se le dará a una u otra dentro de una situación determinada.

*“Tal convicción no tiene por qué degenerar en dogma, sino que ha de ser una convicción racional, es decir que tiene razones para mantenerse y está siempre abierta a ser racionalmente criticada. Esta convicción racional no puede ser intolerante, como vemos, con otros ideales de vida, con otros proyectos de felicidad, sino todo lo contrario.*

*Creo que podemos estar racionalmente convencidos de que respetar la autonomía ajena y propia es mejor que avasallar a otros y que rebajarse a sí mismo.*

*Creo que podemos estar racionalmente convencidos de que los derechos humanos son algo respetable y defendible.*

*Creo que podemos estar racionalmente convencidos de que cada persona es absolutamente valiosa, un fin en sí misma, y no puede tratársela como un simple medio.*

*Creo que podemos estar racionalmente convencidos de que cada persona es una interlocutora válida, que debe tenerse en cuenta en las decisiones que le afectan*

*Y creo, por último, que ninguna de estas convicciones puede degenerar en dogmatismo e intolerancia, porque compartirlas significa optar por el fenómeno de la autonomía, del respeto y del diálogo” (Cortina, 1999a, 79-80).*

La persona tolerante se compromete con sus creencias, defiende su verdad, pero, a la vez, desarrolla la capacidad de reconocer el grado de verdad presente en las máximas de las creencias del otro. Sabe que entre humanos nadie es el dueño absoluto de la verdad, pero no cae por ello en la cobardía de permanecer al margen de todo. Podríamos preguntarnos: ¿qué sería del mundo sin personas capaces de vivir y morir por convicciones racionales que consideren justas y valiosas para sí mismos y para el bien común?

De la misma manera, tolerar la diferencia es comprometerse con la convivencia. La tolerancia hace posible la diferencia; la diferencia hace necesaria la tolerancia, aunque la defensa de la tolerancia no es necesariamente una defensa de la diferencia, nos dirá Walzer, al explicarnos la necesaria consideración a la diferencia aunque no se esté a favor de ella en todos los casos. La convivencia pacífica es también un objetivo valioso y se hace necesario que las partes lleguen a consensos que faciliten la coexistencia de la pluralidad y la individualidad. Sólo en un espacio geográfico e histórico donde convivan individualidades capaces de encontrar motivos en común para construir una sociedad donde la dignidad

humana sea “*un mínimo moral compartido*”<sup>9</sup> (Cortina, 1999a, 31) límite por exceso y por defecto de las acciones individuales y normas comunes, se podrá hacer alarde de convivencia y tolerancia.

En un espacio geográfico e histórico donde lo otro sea visto como un derecho. Donde el reconocimiento del otro como sujeto de participación sea la bandera a defender. Donde las relaciones de poder no dificulten ver al otro como igual y verse igual al otro; donde “*los ciudadanos sean quienes asuman sus orientaciones y se hagan responsables de ellas*” (Cortina, 1999a, 23), se hace posible la auténtica convivencia humana. Porque nunca ha sido fácil convivir con el otro, con el extranjero, con aquél que no conocemos, del que sólo hemos oído algunas cosas y del que nuestra imaginación ha recreado historias.

## **1.6 Contenidos de la Tolerancia**

Si la preocupación inicial de Locke sobre el temor a las turbulentas diferencias de religión que entorpecieron la vida civil en Inglaterra a lo largo de los siglos XVI y XVII, fue el nacimiento de la discusión teórica sobre la tolerancia, su desarrollo y crecimiento se ha llenado de nuevos contenidos no queriendo decir con esto que la humanidad haya superado los motivos iniciales.

Hoy día para referirse a la actitud de la tolerancia se habla de: a) respeto a los enunciados y prácticas políticas siempre que se hallen dentro del orden prescrito y aceptado libremente por la comunidad (contenido político); b) actitud de comprensión frente a las opiniones contrarias en las relaciones interpersonales, sin la cual se hacen imposibles dichas relaciones (contenido social); c) flexibilidad, apertura y respeto hacia las razones y teorías contrarias a las propias (contenido filosófico-científico) (Ortega; Mínguez; Gil, 1996a, 57); d) esfuerzo por comprender las razones que mueven las acciones de los otros y por explicar las propias (contenido ético); e) actitud abierta ante la diferencia (contenido práctico).

---

<sup>9</sup> Si al fin y al cabo, todos somos humanos, la dignidad humana bien puede ser ese mínimo moral que permita el respeto mutuo y la convivencia pacífica.



Una sociedad plural y democrática integrada por ciudadanos libres e iguales requiere de la tolerancia como actitud que predispone la conducta hacia el respeto a los enunciados y prácticas políticas siempre que se hallen dentro del orden prescrito y aceptado libremente por la comunidad. La tolerancia con contenido político impide a personas o grupos hegemónicos imponer por la fuerza su ley y sus valores. Hace del contrario un adversario, con quien hay que discutir y negociar; no un enemigo a quien es preciso eliminar. A su vez, admite voces discrepantes, que incluso, en determinados momentos llega a adoptar como válidas. Hay que recordar que una de las funciones principales de la democracia es facilitar el cambio político y establecer una mediación no violenta entre las diferencias políticas. Así pues, la tolerancia con contenido político buscaría el reconocimiento del derecho de los pueblos a dirigir sus propios asuntos políticos, sociales y económicos, a la vez, que reconocería el derecho de adscripción política de cada uno de los ciudadanos de acuerdo con tales fines.

Necesita como requisito previo la existencia de instituciones democráticas que concedan a los ciudadanos el derecho a participar y a decidir en aquellos aspectos que les incumbe, porque les interesan o les afectan directamente. En ausencia de este requisito, demanda de los ciudadanos iniciativa política, capacidad para organizarse con otros, participar en la construcción de proyectos comunes, *“voluntad de acertar, más que de consensuar”* (Cortina, 1999b, 211) si se quiere tomar en serio la construcción de la propia sociedad.

La tolerancia con contenido social hace referencia a la actitud de comprensión frente a las opiniones contrarias en las relaciones interpersonales que implica la disposición hacia el diálogo, el respeto a la libertad y el reconocimiento del otro como interlocutor. Se opone a la condena e irritabilidad frente a las opiniones que no se comparten, a la soberbia intelectual, a la imposición de valores y modos de vida, a la reproducción de modelos de relación basados en la fuerza y el poder. En síntesis, constituye una llamada para que la razón triunfe sobre los fanatismos (defensa tenaz, desmedida, ciega y apasionada de las propias creencias y opiniones) y los dogmatismos (manera inflexible y cerrada de pensar que mantiene sus opiniones como verdades inconcusas).

Relacionarse con otros supone necesariamente aprender a discrepar y que, a su vez, éste no sea el motivo que impida el establecimiento de relaciones (donde todos piensan igual, poco se piensa y poco se progresa humana y moralmente). De la misma manera, supone comprender que *“no es la diversidad de opiniones, que no puede evitarse, sino la negativa a tolerar, lo cual podría haberse hecho, a aquellos que son de una opinión diferente, lo que ha dado lugar a todos los conflictos y guerras”* (Locke, 1999, 117). No puede olvidarse que el tiempo de la tolerancia, como cita Dussel, es aquel que nos concedemos mutuamente, mientras nos tenemos en cuenta el uno al otro a través del diálogo racional.

La búsqueda de la verdad, la explicación racional de la existencia, la necesidad de dar respuesta teórica y práctica a las necesidades humanas para la supervivencia, han sido el motor del pensamiento científico a lo largo de la historia. El progreso científico es el resultado de la puesta en discusión de unas explicaciones con otras, tal vez distintas, o quizá contrarias, hasta encontrar una que satisfaga el conocimiento en ese momento. La tolerancia con contenido filosófico-científico, se entiende como la flexibilidad, apertura y respeto hacia las razones y teorías contrarias a las propias, pues, si se quiere buscar la verdad, es necesario establecer una discusión racional, basada en principios como:

*“1. El principio de falibilidad: quizá yo estoy equivocado y quizá tú tienes razón. Pero es fácil que ambos estemos equivocados.*

*2. El principio de discusión racional: deseamos intentar sopesar, de forma tan impersonal como sea posible, las razones a favor y en contra de una teoría: una teoría que es definida y criticable.*

*3. El principio de aproximación a la verdad: en una discusión que evite los ataques personales, casi siempre podemos acercarnos a la verdad. Puede ayudarnos a alcanzar una mejor comprensión; incluso en los casos en que no alcancemos un acuerdo”* (Popper, 1994, 255).

Estos principios epistemológicos constituyen la base de la ciencia e implican la tolerancia porque: *“si yo espero aprender de ti, y si tú deseas*

*aprender en interés de la verdad, yo tengo no sólo que tolerarte sino reconocerte como alguien potencialmente igual; la unidad y la igualdad potencial de todos constituye en cierto modo un requisito previo de nuestra disposición a discutir racionalmente las cosas”* (Popper, 1994, 255).

Lo contrario, la certeza en el conocimiento y la pretensión de estar en posesión absoluta e irrevocable de la verdad, es una tajante manifestación de intolerancia y por tanto, una fuente inagotable de conflictos. No podemos olvidar que hablamos de tolerancia, esto es, de la relación entre distintas verdades, o más bien de aproximaciones a la verdad que, aunque sean fragmentarias, no son incompatibles con la verdad que se encuentra en otras culturas, creencias o prácticas. Son incompatibles con el error, que se elimina con la paciencia, el diálogo tolerante y la razón.

El contenido ético de la tolerancia se refiere a las distintas concepciones de vida buena que dependen de las opciones de las personas y de los grupos. El derecho a definir cómo se quiere ser, y a *“decidir qué pertenencias considera más identificadoras”* (Cortina, 1999b, 199) es inalienable, en una sociedad democrática. La actitud tolerante, por tanto, se orienta al esfuerzo por comprender las razones que mueven las acciones de los otros y por explicar las propias. No se trata de descalificar *a priori* sino, más bien, de establecer diálogos inter e intrapersonales, con el fin de comprender lo que somos y son los otros, autocriticar las propias pretensiones de verdad, descubrir los valores dignos de defender e introducir, a la vez, nuevas visiones que humanicen aún más nuestras prácticas y creencias.

A pesar de ello, habrá razones que no podamos comprender, que no se puedan aprobar, pero que constituyen la posibilidad de respetar lo otro en el otro, aunque sus argumentos morales no satisfagan la propia concepción de vida buena. Es cierto que puede resultar imposible de aceptar en la práctica que *“todas las culturas que han animado a sociedades enteras durante algún período considerable tienen algo importante que decir a todos los seres humanos”* (Taylor, 2003, 98); pero, aunque no lo creamos, han sido la posibilidad de existencia y de florecimiento de otros seres humanos.

La tolerancia con este contenido es una exigencia de reconocimiento recíproco de identidades que los individuos han construido para sí mismos, en la interacción con lo otro. Asimismo, constituye una exigencia de aceptación y comprensión de la diferencia manifiesta en la persona del otro.

Por otra parte, tener una actitud abierta ante la diferencia no es necesariamente aprobar todas las diferencias. Pero, en este sentido, bien puede aplicarse la sentencia de la presunción de inocencia -nadie es culpable hasta que no se demuestre lo contrario.- En lo que se refiere a nuestro tema de estudio, ninguna diferencia es reprobable hasta que no se demuestre a la luz de la dignidad humana que lo es.

Es natural que la diferencia genere esa especie de repulsa, de mal sabor en la relación interpersonal, e incluso, de choque cultural. Pero sin duda *“un choque cultural, no siempre tiene que dar lugar a sangrientas batallas y guerras de destrucción, sino que también puede ser la causa de un desarrollo fructífero y fomento de la vida”* (Popper, 1994, 156). Y, precisamente, de esto se trata. De reconocer la diferencia como experiencia de aprendizaje, de ampliación de la propia perspectiva de vida; como la posibilidad de aprehender el mundo desde otras visiones que de no ser por la presencia de ese otro diferente no se llegaría a tener.

## **1.7 Razones para la Tolerancia**

Hemos dicho antes que la práctica de la tolerancia está motivada por el reconocimiento del otro y de su dignidad inherente. Sin embargo, la conducta tolerante puede ser el resultado de alguna de las siguientes razones o actitudes.

En su *Tratado de la Tolerancia* Walzer nos dirá que ante un objeto de tolerancia es posible asumir alguna de las siguientes actitudes: 1. Aceptación resignada de la diferencia para intentar mantener la paz. 2. Actitud pasiva, relajada, indiferentemente positiva ante la diferencia. 3. Reconocer por principio que los Otros tienen derechos, incluso aunque ejerciten esos derechos en formas que nos resulten poco atractivas. 4. Apertura hacia los otros, curiosidad, quizás respeto, voluntad de escuchar y aprender. 5. Admisión entusiasta de la diferencia.

Advierte que ésta última, no supondría, a su juicio, una actitud de la tolerancia, puesto que no se necesita tolerar lo que se aprueba. Igualmente plantea el respeto mutuo, algo más allá de la tolerancia, como una de las actitudes que hace posible una práctica tolerante, pero no necesariamente la más probable y más estable en el tiempo, como confirma la historia.

Afirma que si cualquiera de las anteriores actitudes estuviera fuertemente arraigada en una persona se estabilizaría en ella la práctica de la tolerancia. Pero, al analizar la práctica de la tolerancia desde el proyecto posmoderno, pone en duda esta inicial pretensión, ya que, *“la resignación, la indiferencia o la aceptación estoica sólo son suficientes para la coexistencia cuando los grupos se mantienen por sí mismos. Si los grupos son débiles y precisan ayuda, es necesaria alguna combinación de curiosidad y entusiasmo”* (Walzer, 1998, 103). Atribuirá la tolerancia a todas las personas que sean capaces de *“admitir un espacio para quienes tienen ciertas creencias que ellos no adoptan, para quienes realizan determinadas prácticas que ellos no quieren imitar; con todo lo amplia que sea su aprobación de la presencia de otros en el mundo, coexisten con otros que siguen siendo algo diferente a lo que ellos conocen, algo extraño y ajeno”* (Walzer, 1998, 26).

Por su parte, Adela Cortina cita que la tolerancia puede ser el resultado de alguna de las siguientes actitudes: impotencia, indiferencia o desinterés. Considera que el valor realmente positivo es más que la tolerancia, es decir, el *“respeto activo, que consiste no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tengan ideales de vida feliz diferentes de los míos, sino el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable”* (Cortina, 1999b, 240). A su vez, *“el respeto supone un aprecio positivo, una perspectiva, aunque no se comparta, y un interés activo en que pueda seguir defendiéndose”* (Cortina, 1999b, 241).

### **1.8 Sentidos de la Tolerancia**

Como vemos se hace latente la existencia, desde las distintas razones para la práctica de la tolerancia, de dos tipos o sentidos de la misma: tolerancia pasiva

o lo que sería igual, sentido negativo de la tolerancia, representada en actitudes como la resignación, la indiferencia, la aceptación estoica, la impotencia, el desinterés. Y la tolerancia activa o sentido positivo de la tolerancia, vista desde actitudes como: la curiosidad, el entusiasmo y el interés positivo<sup>10</sup>.

En lo que respecta a la posición que se defiende en este trabajo interesa la tolerancia activa<sup>11</sup>, o mejor el sentido positivo de la tolerancia. Parece una actitud más humana, que respeta la dignidad de quien tolera y de quien es tolerado. Sin embargo, no desconocemos que habrán situaciones de convivencia en las que la resignación, el soportar, el padecer al otro serán preferibles y deseables a la intolerancia.

Para una mayor comprensión de la cuestión podemos apreciar lo que supone la tolerancia etimológicamente y lo que presupone en quien tolera:

*“El que tolera etimológicamente, aguanta, soporta, sufre, permite, etc. Se soporta o se aguanta algo, que en principio, no se tiene por qué soportar o aguantar. Ello implica, por tanto, un primer momento en el cual A no tiene por qué admitir que B actúe de una determinada manera x, o que tenga otro sistema de creencias o de pensamiento. También implica un segundo momento en el cual, tras un período de reflexión, A considera que, a pesar del prejuicio existente, B puede realizar x, o se le permite su sistema de creencias o de pensamientos” (Martínez de Pisón, 2001, 59).*

---

<sup>10</sup> Algunos autores señalan un tercer sentido de la tolerancia: la tolerancia como permisividad absoluta, como un todo vale sin límite (Santos, 2005). No hacemos alusión a este aspecto ya que, a nuestro juicio, no constituye un sentido de la tolerancia, sino más bien una confusión en cuanto a su significación. Tolerar todo es simplemente permisivismo, negligencia, irresponsabilidad e incluso cobardía.

<sup>11</sup> El sentido positivo de la tolerancia o tolerancia activa que defiende este trabajo no se identifica con la definición aportada por la profesora Adela Cortina, pues no entiende la tolerancia como respeto activo. Como se ha explicado, tolerancia y respeto son dos conceptos distintos, aunque de alguna manera relacionados. El sentido activo de la tolerancia hace relación a la importancia concedida al reconocimiento de la diferencia y al derecho de los otros a vivir de acuerdo con sus elecciones. De la misma manera, a la acción que exige la presencia de lo no tolerable cuando se trata de defender la dignidad humana. Más bien se identifica con el sentido positivo expresado por el documento de la UNESCO (1994): *“La tolerancia positiva exige una acción responsable para crear las condiciones de la tolerancia que son esenciales para la realización de los derechos humanos y la paz. En la educación, exige cultivar las actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva, y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social.”*

Está bien claro el sentido negativo expuesto en el origen etimológico del término tolerancia (aguantar, soportar, resistir, sufrir, consentir, permitir). Supone que un agente A, por su condescendencia, poder o cualquier otro atributo referido a sí mismo, soporta algo que le repugna de un agente B; al que se le permite ser lo que ha decidido ser, por concesión del primero, no por el valor del agente B en sí mismo. Sin embargo, el acto de tolerar ha presupuesto en quien tolera un cambio de actitud; la superación del rechazo inicial, para llegar finalmente a tolerar dicha acción, ideología o creencia a pesar de la incomodidad que representa. *“Descubrimos en suma, que las formas de la tolerancia negativa, de la tolerancia del soportar, requieren de la tolerancia positiva, de la tolerancia del comprender, en lo razonable”* (Thiebaut, 1999, 95).

Lo realmente humano y por tanto valioso en el acto de tolerar se fundamenta entonces, en el momento de la reflexión, es decir, cuando se han considerado las razones del otro o se han reconocido sus derechos y se ha descubierto que la diferencia manifiesta en el otro, que en principio se rechaza, no es denunciante, sino simplemente respetable. Se reconoce en el otro, el derecho a ser diferente; ya no como una concesión o permiso, sino porque se ha decidido comprender, acoger y convivir con ese otro y con su diferencia. Se ha decidido padecer al otro, si es el caso, porque éste tiene derecho a vivir de acuerdo con sus filiaciones y/o elecciones. Es así como el acto de tolerar adquiere contenido moral y un sentido positivo. Dicho de otro modo:

*“No se insiste en las restricciones que afectan al tolerante, sino en la actitud positiva, en el esfuerzo que se realiza para reconocer las diferencias y comprender al otro. En un mundo en el que las diferencias saltan a la vista la tolerancia positiva cobraría una especial referencia no sólo porque ya no se trata sólo de soportar al diferente, sino que, además, se reconoce su derecho a ser distinto”* (Martínez de Pisón, 2001, 60).

Aspirar a ideales acordes con la dignidad humana que nos hagan crecer en humanidad debe ser una actitud irrenunciable. De la misma manera, creemos que construir una sociedad basada en las actitudes propias del sentido negativo de la tolerancia sería tener una visión pesimista de las capacidades y sentimientos

humanos, lo que traería como consecuencia un mundo de soledades e intransigencias aún mayores a las existentes hoy. Nos identificamos con la advertencia de Adela Cortina, el peligro de la tolerancia pasiva, no cimentada en el aprecio del otro, es que ante la menor dificultad puede convertirse en intolerancia (Cortina, 1999b, 241).

A modo de resumen se puede aportar que el sentido positivo de la tolerancia implica: sentimientos de compasión (sentir lo que el otro siente y tratar de entender su forma de vivir y comportarse), capaces de garantizar la convivencia en la diferencia y la alteridad; asumir la vida y la dignidad humana como valores universales y prioritarios, por encima de cualquier institución, cultura, norma o acuerdo; reconocer el valor de la razón, para disponer a los seres humanos al diálogo en búsqueda de fórmulas razonables y consensuadas de convivencia; destruir la imagen del enemigo en el otro, o evitar construirla, con el fin de justificar ataques y agresiones; asumir el pluralismo, la cultura del diálogo y la democracia como método para procesar las diferencias y hacer posible la convivencia; fidelidad a la propia identidad, pues no se cultiva la tolerancia a base de renunciar, ocultar o disimular la propia identidad, que a su vez, no se ha de consagrar a costa de la identidad de los demás sino en relación con ellos; reconocer la precariedad del ser humano en relación con la verdad, o la dificultad para hacerse con ella, como fórmula para comprender el error del otro o el nuestro y darnos el tiempo necesario para rectificar; permitir que cada cultura saque lo mejor que hay en ella y lo incorpore al concurso de humanización y liberación en que está implicada toda la humanidad.

Sin embargo, nuestra aspiración es evitar caer en la tentación de no llamar a las cosas por su nombre. La tolerancia en su sentido positivo no se reduce a aceptación estoica, o a la admisión entusiasta de la diferencia, tampoco a un acto de altruismo. *“Por muy amplia y liberal que sea mi aceptación del otro, esto no excluye en muchos aspectos el esfuerzo de tener que soportar los inconvenientes surgidos de una compleja y difícil convivencia con todo lo que no puedo compartir. Si la tolerancia no implicara una discrepancia, casi siempre irreductible que, pese a todo, hay que, consentir, no tendría sentido”* (Cerezo, 2005, 195).



La tolerancia siempre implicará reconocer algo que desagrada o que se desaprueba; con lo que en principio no se está de acuerdo. Quien tolera, en sentido estricto, defiende su verdad, se compromete con lo propio; pero a pesar de ello, se impone una especie de autolimitación en razón al reconocimiento de la libertad del otro y de su legítimo derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones.

### **1.9 Lo que no es la Tolerancia**

Resulta sencillo confundir la tolerancia con alguna de las actitudes que pueden asumirse frente a los objetos de tolerancia. Pero, sería un error afirmar que la tolerancia es resignación, indiferencia, aceptación, impotencia o quizá entusiasmo a secas. Sería como decir que un ser humano es ira, amor, pasión o quizá temor, por ser sentimientos y pasiones que experimenta en algún momento de su existencia.

Las actitudes que se asumen frente a los objetos de tolerancia no definen la tolerancia porque como sabemos las personas no asumen siempre la misma actitud frente a las distintas situaciones, personas o conflictos ni frente a aquello que debe ser objeto de su tolerancia.

Es real que toleramos aquello que no compartimos, que nos causa esa especie de repulsa, pero, tolerar es más que permisividad, neutralidad e indiferencia; y mucho menos que paternalismo. Dicho de otro modo, quien solamente permite, manifiesta su impotencia o falta de claridad en las verdades que motivan su acción. Asume una actitud pasiva que dista en mucho del concepto moderno de tolerancia.

La neutralidad e indiferencia desde la práctica de la tolerancia se aprecian como actitudes poco favorables para la consolidación de sociedades democráticas donde la participación de cada uno de los implicados en los problemas es ya un buen augurio de soluciones eficaces y de crecimiento social e incluso moral.

*“El tolerante no solamente no es un escéptico, sino que su conducta no es equiparable a la indiferencia: posee convicciones acerca de la materia del acto que tolera y, puesto que éste lo lastima, no se trata para él de un asunto trivial. De atenerse tan sólo a sus propias*

*convicciones –tal vez meros prejuicios o motivos irracionales-, podríamos suponer que habría impedido el acto en vez de tolerarlo. Es la misma consideración que hay que tener en cuenta ante la respuesta del relativista extremo. Esta respuesta no puede ser confundida con la tolerancia, porque el relativista no asume ninguna posición como digna de defensa y, por esto, mantiene una actitud indiferente” (Salmerón, 1998, 28-29).*

Indudablemente la finalidad de la tolerancia no es el conceder valor a aquello que por su misma naturaleza no lo tiene. Tampoco conceder un permiso por parte de un agente con más poder, que podría o no hacerlo, a otro más débil o marginado. Ni mucho menos restar o asumir responsabilidades a aquellos que con sus acciones causan daño a la dignidad humana, por tanto no es paternalismo. Es simplemente reconocimiento del Otro y de sus diferencias, cuyos actos, creencias, modos de vida, etc., desde la relación directamente proporcional de acciones individuales y bien común no merecen una sanción social y, debe en tanto, ser protegido contra el rechazo, la marginación y/o el exterminio. *“Bien entendida, la tolerancia no significa indiferencia hacia los demás, sino el reconocimiento de sus diferencias y de su derecho a ser diferentes” (Fetscher, 1994, 143).*

También es cierto que la tolerancia se construye sobre las diferencias. No con lo que es parecido o está unido por vínculos de proximidad. No parte necesariamente de una situación de amistad o de simpatía, no exige la presencia de sentimientos edificantes, mucho menos la certeza de sabernos unidos por algún vínculo de sangre o espiritualidad, por esto no es fraternidad (López de la Vieja, 2000, 241-246). Tolerancia significa respetar la heterogeneidad, e intervenir para mejorar las condiciones en las que pueda expresarse como tal la diferencia.

Por otra parte, la intervención para la expresión de la diferencia no puede ser la imposición de otros valores o modos de vida, sino la comprensión de la existencia de otras realidades y concepciones legítimas de vida buena. La práctica de la tolerancia se sucede entre sujetos diferentes, con identidades diferentes, pero a la vez, iguales en dignidad. Si nos reconocemos como iguales en este aspecto

desaparece esa pretensión de poder y debilidad que se cree implícita en el acto de tolerar.

Asimismo, la tolerancia no es solidaridad aunque requiere de *“la actitud racional de quienes tienen deberes hacia otros -con derechos-, responsabilidades e intereses que preservar”* (López de la Vieja, 2000, 258). Desde la práctica de la tolerancia ese otro, no es necesariamente una víctima, o alguien a quien le son negados sus derechos, como lo sería en la práctica de la solidaridad. Simplemente es otro, que en razón a su existencia diferente, necesita ser reconocido, aceptado y comprendido como un sujeto con quien es posible convivir. Tampoco implica necesariamente hacerse cargo del otro, porque tal vez, él mismo pueda hacerlo si se le reconoce como un igual y se crean las condiciones para que ejercite sus derechos. Lo que no quiere decir que la tolerancia no demande acción contra la existencia de lo no tolerable; es decir, de aquello que va en contra de la dignidad humana y que supone denuncia, demanda y voluntad de cambio.

### **1.10 Nuestro concepto de tolerancia**

En nuestro trabajo hemos optado por la defensa del sentido positivo de la tolerancia; es decir por la tolerancia del reconocimiento. Entendemos la tolerancia como actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal. Tanto es sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma (Ortega; Mínguez, 2001, 65), logrando a la vez, una cierta complicidad con su persona (Ortega; Mínguez, 2001, 69).

Hemos optado por definir la tolerancia como una actitud que predispone a la persona a responder de manera adecuada ante el hecho de la diferencia. Las sociedades complejas de hoy muestran la necesidad de adquirir aprendizajes que permitan comprender los cambios, los desarrollos científicos, las diversas concepciones de vida buena, la libertad individual como expresión del respeto a la dignidad del otro. De allí que adquirir la actitud de la tolerancia, faculte a las personas para la convivencia en paz con los otros diferentes.

Asimismo, las actitudes predisponen a los sujetos a responder de determinada manera ante las mutables situaciones que se presentan. En lo que se

refiere a la tolerancia, la presencia de lo otro exige comprensión, es decir, capacidad para entender y penetrar en su mundo, para aceptarlo o recibirlo voluntariamente, para acceder a él, o si fuera necesario para asumir resignadamente el sacrificio, molestia o privación, que signifique el encuentro con aquello que nos resulta incomprensible pero respetable.

De la misma manera, la tolerancia exige complicidad con el otro. Complicidad entendida como aquella manifestación de camaradería, de respeto por lo que para él tiene sentido y significado. No se trata del encuentro de un yo y un otro, sino de la relación de convivencia que se establece entre dos yos que reclaman para sí un lugar en el mundo en razón a su dignidad.

Nuestra intención no es, en ningún momento, descalificar el sentido inicial de la tolerancia. La tolerancia del soportar al otro y la incomodidad que genera el encuentro con lo diferente. Somos concientes que es preferible éste sentido de la tolerancia a la intolerancia. Sin embargo, estamos convencidos que la ética del mundo actual exige pasar de la condescendencia presente en la tolerancia del soportar, al reconocimiento del otro, de sus libertades y derechos.

## 2. ¿Cuál es la finalidad de la tolerancia?

La Tolerancia, como actitud moral y política, neutraliza actitudes hostiles o de rechazo abierto hacia lo que es diferente. Es a la vez, una forma de resolver o aminorar conflictos mejorando la vida en sociedad. Es una actitud fundamental para la convivencia y la paz. Su finalidad *“no es, y nunca lo fue, suprimirnos a “nosotros”, ni a “ellos”, ni menos todavía a “mí”* (Walzer, 1998, 103-104). Asimismo la tolerancia impide la consolidación de formas de intolerancia que dificultan la convivencia al representar graves atropellos a los derechos humanos.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Entre las formas de intolerancia más latentes en las sociedades actuales encontramos: *sexismo*: políticas y comportamientos que excluyen a las mujeres de una plena participación en la sociedad y del disfrute de todos los derechos humanos; atribuido al supuesto de que los hombres son humanamente superiores a las mujeres. *Racismo*: Negación de derechos humanos por razones de raza; justificado con la afirmación de que algunos grupos raciales son superiores a otros. *Etnocentrismo*: Apartamiento por razones de cultura o de lengua; justificado con la idea de que existen distintos grados de valía y de “adelanto” entre culturas. *Antisemitismo*: Actitudes y

Si analizamos la tolerancia desde las diferencias culturales podemos decir que su finalidad consiste en mantener el pluralismo como rasgo duradero y valioso de las sociedades complejas. *“La tolerancia protege a una sociedad pluralista de ser desgarrada como comunidad política por conflictos entre cosmovisiones rivales”* (Habermas, 2006, 261). Es decir, la tolerancia es una invitación para que personas o grupos diferentes construyan una esfera política cooperativa, precisamente por tener creencias, características, opiniones o modos de vida diferentes. El ejercicio de la tolerancia convierte al individuo en un sujeto más apto para la convivencia y la relación interpersonal, ya no sólo, con quien es culturalmente diferente, sino con el próximo que es individualmente distinto. Dicho de otro modo, *“la tolerancia sostiene a la vida misma, porque la persecución conduce a la muerte, y también sostiene nuestra vida en común, es decir, las diferentes comunidades en las que vivimos. La tolerancia hace posible la diferencia; la diferencia hace necesaria la tolerancia”* (Walzer, 1998, 13).

Como actitud moral, que enmarca la vocación social del hombre, la tolerancia favorece el reconocimiento, respeto y valoración del otro. Pretende mejorar la convivencia, a través, de la relación interpersonal sincera, desprevenida y próxima. Convivencia entendida como con-vivir o vivir con, relación de vida a vida, de persona a persona, de grupo humano a grupo humano (Jiménez, 2003, 11). Convivencia basada en un profundo respeto a la libertad donde se rompe la dialéctica de la intolerancia.

Entendida así, la tolerancia no se justifica exclusivamente por su utilidad instrumental al servicio de la convivencia, sino por la exigencia moral que ella misma contiene. *“El significado moral de la tolerancia radica en su disposición*

---

comportamientos de prejuicio, discriminación y persecución perpetradas contra judíos. *Nacionalismo*: Creencia de que determinada nación es superior y tiene derechos sobre otras. *Fascismo*: Creencia de que el Estado no debe tolerar el disenso o la diversidad, y de que tiene autoridad para controlar la vida de los ciudadanos. *Xenofobia*: Aprensión y aversión hacia los extranjeros y personas de otras culturas; creencia de que el “extranjero” perjudicará a la sociedad. *Imperialismo*: Dominación de una persona o personas por otra, para controlar el patrimonio y los recursos de los dominados. *Explotación*: Utilización del tiempo y el trabajo de las personas sin una remuneración justa; utilización imprudente y excesiva de los recursos y del entorno natural. *Represión religiosa*: Imposición de una religión concreta o de sus valores y prácticas, y privilegio de los miembros de esa religión respecto de otros, alegando que la religión impuesta es la única interpretación auténtica de la verdad religiosa o espiritual. *Aporofobia*: Repugnancia y temor a los pobres.

*para comprender las actitudes ajenas y ponderar sus razones, para dejar a un lado las equivocadas y acercar las mejor fundadas a las propias; en un diálogo que revisa también las convicciones propias originales, para afirmar lo que tienen de valioso y cambiar lo que descubre como simple prejuicio” (Salmerón, 1998, 38).*

En el terreno práctico, la tolerancia es la opción de los grupos humanos para resolver en la relación interpersonal edificante y edificadora los objetos de tolerancia antes de esperar la respuesta de los grandes debates teóricos y legales.

*“La vida es capaz de reconciliar las polaridades que racionalmente son irreconciliables. ¿Cómo juntar obediencia y libertad, autorrealización y renunciación, militancia y gratuidad... y tantas y tantas polaridades dialécticas? Pues bien, sólo el concurso en proyectos comunes puede aunar y conjugar diferencias que el debate académico no es capaz de armonizar. Por eso el éxito o el fracaso del ecumenismo, de la tolerancia, no se juega hoy principalmente en la academia o el ágora; se juega sobre todo en el compromiso solidario con las causas más humanas y más universales como son la vida, la libertad, la justicia, la dignidad... Quienes son capaces de colaborar en estas causas a pesar de sus credos diferentes, ya están ejerciendo la tolerancia” (Salmerón, 1998, 70).*

Porque es allí, en los espacios compartidos, en los proyectos de vida entrecruzados, en las relaciones humanas mediadas por amores y desamores, en el mestizaje cultural, donde se aprende, se presentan conflictos y se encuentran soluciones. Donde se palpan en la realidad los auténticos sentimientos humanos y sucede lo insospechable. Donde la práctica de la tolerancia encuentra su punto medio o supera por exceso o defecto la argumentación teórica.

### **3. ¿Cuáles son los límites de la tolerancia?**

¿Todo debe ser tolerado? ¿Se debe tolerar al intolerante? ¿Son incompatibles los límites a la tolerancia con la defensa de la libertad? ¿Son igualmente válidas todas las culturas, ideas o prácticas sociales? ¿En dónde está el

límite a la tolerancia? Son preguntas que se han intentado responder por años desde la filosofía práctica.

Hoy día podemos decir que, aunque en la práctica la tolerancia no se palpe con la claridad deseada, existen reflexiones teóricas que han aportado elementos de discusión valiosos, algunos de ellos, ya reflejados en las constituciones de los distintos países y en acuerdos internacionales. No nos es extraño que en la civilización moderna, *“uno de los logros más dignos de tenerse en cuenta ha sido la consolidación del pluralismo ideológico, religioso y cultural en un marco de tolerancia y diálogo”* (Camps; Giner, 1998, 56).

### **3.1 Los límites desde los clásicos**

Empecemos por analizar los límites a la tolerancia desde las reflexiones de Tomás Moro quien los definirá desde su visión de mundo fraterno y perfectible propio de sus profundas convicciones. Utopía es el mundo perfecto, la sociedad en que los más altos valores humanos se promueven y defienden hasta sus últimas consecuencias. Donde cada persona asume con rectitud su misión en el mundo o responde de manera ejemplar ante Dios y los suyos de sus elecciones. Donde son intolerables vicios como el ocio, la pereza y los juegos de azar; actitudes como mostrarse débil ante el trabajo, la rebeldía de los esclavos, el descuido de la belleza natural, el fanatismo religioso, renegar de la dignidad humana, dar explicaciones irracionales sobre la naturaleza; circunstancias como la enfermedad incurable; y prácticas como descuartizar animales, el adulterio, el suicidio, la burla a los demás, la intriga, el soborno, la guerra, salvo por razones humanitarias.

Consideramos que algunos de ellos son auténticas manifestaciones de intolerancia disfrazadas en la pretensión de alcanzar la meta de la libertad y la felicidad de todos los individuos. A modo de ejemplo anecdótico, cito la siguiente historia referida a una práctica legal entre los utopianos para elegir cónyuge:

*“Una dama honorable y honesta, muestra al pretendiente a su prometida completamente desnuda, sea virgen o viuda. A su vez, un varón probo exhibe ante la novia al joven*

*desnudo”. -Continúa el relato, justificando la acción-<sup>13</sup>. “Tomáis infinitas precauciones, a la hora de comprar un potrillo, asunto de verdad de poca monta. Os negáis a comprarlo, aunque está casi en pelo, si antes no se le quita la silla y todos sus arreos, por miedo a que bajo todo esto haya alguna matadura. Y cuando se trata de elegir una mujer, elección que va a hacer las delicias o el asco para toda la vida, obráis con negligencia. Dejáis el cuerpo cubierto con sus vestidos. Y juzgáis a la mujer entera por una parte de su persona, tan grande como la palma de la mano. En efecto, sólo su cara está descubierta y la lleváis con vosotros no sin riesgo de encontrar un defecto oculto hasta entonces, que os impide congeniar con ella” (Moro, 2002, 169).*

Por su parte a Jhon Locke en su *Ensayo sobre la Tolerancia* le interesa, como se ha citado anteriormente, hallar una alternativa política para fortalecer el Estado Inglés y acabar de una vez por todas las pugnas entre Iglesia y Estado para facilitar la convivencia libre y pacífica de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, los límites a la tolerancia estarán enmarcados desde los intereses del Estado por lograr sus fines: mantener la seguridad, proteger la propiedad y la estabilidad de la convivencia. Locke, en este sentido, es un hijo de su tiempo. Sin embargo, su mérito radica en la defensa de la tolerancia unida a la defensa de la libertad de conciencia para escoger las propias creencias sin coacción externa. Al énfasis en el deber del Estado de respetar la libertad de los individuos por ser condición previa a su establecimiento. Al igual que a su insistencia en la obligación de la tolerancia entre las iglesias y los particulares condenando así las guerras y los conflictos por razones de credos.

Asimismo, ratifica la irracionalidad de las persecuciones, uno de los primeros argumentos con el que se aboga a favor de la idea de la tolerancia, definiendo las competencias de la iglesia y el magistrado. Al magistrado le es concedida su autoridad con el único fin de que la use para el bienestar y la preservación de la paz de la sociedad que tiene a su cargo, por tanto, no debe entrometerse en nada que no esté dirigido a este fin. En definitiva, los magistrados no pueden inmiscuirse en el ámbito de las conciencias individuales porque la naturaleza de su poder se basa en la fuerza exterior, es de naturaleza externa a la

---

<sup>13</sup> He decido incluir esta anotación dada la extensión del texto original.



propia conciencia. Cualquier presión de este tipo es inútil, no cambia las creencias individuales. Cuenta para el logro de su misión con las leyes justas y los mecanismos de castigo para aquellos que violen los derechos de los demás.

Por otra parte, definirá la Iglesia como: *“una asociación libre de hombres, unidos con el objeto de rendir públicamente culto a Dios del modo que ellos creen que le es aceptable para la salvación de sus almas”* (Locke, 1999, 70). Los medios legítimos con que cuenta son las exhortaciones, las admoniciones y el consejo. En el caso extremo que alguno de sus asociados se negara a compartir sus prácticas su única opción sería expulsar y separar a estos individuos de su sociedad. Con esta definición pretende delimitar el carácter de la Iglesia: sociedad libre y voluntaria, por tanto, no puede retener en su seno a quien no esté conforme con su sistema de creencias. Su finalidad: culto público de Dios y, a través de él, la adquisición de la vida eterna. De la misma manera, la exigencia de coherencia interna de quien se considera cristiano, pues, no puede perseguir a otro por causa de la religión, incluso a uno de sus seguidores, ni *“perjudicar a otra persona en sus bienes civiles sólo porque esa persona profese otra religión o forma de culto”* (Locke, 1999, 75).

Pero la definición de las dos Instituciones de poder de la época, los medios para el logro de su misión y los recursos legítimos de sanción para mantener el control de los suyos no son suficientes. Locke, clasificará en tres las opiniones y acciones de los hombres con el fin de determinar la tolerancia debida por el magistrado.

Nos dirá que *“las opiniones especulativas y el culto divino, son las únicas cosas que tienen derecho absoluto y universal a la tolerancia”* (Locke, 1999, 26), ya que entiende que en estos temas los hombres tienen libertad ilimitada para creer lo que quieran, puesto que sus solas creencias no implican una predisposición en el trato con otros hombres, ni tienen ninguna influencia en las acciones como miembro de la sociedad. Advierte además, que en estas cuestiones magistrado y ciudadanos son igualmente aprendices y falibles. Locke se compromete así con la defensa de la libertad de conciencia y, por tanto, en la afirmación de la obligación de la tolerancia en este aspecto.

A pesar de la seguridad con que plantea el derecho a la tolerancia, en estas cuestiones, sabe que es posible que algunos hombres movidos por la arrogancia se empeñen en forzar a otros a pensar como ellos y a censurarlos en caso de no hacerlo. Pero, con gran sentido común, interpreta que no sería entonces culpa de las ideas sino de los hombres. Lo cual no resta peso a su posición inicial.

En segundo lugar, presenta las opiniones y acciones que por naturaleza no son buenas ni malas, pero afectan a la sociedad y al trato que los hombres tienen entre sí. Dicho de otro modo, opiniones prácticas y acciones en materias de naturaleza indiferente. Nos dirá que, *“son opiniones que junto con las acciones que siguen de ellas, tienen derecho a ser toleradas... pero sólo en la medida en que no tiendan a la perturbación del Estado o no causen a la comunidad más inconvenientes que ventajas”* (Locke, 1999, 30). Se refiere así, a la libertad en los modos de vida, al respeto a la diferencia en razón a las prácticas voluntarias. Reafirma otro de sus aportes en la construcción de una teoría de la tolerancia, el respeto a la libertad individual, poniendo como límite el daño a otro, o al Estado mismo.

En tercer lugar, hace referencia a las opiniones y acciones que afectan a la sociedad y son buenas o malas en sí mismas; tales como las virtudes y los vicios morales. En lo que respecta a la tolerancia del magistrado en estas cuestiones, afirma que:

*“1. No está obligado a castigar todos los vicios, es decir, puede tolerar algunos. 2. No debe ordenar que se practique ningún vicio, porque un mandato así no puede procurar el bien del pueblo ni la preservación del gobierno. 3. En la suposición de que el magistrado ordene practicar un vicio, el responsable y escandalizado súbdito debe desobedecer sus mandatos y someterse a su castigo”* (Locke, 1999, 39).

Volvemos a encontrarnos con una tolerancia limitada por el poder, funciones e intereses del magistrado que busca la preservación de la humanidad bajo su gobierno. Aunque, a la vez, realiza una defensa de la libertad de

conciencia para que cada quien pueda escoger y permanecer en sus creencias incluso cuando no se está libre de coacción externa.

Con la misma claridad nos habla de opiniones y acciones que, a su juicio, por tendencia natural son absolutamente destructivas para la sociedad humana y por tanto no deben ser toleradas en absoluto por el magistrado. En primer lugar, *“los católicos romanos”* (Locke, 1999, 39), que al estar sometidos a una autoridad distinta al magistrado ponen en peligro la estabilidad del Estado. Y más aún, de tener el beneficio del poder, no concederían a otros el beneficio de la tolerancia. Resultaría incoherente, tolerar al intolerante.

Igualmente no puede ser tolerado cualquier grupo numeroso de disidentes, porque sea cual fuere su opinión es peligroso. Tampoco quienes niegan la existencia de Dios, al ser considerados poco fiables y de poco beneficio para la sociedad, ya que *“las promesas, convenios y juramentos, que son los lazos de la sociedad humana, no pueden tener poder sobre ellos”* (Locke, 1999, 110). Nos encontramos frente a las primeras intolerancias en nombre de la tolerancia apoyadas en supuestos, convertidos en argumentos que las justifican. Sin embargo, *“la imposibilidad de tolerar las acciones, declaraciones o comportamientos que entrañan un peligro a un plazo más o menos largo, para la existencia de la tolerancia”* (Canto-Sperber, 1998, 75) es la primera de las razones que ha estimado el pensamiento liberal para justificar ciertas restricciones a la práctica de la tolerancia.

La tolerancia no puede anularse a sí misma, permitiendo que existan formas de intolerancia que terminarían con el reconocimiento y respeto mutuo (López de la Vieja, M, 2000, 240.) El sentido positivo de la tolerancia encuentra su justa medida en la no tolerancia de ciertas conductas, para salvaguardar las posibilidades de acción y la legítima defensa de la dignidad humana. Por otra parte, desestima los principios de neutralidad e indiferencia como actitudes favorables a la tolerancia, por ser considerados los opuestos del reconocimiento y el respeto mutuo respectivamente.

Por su parte, Jhon Stuart Mill complementa los planteamientos anteriores dando un nuevo matiz a la tolerancia y sus límites. Realiza indirectamente en su libro *Sobre la libertad*, una defensa del derecho a la

diferencia. Le interesa pensar *“la libertad social o civil, es decir, la naturaleza y los límites del poder que puede ejercer legítimamente la sociedad sobre el individuo”* (Mill, 2001, 57). Define los límites a la tolerancia en el siguiente principio:

*“El único fin por el cual es justificable que la humanidad, individual o colectivamente, se entremeta en la libertad de acción de uno cualquiera de sus miembros, es la propia protección. Que la única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás. Su propio bien, físico o moral, no es justificación suficiente”* (Mill, 2001, 68).

El límite a la tolerancia será, por tanto, el daño o riesgo de daño a los otros. No se puede tolerar que alguien por defender sus intereses particulares perjudique a otra persona. No se puede tolerar que alguien interfiera en los proyectos de felicidad de otros. No se puede tolerar que, por defender los propios proyectos de felicidad, se haga daño directo e intencionado a otras personas. Los límites a la tolerancia así planteados son, en cierta medida, una defensa del derecho a la no tolerancia. No podemos tolerar que un individuo o una colectividad perjudique a otro. Llegado el caso, el responsable *“puede ser sometido a un castigo legal o social, si la sociedad es de la opinión que uno u otro es necesario para su protección”* (Mill, 2001, 179).

Tendríamos, desde la visión de Mill, el derecho a la no tolerancia frente a situaciones como: las malas conductas puramente personales que afectan a otros; actos perjudiciales al agente que al ser ejecutados constituyen una violación de las buenas costumbres al ser una ofensa para los demás; la coacción o interferencia de unos a otros; actos de vejación que perjudiquen a otros o, a la sociedad misma, (caso de un padre que se niega a dar educación a su hijo.) Las ideas de Mill se convierten en el segundo argumento, con el que desde la tradición liberal se justifica el poner límites a la tolerancia, se refiere a *“los hechos que atentan contra la libertad, los intereses o los derechos de otras personas”* (Canto-Sperber, 1998, 75).

Resulta evidente que, de acuerdo con la concepción de la vida y de la muerte que tenga cada individuo, se deducen sus principios de vida, las creencias que defiende y los modelos sociales que valora. Nuestra posición frente a las distintas situaciones dependerá de los propios compromisos morales y políticos. Podríamos concluir, por tanto, que los límites a la tolerancia expuestos por los distintos autores citados anteriormente son los límites exigidos desde los propios principios morales. Una tolerancia enmarcada desde las concepciones de vida individuales distaría por completo de ser la actitud de las sociedades democráticas, aunque la finalidad que se persiga sea, en apariencia, la convivencia, la felicidad y/o el bien común.

La tarea consiste en encontrar principios universales, sustentados por la fuerza de la razón, para definir de manera justa, respetuosa y consensuada los límites de la tolerancia. Lo que redundará, sin duda, en beneficio de su práctica. Se me antoja la posición de Voltaire sobre los límites a la tolerancia más cercana a esta tarea. Trasciende sus particulares principios para ceder espacio a otros que puedan ser compartidos por todos. Su adscripción al principio universal: *“no hagas lo que no querías que te hiciesen”* (Voltaire, 2002, 111) lo confirma. El límite que pone a la tolerancia está mediado por la perturbación que pueda causar a la sociedad, el error (que alcanza la connotación de crimen) de los hombres. Reconoce el derecho y el deber de la tolerancia, *“es preciso que los hombres empiecen por no ser fanáticos para merecer la tolerancia”* (Voltaire, 2002, 164), es decir, no se puede tolerar al intolerante. Dicho de otro modo, para tener el derecho a la tolerancia, se precisa ejercer el deber de la tolerancia<sup>14</sup>.

### 3.2 La propuesta moderna

Si entendemos la tolerancia como una actitud que representa un valor moral y político de las sociedades democráticas resulta lógico plantear sus límites

---

<sup>14</sup> Destacar los límites de la tolerancia defendidos por Voltaire por encima de otros autores clásicos que tratan el tema, no implica que se reconozca superioridad alguna en su discurso. Por el contrario, Voltaire el defensor de la tolerancia, se convierte con sus mismos argumentos en un intolerante, especialmente en su actitud frente a la Iglesia Católica: “Si Jesucristo necesitó doce apóstoles para propagar el Cristianismo, yo voy a demostrar que basta uno solo para destruirlo.”

desde un marco de esta misma naturaleza. Este marco bien podría estar definido por los derechos humanos, inherentes a la persona, reconocidos por la comunidad internacional y defendidos por autoridades del mismo rango. Así lo ratifica Victoria Camps. Los límites de la tolerancia deben estar ante todo en los derechos humanos, por estar basados en valores universales.

Sin embargo, esta afirmación también tiene objeciones. La primera de ellas, hace referencia a la circunstancia de que su puesta en práctica es contradictoria o incoherente con lo que ellos mismos enuncian. Lo que exigiría rectificar la práctica, no acabar con la teoría. Otra objeción, es considerar que los derechos humanos son puras abstracciones justificatorias de cualquier práctica. Pero, a pesar de ello, por más abstractos que éstos sean, funcionan como ideas reguladoras y puntos de referencia y crítica (Camps, 1998, 100-101).

Pero, el atreverse a postular los derechos humanos como límites de la tolerancia, ¿no es asumir la actitud intolerante que se pretenden erradicar? ¿No es acaso, querer imponer a los distintos grupos humanos los valores liberales? A pesar, de las importantes críticas que ha tenido este postulado, es posible llegar a acuerdos teóricos, como:

*“afirmar que los humanos se desarrollan de muchas maneras diferentes no significa negar que existan valores humanos universales. Tampoco significa rechazar la afirmación de que debería haber derechos humanos universales. Sí supone negar que los valores universales pueden realizarse plenamente sólo en un régimen universal. Los derechos humanos pueden respetarse en regímenes diferentes, liberales o no. Los derechos humanos universales no son una Constitución ideal para un único régimen mundial sino un conjunto de estándares mínimos para la coexistencia pacífica entre regímenes que siempre serán diferentes” (Gray, 2001, 32).*

Desde la posición que se defiende en este trabajo, que considera el reconocimiento de las diferencias manifiestas en las personas y sus culturas, como un valor de la humanidad y no como una amenaza para las sociedades plurales, resulta legítimo pensar que cualquier régimen que se comprometa con la defensa de la dignidad humana y, por tanto, con el reconocimiento, respeto y valoración

de cada uno de los individuos y/o grupos que lo conforman, independiente del contenido que tenga, en el momento, cada uno de los derechos humanos, es digno de respeto y tolerancia.

Por otra parte, el hecho de que los seres humanos puedan realizarse de manera diferente no significa que se haga una defensa a ultranza de la diferencia. Ni toda diferencia es valiosa en sí misma, ni todos los modos de realización de los seres humanos están acordes con su dignidad. Significa más bien, que todos aquellos regímenes, grupos e individuos que violen los derechos humanos básicos no deben ser tolerados, ya que *“el objeto de la tolerancia son las diferencias inofensivas, no las que ofenden a la dignidad humana”* (Camps, 1998, 100). Como cita el Informe de las Naciones Unidas para el desarrollo del 2004: *“cultura”, “tradicción” y “autenticidad” no son sinónimos de “libertad cultural”*. No existen razones aceptables que permitan prácticas que nieguen a los individuos la igualdad de oportunidades y violen sus derechos humanos, como negar a las mujeres el mismo derecho a la educación (PNUD, 2004, 4); lo cual, a la luz de dicho, resulta intolerable.

Hay que ser tolerantes con las diferencias y reservarse el derecho a la no tolerancia frente a los atropellos, las injusticias, las discriminaciones y todas aquellas manifestaciones en contra de la dignidad humana. Encontramos así, la tercera justificación de los límites de la tolerancia: *“la necesidad de asegurar ciertas condiciones de existencia social común”* (Canto-Sperber, 1998, 77).

Surge entonces, un nuevo problema: si todo no puede ser tolerado; si no se puede tolerar la intolerancia; si se reconoce la existencia de ideas, modos de vida, acciones y omisiones que son auténticos atentados a los derechos humanos y por tanto, a la dignidad humana; si se entiende la tolerancia en su sentido positivo, que no se conforma con vivir y dejar vivir; si se acepta que es posible construir, entre todos, un mundo más humano; definitivamente, no puede tolerarse que no se respete a las personas, que no se defiendan su dignidad. Pero, ¿qué medios emplear para no hacer de ese derecho a la no tolerancia una práctica intolerante, en sí misma?

Partimos del hecho de que *“las ideas mientras sólo sean ideas, son tolerables en cualquier caso. No lo son, en cambio, cuando quieren imponerse a*

*quien no las comparte, mediante la violencia y la fuerza”* (Camps, 1998, 100). Por tanto, la imposición, la violencia, la fuerza, la represión, la compulsión, no serán medios legítimos para el ejercicio de la no tolerancia, aunque se crea que la idea que se defiende tiene más valor o resulta de mayor beneficio. Estos medios, excluyen el recurso a la razón crítica, al diálogo racional, a la convivencia plural, a la participación, puesto que reclaman exclusivamente obediencia, sumisión y temor como fórmula de convivencia y de organización social.

Por el contrario, los medios que tienen su origen en el diálogo racional, como: *“amonestar, exhortar, convencer a otro de su error, y mediante razones, hacerle aceptar su propia opinión”* (Locke, 1999, 68), serán legítimos. Otros medios con contenido moral como: dar consejos, sugerir inducciones, disuadir (Mill, 2001, 184-185), también lo serán, además de ser deseables para la protección de las sociedades. De la misma manera, prácticas como: el ejemplo de vida, la cortesía, los buenos tratos, serán medios de persuasión que suscitarán la curiosidad del otro, despertarán su admiración y moverán sus deseos para lograr modos de vida más coherentes con la dignidad humana.

Como todo ello no será suficiente y siempre existirán individuos y culturas que continúen viviendo a espaldas del ideal de la tolerancia y del reconocimiento de la dignidad humana, se necesita la intervención legislativa que proteja a unos de los daños de otros. Por otra parte, la sociedad cuenta con actos legítimos tales como: *“la reprobación, el estigma social”* (Mill, 2001, 198), la censura, la protesta y la exclusión, para protegerse a sí misma y a otras sociedades del daño que pueda ocasionar las acciones de unos en otros.

### **A modo de resumen:**

En este primer capítulo hemos pretendido responder a tres problemas fundamentales en torno al concepto tolerancia: ¿qué es la tolerancia? ¿Cuál es su finalidad? y ¿Cuáles son sus límites? Como se explicitó en la introducción interesa elaborar un marco teórico que facilite, a los encargados de la labor educativa, clarificar los contenidos y finalidades para formar en los estudiantes la actitud de la tolerancia. Ésta se considera fundamental para la convivencia en las



sociedades plurales y, por tanto, su formación debe ser una prioridad en los centros educativos.

La tolerancia se concibe como la actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal. Tanto en sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma (Ortega; Mínguez, 2001) logrando a la vez, una cierta complicidad con su persona (Ortega; Mínguez, 2001). La tolerancia bien entendida no es más que el reconocimiento de las diferencias y del derecho del otro a vivir de acuerdo con sus elecciones.

La tolerancia pretende favorecer la convivencia y la paz, mantener el pluralismo como rasgo duradero y valioso de las sociedades complejas, posibilitar la construcción de una esfera política cooperativa entre sujetos diferentes. A su vez, la tolerancia como actitud moral<sup>15</sup> exige la disposición humana de ir por delante de las teorías y las leyes, para demostrar en la práctica que la convivencia es posible mediante una relación interpersonal sincera, desprevvenida y próxima.

Establecer los límites a la tolerancia es precisamente una de sus paradojas más importantes y aquello con lo que sus críticos se ensañan con mayor facilidad, encontrando sus aparentes contradicciones. Son tres los argumentos con los que desde la tradición liberal se defiende la idea de una tolerancia limitada. En primer lugar, la idea de que no es posible tolerar lo que pone en tela de juicio la tolerancia misma, dicho de otro modo, no se puede tolerar la intolerancia. La tolerancia es una virtud reflexiva, un bien necesario, exige la obligación de preservarla como posibilidad para la convivencia y la defensa de libertades y derechos. La tolerancia no puede eliminarse a sí misma siendo cómplice de intolerancias.

Un segundo argumento, se refiere a los hechos que atentan contra la libertad, los intereses o los derechos de otras personas. Se es libre para vivir de acuerdo con las propias elecciones pero, a su vez, éstas no pueden ocasionar daño a otros. El reconocimiento de la dignidad de la persona implica el reconocimiento de sus derechos y el respeto por sus elecciones, aún cuando no estemos de acuerdo

---

<sup>15</sup> Esta connotación moral de la actitud de la tolerancia se refiere a la predisposición positiva de la conducta, el carácter, el razonamiento práctico y las emociones de la persona hacia la construcción de un mundo habitable y a la altura de la dignidad humana.

con ellas. Aceptar este argumento es limitar la acción de la sociedad y de los individuos sobre otros, es defender los espacios de autonomía personal, a la vez que defender la posibilidad de la convivencia.

El tercer y último argumento, hace referencia a la necesidad de asegurar ciertas condiciones de existencia social común. La tolerancia se asume como un valor moral y político, indispensable para la convivencia y la construcción de sociedades democráticas. Exige respeto a las diferencias y, a la vez, reservarse el derecho a la no tolerancia frente a los atropellos, injusticias, discriminaciones y todas aquellas manifestaciones en contra de la dignidad humana. La defensa del ideal de la dignidad humana se convierte en un argumento de gran peso moral, para poner límites a la tolerancia.

¿Cómo concretar este concepto en la práctica educativa? ¿Por qué educar la tolerancia desde el espacio escolar? ¿Cuáles son los objetivos y supuestos en que se apoya la educación de la tolerancia? ¿Cuáles son los aportes de la educación de la tolerancia a la formación de la persona? Éstos serán los problemas a tratar en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA**

Los hombres civilizados han logrado un considerable dominio sobre la energía, la materia y la naturaleza inanimada en general, y están aprendiendo rápidamente a ejercer control sobre el sufrimiento físico y la muerte prematura. Pero, por el contrario, en lo que se refiere al manejo de las relaciones humanas es como si viviéramos todavía en la Edad de Piedra.

Gorgon W. Allport

### Introducción

1. La educación de la tolerancia: ¿por qué una actitud?
2. Educación de la tolerancia
  - 2.1 Justificaciones
  - 2.2 Objetivos
  - 2.3 Supuestos
  - 2.4 Aportes
  - 2.5 Retos
3. Educación de la tolerancia: estrategias de intervención educativa
  - 3.1 Un breve recorrido por las prácticas en la educación
  - 3.2 Las prácticas morales desde la revisión de Puig Rovira
    - 3.2.1 Prácticas morales y Educación de la tolerancia

A modo de resumen



## **Introducción**

*“La educación para la tolerancia es una tarea que parte del hecho de que nuestra vida, tanto individual como colectiva, está envuelta en conflictos, expuesta a las diferencias y condicionada por diferentes y legítimos modos de pensar y orientar la vida; realidad ésta a la que la educación no puede dar la espalda sin renunciar a su objetivo fundamental: educar para la vida”* (Ortega, P; Mínguez, R; y Gil, R., 1996a, 61). Podemos preguntarnos: ¿Es posible enseñar a convivir desde la escuela? ¿Es relevante educar la tolerancia en una apuesta por la convivencia? Y de ser así, ¿qué objetivos y supuestos justifican la educación de la tolerancia en el contexto escolar? ¿Qué estrategias y técnicas de intervención son las más adecuadas a las demandas de la educación de la tolerancia? Estos serán los problemas que se abordaran a lo largo de estas páginas.

El presente capítulo tiene tres objetivos fundamentales, el primero es clarificar el papel de la escuela en relación con la educación de la actitud de la tolerancia. El segundo, desvelar los aportes de la educación de la tolerancia a la formación de la persona. El tercero, proponer estrategias de intervención educativa adecuadas a las demandas de la educación de la tolerancia desde el contexto escolar.

### **1. La educación de la tolerancia: ¿por qué una actitud?**

En el capítulo anterior hemos definido la tolerancia como la actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal, tanto en sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma, logrando a la vez, una cierta complicidad con su persona. Asimismo, hemos concluido que la tolerancia bien entendida no es más que el reconocimiento de las diferencias y del derecho del otro a vivir de acuerdo con sus elecciones. Creo que para los objetivos planteados en el capítulo resulta

satisfactoria tal definición. Sin embargo, para la acción educativa el haber optado por el término actitud en la definición de la tolerancia tiene unas implicaciones específicas y distintas de si se hubiera definido como un valor o una virtud.

¿Por qué se opta, en este trabajo, por definir la tolerancia en términos de actitud?<sup>16</sup> Si repasamos las distintas concepciones sobre la tolerancia revisadas páginas atrás, encontramos que autores como Victoria Camps, Ronald Dworkin, Jhon Rawls, se refieren a la tolerancia como virtud política. Otros autores como Jhon Locke, Voltaire, Jhon Stuart Mill, Michael Walzer presentan la tolerancia como un valor de las sociedades, resultado de las acciones del Estado y los ciudadanos. En el campo educativo y, concretamente en la intervención educativa, consideramos más relevante y alcanzable la educación de la tolerancia como actitud. Brevemente expondremos cuatro razones.

La primera de ellas hace referencia a la necesidad actual de adquirir aprendizajes que nos preparen para adaptarnos a los constantes cambios. Los seres humanos vivimos en interacción con un medio sociocultural en el que configuramos nuestra personalidad y ayudamos a reconstruir. En cierta medida, somos el resultado del medio en el que vivimos, pero éste también es transformado por aquellos. Tanto medio como individuo son entidades cambiantes, lo que trae como consecuencia la necesidad de adquirir aprendizajes que nos permitan producir cambios y adaptarnos a ellos, especialmente en sociedades plurales como en las que convivimos hoy.

*“Las demandas sociales, de complejidad creciente, exigen aprendizajes que posibiliten comprender cada día nuevos contextos, anticipar soluciones a los problemas que se puedan presentar y, sobre todo, dotar de significación la variabilidad de estímulos que la ciencia y la tecnología, junto a las expresiones artísticas, van creando. Por lo tanto más que respuestas concretas, que rápidamente se hacen caducas e inútiles, sea interesante enseñar-aprender predisposiciones a responder a las mutables situaciones que se nos*

---

<sup>16</sup> El verbo optar, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, significa escoger entre varias cosas, sin embargo éstas necesariamente no tienen por qué ser contrarias entre sí. Cuando se opta por algo se realiza una elección teniendo en cuenta razones incluso de naturaleza diferente a los mismos objetos por los que se puede optar. Desde esta lógica la tolerancia podría conceptualizarse, según el marco teórico desde el cual se analice el concepto, como una actitud, un valor o una virtud.

*presentan, es decir, más que aprendizajes de conductas es conveniente el aprendizaje de actitudes y valores” (Escámez; Ortega, 1986, 14).*

Educación de la actitud de la tolerancia consiste en adquirir competencias que predispongan a la persona para la convivencia en sociedades plurales y cambiantes. Es decir, para comprender que las personas son diferentes según sus elecciones y sus culturas de procedencia; y que dichas diferencias pueden ocasionar conflictos entre ellas.

La convivencia en sociedades plurales exige el aprendizaje de la actitud de la tolerancia que permite a la persona enfrentar y comprender un mundo de significados con los que está en permanente interacción, son diferentes al propio y están en continuo cambio; es decir, la actitud de la tolerancia faculta a la persona para enfrentar el hecho de la diferencia como una realidad presente en todos los espacios de la vida e inherente a la condición humana. *“Una educación a favor de las actitudes tolerantes presupone desarrollar una adecuada integración cognitiva de lo diferencial como hecho positivo, a pesar de su distanciamiento con lo propio o lo personal” (Colom, 1995, 270).*

La segunda razón está encaminada al modo cómo se adquieren o aprenden las actitudes y su relación con los valores y las conductas. Las actitudes, como los valores, son estructuras psicosociales intrapersonales conformadas a partir de la interacción del sujeto con sus contextos configuradores: sociocultural, familiar, escolar (Escámez; Ortega, 1986). Los valores pueden entenderse como aquello que sustenta la actitud; es decir, como ideales abstractos, que representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los últimos fines también ideales (Rokeach, 1973).

Las actitudes, por su parte, no son modelos ideales de conducta, están ubicadas en el terreno evaluativo. Entendemos las actitudes como *“tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”*<sup>17</sup> (Sarabia, 1992, 137).

---

<sup>17</sup> Las actitudes desde la psicología social están ubicadas dentro de los constructos hipotéticos; es decir, aquellas elaboraciones teóricas destinadas a comprender y medir aspectos del

En lo que respecta a la educación de la tolerancia y a la relación entre valores y actitudes en referencia a la convivencia en sociedades plurales, podemos decir que *“los valores que articulan las convicciones de los individuos y de los grupos sociales, cuando son opuestos, generan intolerancia y los conflictos asociados a ella”* (Escámez, 1995, 250). Por su parte, la actitud de la tolerancia predispone a las personas a realizar evaluaciones favorables frente a las diferencias manifiestas en los otros. La actitud de la tolerancia se convierte, en alguna medida, en una categoría mediacional de la conducta tolerante; es decir, de los comportamientos que expresan la comprensión y aceptación del otro en su diferencia.

De la misma manera, de casi todas las definiciones que hoy se dan sobre la actitud se desprende que ésta se desarrolla a través de la experiencia con un objeto; que predispone a actuar de una cierta manera relativamente estable; y que consiste en evaluaciones positivas o negativas (Ortega, 1986). Así pues, educar la actitud de la tolerancia predispone a los sujetos a evaluar de manera positiva y con cierta estabilidad las diferencias manifiestas en la persona del otro; constituyéndose en un elemento esencial en la erradicación de prejuicios y estereotipos que dificultan la convivencia en la pluralidad y son fuente de grandes injusticias en la relación interpersonal<sup>18</sup>.

La tercera razón, se refiere al carácter educativo especial de las actitudes, en razón de las tres funciones básicas que cumplen en un individuo: interpretación del mundo; instrumental, adaptativa o utilitaria; expresiva de valores y autoestima (Escámez; Ortega, 1986, 21-22).

---

comportamiento humano. Pertenecen al terreno abstracto ya que no son directamente observables y medibles. Sin embargo, de alguna manera las actitudes se reflejan en las conductas o comportamientos de los sujetos, aunque para ser precisos, no son los únicos factores que intervienen en la conducta humana. Para el caso valga apelar a dos supuestos básicos en relación con las actitudes: *“las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal. Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes, pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían empobrecidos. Asimismo, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social: Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales”* (Sarabia, 1992, 138).

<sup>18</sup> En el capítulo IV de este trabajo se analiza la relación de los prejuicios y estereotipos con la actitud de la tolerancia.



Siguiendo a los autores señalados anteriormente, la interpretación del mundo se basa en la necesidad que tiene cada individuo de poseer una estructura adecuada de su universo, por ello, realiza evaluaciones afectivas positivas o negativas sobre todo aquello que guarde o rompa la armonía entre la coherencia de su visión de mundo y la totalidad. La educación de la actitud de la tolerancia, faculta al sujeto para interpretar el mundo desde una perspectiva más amplia. Admitir el hecho de la existencia de la diferencia, de diversas cosmovisiones, o modos específicos de vivir, permite a la persona enriquecer su visión del mundo, realizar evaluaciones más ajustadas a la realidad, evitar los prejuicios y reforzar sus propias concepciones de vida.

La función instrumental de las actitudes se refiere a la predisposición afectiva positiva que los individuos parecen mostrar hacia aquello que les evita conflictos con los demás. La tolerancia entendida como actitud, se constituye en un procedimiento para la paz (Escámez, 1994) entre los pueblos y las personas. En cualquiera de los dos sentidos atribuidos a la tolerancia (negativo, en cuanto sufre, padece algo que repugna o incomoda; o positivo, reconocimiento de las diferencias y del derecho del otro a vivir según sus elecciones), ésta actitud predispone a la persona a responder de manera positiva frente a aquellas opiniones, prácticas o modos de vida que no comparte, pero respeta en el otro, haciendo posible la convivencia y la disminución del conflicto. Es decir, adquirir la actitud de la tolerancia reduce tensiones en la persona en su encuentro con la diferencia. Asimismo, predispone a actuar cuando se atenta contra la verdad, la justicia y la dignidad humana.

Y finalmente, las actitudes expresan valores ya que la actitud que un sujeto asuma frente a algo, está en directa relación con lo que éste valora. Asimismo, las actitudes mantienen y exaltan el autoconcepto. Las evaluaciones positivas o negativas que un sujeto realiza están en función de su autoestima, se tiene una predisposición positiva para todo aquello que refuerce la autoestima y negativa para lo que la amenace. La actitud de la tolerancia refleja el compromiso con valores como la diversidad, el respeto, la consideración al otro, la defensa y promoción de los derechos humanos, así como la libertad y la justicia; todos ellos indispensables para la convivencia en la pluralidad. Por otra parte, educar la

actitud de la tolerancia, refuerza la propia identidad; compromete con las propias convicciones y normas de acción, fortalece la autoestima y predispone a enfrentar de manera positiva la diversidad.

La cuarta y última razón por la que hemos optado por definir la tolerancia en términos de actitud, se apoya en la existencia de investigación empírica sobre el tema y la comprobada eficacia de algunas técnicas de intervención que la favorecen. La investigación educativa sobre la tolerancia se ha centrado básicamente en tres líneas: 1. Definición de procedimientos, técnicas y contenidos para la intervención educativa. 2. Diseño de programas que impidan el surgimiento de actitudes de intolerancia y conduzcan a la consecución y adquisición de hábitos tolerantes en nuestras relaciones con los demás. 3. Diseño de instrumentos de evaluación.

En el ámbito español son bien conocidas las investigaciones empíricas realizadas por distintos grupos de investigación y colectivos. En lo que se refiere a la educación de la tolerancia como actitud, cabe destacar el trabajo realizado por el profesor Ramón Mínguez Vallejo (1985), quien elaboró un Cuestionario-Escala que mide el continuo tolerancia-intolerancia y que abarca las posibles áreas de manifestación de la actitud de la tolerancia: política, social, moral, religiosa y científica. Éste instrumento ha servido de base a investigaciones posteriores como las de los profesores Juan Escámez Sánchez, Pedro Ortega Ruiz y Ramón Gil Martínez, quienes han diseñado y aplicado un “Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P” (Escámez; Ortega; Gil, 1989); reproducido años más tarde en tres institutos de bachillerato de la región de Murcia (Ortega; Mínguez; Gil, 1994). Dichas investigaciones han comprobado la eficacia de la aplicación de programas y técnicas de intervención para la formación de la actitud de la tolerancia.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Para sus investigaciones han adoptado por el modelo de Ajzen y Fishbein para la formación y cambio de actitudes. Los investigadores argumentan las siguientes razones: 1. Se trata de un modelo operativo que permite la intervención educativa en procesos de formación y cambio de actitudes, así como la investigación pedagógica. 2. El modelo ofrece una teoría general explicativa de los procesos de formación y cambio de actitudes. 3. Por su identificación con los autores sobre la convicción que el hombre actúa razonablemente en base a la información de que dispone en un momento y, por tanto, el cambio de la base informativa supone el cambio de la actitud y con éste, posiblemente, también el cambio de la conducta.

A través de programas de intervención en el aula, los anteriores investigadores, han demostrado que técnicas de participación activa como: role playing, puzzle de Aronson, equipos de investigación, equipos de juego-concurso de De Vries; así como técnicas de comunicación persuasiva como: mesa redonda, charla-coloquio, grupo de discusión, disco-forum, comentario de texto, mural, influyen notoriamente en la formación de la actitud de la tolerancia.

Otros estudios conocidos, con una perspectiva más psicológica, son los dirigidos por la profesora M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado realizados entre 1994 y 1997. Con ellos corrobora el aporte de las técnicas propias del aprendizaje cooperativo y la discusión y representación de conflictos, para evitar la intolerancia y prevenir la violencia escolar (Díaz-Aguado, 1996).

## **2. Educación de la tolerancia: justificaciones, aportes e implicaciones**

### **2.1 Justificaciones**

Educar la tolerancia constituye una apuesta por la convivencia en sociedades plurales. Estamos convencidos que la formación de la actitud de la tolerancia aporta al menos tres elementos fundamentales para la convivencia: 1. Asume la diferencia como una realidad positiva. 2. Reduce los conflictos originados por las diferencias, 3. Contribuye al establecimiento de relaciones más justas y equilibradas entre las personas.

En las sociedades plurales y complejas en que vivimos hoy, *“la tolerancia se convierte en necesidad cívica de primer orden y en el fundamento de la convivencia”* (Colom, 1995, 268). No podemos olvidar que, a pesar de la aparente importancia concedida a los derechos humanos y a las libertades individuales, persisten y resurgen, como nos recuerda el informe de 1995 de la Comisión Española de la UNESCO, conflictos etnonacionalistas, discriminación contra grupos minoritarios; extremismo religioso; actos de violencia e intimidación contra escritores, intelectuales y otras personas que ejercen su libertad de opinión y expresión; intolerancia fomentada por ideologías o movimientos políticos, so pretexto de que los males sociales como la delincuencia, el desempleo, el

deterioro de la salud pública y las tensiones del medio urbano son imputables a determinados grupos de la sociedad; la marginación y la exclusión de la sociedad de los grupos vulnerables, o la violencia y la discriminación de que son víctimas esos grupos.

La convivencia presupone encuentro con lo otro, lo nuevo, lo desconocido, lo diferente. Podemos preguntarnos: ¿Es posible obviar en la convivencia el hecho de la diferencia? ¿Se puede convivir con el otro diferente? ¿Es necesariamente la diferencia una fuente inagotable de conflictos? Educar la tolerancia en favor de la convivencia supone aceptar la diferencia, admitirla como un elemento constitutivo de la vida en sociedad (en donde existen diversos y legítimos modos de ser, de concebir y de vivir la vida).

Educar para la tolerancia *“presupone desarrollar una adecuada integración cognitiva de lo diferencial como hecho positivo, a pesar de su distanciamiento con lo propio o lo personal”* (Colom, 1995, 270); es decir, supone ayudar al sujeto a comprender la diferencia como una realidad socio-personal y un elemento a considerar en la convivencia. Nada hay tan claro a los ojos y al entendimiento de los humanos, que las diferencias existentes entre cada uno de nosotros.

En cuanto a los conflictos que genera la convivencia con el otro diferente, en la vida escolar se puede afirmar, sin temor a equivocación, que son el reflejo de los problemas de convivencia de la sociedad en general. Los niños y sus maestros llevan al aula el legado de valores y contravalores que han aprendido en su contexto familiar, socio-cultural y en su historia escolar. La escuela es un modelo a pequeña escala de la sociedad en la que está inmersa. A modo de ejemplo baste citar el aumento de la violencia escolar en los últimos años registrada en varios países y que parece ir directamente proporcional con el aumento, a nivel social, de fenómenos como la violencia contra las mujeres, el terrorismo, las pugnas por motivos de religión, la tensión hacia los inmigrantes, entre otras.

Aunque *“la escuela suele ser considerada como el contexto por excelencia para construir una sociedad menos excluyente, en ella se reproducen con frecuencia las discriminaciones y exclusiones existentes en el resto de la sociedad”* (Díaz-Aguado, 2003, 31). Es así, como en el aula se perciben

relaciones entre iguales fundamentadas en el poder y las jerarquías, situaciones de discriminación, exclusión, rivalidad, intimidación y victimización. Los chicos son capaces de las mejores hazañas, pero a la vez, pueden ocasionar y ocasionarse dolor con la misma habilidad. Nos preguntamos, en consecuencia: ¿cómo explicar la adquisición de estas actitudes intolerantes en los chicos?

Con relación a las causas que ocasionan problemas de convivencia y concretamente actitudes de intolerancia se dice que proceden fundamentalmente de dos vertientes, unas de orden psicológico y otras originadas en la vida social. También sabemos, por experiencia, que es inevitable sentir desconcierto por lo contradictorio, curiosidad por lo desconocido, desconfianza ante lo que no se puede dominar; *“la generalización errónea y la hostilidad, son potencialidades naturales y comunes de la mente humana”* (Allport, 1962, 32); pero, nuestra condición humana, racional y perfectible debe conducirnos a evitar lo evitable y disminuir los efectos nocivos de lo inevitable. Si la conservación de la propia vida es una pulsión natural en el ser humano, la convivencia pacífica deberá ser una pulsión social, sin la cual, resulta prácticamente imposible la primera.

Algunos investigadores han fundamentado hipótesis que precisan y describen las causas que determinan una actitud intolerante ligándolas con el desarrollo de un determinado tipo de personalidad.<sup>20</sup> El profesor Papacchine resume la personalidad autoritaria o intolerante en los siguientes rasgos: en primer lugar, el sujeto intolerante apela al valor exclusivo de una fe, una raza, una forma de concebir el mundo y la vida buena, que generalmente coincide con la suya; lo demás, lo otro, es rechazado sin más. Este narcisismo desmedido, que induce al individuo a medir lo otro con la vara exclusiva de su mundo, encubre un deseo obsesivo de seguridad y un miedo neurótico hacia lo diferente. La actitud intolerante parecería explicarse como un mecanismo de defensa y como una estrategia orientada a superar o mitigar la angustia frente a la alteridad; la cercanía de lo otro, atenta contra la seguridad de su mundo, hábitos y valores. El miedo y la

---

<sup>20</sup> Entre los primeros análisis sobre las actitudes que conllevan a la descripción de la personalidad autoritaria se encuentran: Thurstone (1934), Carlson (1934), Ferguson (1939 y 1973), Comrey y Newmeyer (1965), Horkheimer (1936), Erich Fromm (1941), hasta los trabajos de Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Sanford quienes en 1950 publican *The Authoritarian Personality*, en donde demuestran empíricamente la coherencia de varias creencias, actitudes y valores que propician el desarrollo de este tipo de personalidad.

intolerancia hacia lo distinto se incrementan en aquellos individuos o grupos que no han logrado consolidar de manera satisfactoria su identidad y que tienen baja autoestima.

El sujeto intolerante no está dispuesto a negociar fácilmente su conjunto de creencias, originarias y arraigadas, acerca de su propio yo, la realidad física o la organización social. El apego obstinado a estas creencias y valores, y a la autoridad que la respalda, fomenta una actitud conservadora al cambio. Igualmente, su rigidez mental le impide cualquier auto-examen crítico acerca de su concepción de mundo y la compatibilidad entre las diferentes opiniones y creencias asumidas como propias.

Asimismo, el sujeto intolerante, experimenta un sentimiento de desamparo frente a lo otro. La infinitud de posibilidades, podría llevarlo a la necesidad compulsiva de apegarse a una autoridad absoluta como punto de referencia, para la que no admite verificación a través del diálogo.

Este tipo de personalidad, descalifica en bloque a quienes disienten de sus principios o no comparten su sistema de creencias. No realiza distinciones ni matices, ya que acostumbra a concentrar su atención en un rasgo que unifica la multiplicidad de opiniones, en la suya propia. De la misma manera, la libre circulación de información constituye un peligro para la fidelidad exclusiva y excluyente de su sistema de valores. Necesita neutralizar este peligro acudiendo a mecanismos de censura. Su actitud cerrada y defensiva lleva a considerar irrelevantes y poco serias las críticas dirigidas contra su sistema de creencias (Papacchine, 1997).

Desde una perspectiva evolutiva y apoyada en investigaciones con niños en edad escolar, Díaz-Aguado analiza los orígenes de la integración y la tolerancia desde los aprendizajes que deben superar los niños en las primeras etapas de su desarrollo. Desde este enfoque, las causas de las actitudes intolerantes se explican desde la imposibilidad de los niños para superar los siguientes aprendizajes: a) los modelos y expectativas básicos sobre lo que puede esperarse de uno mismo y de los demás, b) la capacidad para desarrollar proyectos propios afrontando situaciones de éxito y fracaso y c) las habilidades para relacionarse con adultos y con iguales (Díaz-Aguado, 2003, 51-60).

De las relaciones de apego que establece el niño desde su primera infancia con los adultos encargados de su cuidado, depende en gran parte las expectativas que tenga de lo que pueda esperar de los demás y de sí mismo. Como puede deducirse, el adulto proporciona las bases para que el niño desarrolle la tolerancia, la incertidumbre y el encuentro con la diferencia, favoreciendo su adaptación a un mundo cada más heterogéneo y cambiante.

El desarrollo del apego seguro en la primera infancia, unido a la disposición segura para el aprendizaje junto a adultos nuevos, permite al niño obtener el equilibrio entre el establecimiento de relaciones seguras con adultos y la autonomía que le habilita para interactuar con el ambiente que le rodea. Asimismo, de sus experiencias previas de aprendizaje surgirá la motivación por ser competente, por influir en el entorno que le rodea. Es decir, de la calidad de la interacción del adulto con el niño y de las experiencias enriquecedoras de aprendizajes que el adulto sea capaz de recrear dependerá que los niños desarrollen adecuadamente su motivación de eficacia, su capacidad para orientar su conducta hacia objetivos y afrontar eficazmente las dificultades. Así su contacto con el otro diferente no generará miedo e inseguridad; el otro será alguien con quien interactuar y convivir.

Una vez el niño ha desarrollado la seguridad que proporciona una correcta relación con los adultos está preparado para que la interacción con los compañeros o pares se desenvuelva normalmente y desarrollar así su competencia social. De allí la necesidad de estructurar en la escuela prácticas que posibiliten la interacción de los pares en un ambiente de tolerancia y reconocimiento de las individualidades.

Hasta el momento hemos presentado dos grupos de causas, a las que distintos investigadores atribuyen el origen de las actitudes intolerantes. Las primeras originadas en la vida social misma, reflejan la incidencia del medio en el que se desarrollan los niños en la formación de sus actitudes. Las segundas, de origen psicológico, explican los distintos aprendizajes que deben desarrollar los niños, en edades tempranas, con el fin de adquirir las herramientas necesarias para asumir la convivencia con el otro. Asimismo, se relacionan las características que desarrolla cierto tipo de personalidad autoritaria con tendencia a tener actitudes de

intolerancia. Resultaría imposible definirnos por una única causa o grupo de causas, todas ellas de alguna manera dan explicaciones sobre el origen de las conductas intolerantes, a la vez que señalan ideas claras para una posible intervención educativa. Cada contexto o individuo en particular nos hará decantar por algunas de ellas con el fin de realizar una intervención más precisa y eficaz.

## **2.2 Objetivos**

Una propuesta para educar la actitud de la tolerancia tendría básicamente cinco objetivos generales: 1. Desarrollar lealtad hacia la persona humana; 2. Asumir el diálogo como recurso al servicio del reconocimiento recíproco y en la resolución de conflictos; 3. Construir relaciones equilibradas entre agentes diferentes, basadas en el reconocimiento del otro y de sus diferencias; 4. Despertar el aprecio por las características individuales, culturales, del grupo y de la tradición; 5. Fomentar la participación, el trabajo con los otros, para disponer las voluntades hacia la acción y la responsabilidad en la construcción de la sociedad.

El primero de los objetivos entiende la persona como un individuo con conciencia moral, por ello libre y responsable de sus acciones, dotado de una dignidad y unos derechos inalienables que le garantizan su autonomía para definir su propio destino. Es decir, la persona y en razón a su dignidad, humana, necesita desarrollar la conciencia que al ser humano, todo lo humano le interesa y lo siente como propio. En una sociedad plural y diversa resulta indispensable para la convivencia e incluso la subsistencia esta actitud de devoción por lo humano independiente del color o la forma en que se presente.

El segundo objetivo, parte de la idea de la necesidad de la consolidación de la cultura del diálogo como rasgo fundamental de las sociedades civilizadas, decentes y plurales. Además concibe el diálogo como el recurso por excelencia para conocernos y reconocernos, para concertar y consensuar, para aprender a discrepar. Éste último, fundamental para la convivencia en las sociedades plurales y complejas de hoy.



El tercer objetivo, sabe que la convivencia se construye a través de las relaciones que establecen y recrean sujetos que comparten un mismo espacio geográfico e histórico. De la calidad de dichas relaciones depende la posibilidad de la convivencia, las respuestas a las crecientes demandas de inclusión social y de respeto por la etnia, la religión y la lengua materna, el reconocimiento de políticas que admitan las diferencias, defiendan la diversidad y propicien la libertad cultural. Sólo a través del establecimiento de relaciones flexibles y abiertas entenderemos el derecho del otro a ser diferente y a vivir de acuerdo con sus elecciones.

El cuarto objetivo, parte de asumir la diferencia como uno de los rasgos más comunes que compartimos los humanos. La diferencia se entiende como un rasgo significativo de las sociedades plurales y de la condición humana, presente en cada uno de los momentos y espacios de convivencia. Desde esta perspectiva, educar para la tolerancia consiste en desarrollar competencias que permitan el reconocimiento y el aprecio de las diferencias manifiestas en el Otro o en lo otro, como elemento indispensable para la convivencia en sociedades plurales.

El quinto y último objetivo, entiende que el ser humano está en constante acción y en acción con los otros. Que las sociedades se construyen con la unión de voluntades capaces de conciliar en su fuero interno las desavenencias existentes entre sus proyectos de vida individuales y los colectivos. En tanto, educar para la tolerancia exige aprender a participar, a trabajar con otros en causas particulares o proyectos de interés colectivo. Las sociedades humanas encontrarán el equilibrio necesario para la convivencia cuando entiendan que los proyectos de vida individuales que no degraden la condición humana tienen igual derecho a la existencia, defensa y conservación y que es deber de todos garantizarlos.

### **2.3 Supuestos**

Asimismo, una propuesta pedagógica sobre la educación de la tolerancia puede fundamentarse en ocho supuestos recogidos por Escámez en su propuesta de educación de la tolerancia:

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

*“Supuesto Ético-Filosófico:*

1. *Toda persona tiene dignidad, por tanto, es un fin en sí misma y no un medio para nada ni para nadie.*

*Supuesto Epistemológico:*

2. *El conocimiento humano es limitado y, por tanto, propenso al error.*

*Supuestos Antropológicos y Psicosociales:*

3. *Cada cultura tiene una identidad reconocida y valorada por los miembros de dicha cultura y, posiblemente, no siempre reconocida y comprendida por los extraños a ella.*
4. *La comprensión entre culturas diferentes es posible, ya que las culturas son cambiantes y sus miembros pueden repensarlas en función de nuevas informaciones.*
5. *El diálogo racional en situaciones de conflicto contribuye al progreso moral de los individuos y a descubrir principios y valores universalizables.*

*Supuestos Pedagógicos:*

6. *La consecución de la tolerancia es optimizadora del ser humano porque incrementa la racionalidad, desarrolla moralmente y resuelve conflictos.*
7. *La tolerancia hacia las convicciones y prácticas de los otros es el mínimo exigible para la convivencia en una sociedad democrática y pluralista.*
8. *Existen procedimientos y técnicas contrastadas pedagógicamente, que son eficaces en la promoción de la actitud de la tolerancia” (Escámez, 1995, 252-253).*

La tolerancia, en el sentido ético filosófico que está siendo defendida en este trabajo, se asienta en el ideal Kantiano de la dignidad humana. Educar para la tolerancia o, lo que es igual, educar para la convivencia con el otro diferente requiere favorecer el reconocimiento de la dignidad inherente a cada persona que se materializa en el reconocimiento de su racionalidad, de su capacidad de poder descubrir y comunicar aspectos de la verdad, que pueden ser diferentes a los descubiertos por otras personas; de su autonomía, de su capacidad para autodeterminarse y de realizar las acciones de acuerdo con las normas que merezcan su asentamiento racional (Escámez, 1995, 252).

La tolerancia con contenido filosófico-científico se apoya en tres principios epistemológicos: falibilidad, discusión racional y aproximación a la

verdad (Popper, 1994, 255). Educar para la tolerancia supone ayudar a comprender el carácter limitado del conocimiento humano y su propensión al error. Es decir, desarrollar en los estudiantes predisposiciones para asumir con respeto las convicciones de los otros, al tiempo que exige respeto por las suyas. Asimismo, para concederse mutuamente el tiempo suficiente para verificar, a través del diálogo racional, el contenido de verdad de sus afirmaciones evitando posiciones dogmáticas y excluyentes.

Teniendo en cuenta que, las manera de pensar, o convicciones y los modos de actuar, o prácticas, de una determinada sociedad o cultura les parecen naturales a los miembros socializados en esa concreta sociedad o cultura y que, en cambio, a los que no pertenecen a ella les pueden parecer risibles, inauditas, reprochables (Escámez, 1995, 252-253), la educación de la tolerancia se constituye en un elemento fundamental para la convivencia y la comprensión entre culturas. Es necesario formar disposiciones en los estudiantes para conocer y reconocer lo otro, comprenderlo, apreciarlo, e incluso llegado el caso, asumir posiciones y acciones críticas cuando se trata de situaciones que comprometen la dignidad humana.

Asimismo, las culturas como las personas son estructuras dinámicas. El mundo está en constante comunicación e influencia mutua lo que hace disminuir las diferencias entre los distintos modos de vida. La actual revolución tecnológica, la mundialización de la economía, la influencia de los *mass media*, “*están produciendo un cambio vertiginoso hacia la mundialización cultural y la uniformidad de usos, costumbres y, en general, de valores y formas de vida*” (Colom, 1995, 268). Sin embargo, la diferencia como hecho antropológico y psicosocial permanecerá y el conflicto será un elemento continuo.

La educación para la tolerancia debe asumir el reto de ayudar a las personas a disminuir las tensiones en su encuentro con las diferencias y favorecer la convivencia partiendo de dos realidades: la diferencia como rasgo connatural, e incluso deseable de lo humano; unida a la conciencia de proximidad entre las personas en relación a nuestra humanidad común. De la misma manera, debe orientar su acción hacia la consolidación del diálogo como recurso racional para

resolver los conflictos y descubrir los valores y principios universalizables de la convivencia humana.

## 2.4 Aportes

¿Qué aporta la educación de la actitud de la tolerancia a la educación integral de la persona? Queremos defender tres aportes fundamentales: 1. La educación de la tolerancia favorece la convivencia; 2. La educación de la tolerancia favorece el ejercicio de la ciudadanía; y, 3. La educación de la tolerancia favorece la formación moral.

Entendemos la convivencia como la relación que establecen dos individuos o grupos de ellos que viven juntos; es decir, que comparten un mismo espacio geográfico e histórico y en tanto, establecen una interacción en la que existe, en cierta medida, una causalidad en la calidad de vida de sus miembros. En este sentido, la tolerancia favorece la convivencia porque es optimizadora del ser humano y constituye una nueva manera de ser y de estar en el mundo con el otro.

La persona tolerante percibe de manera amplia la realidad, evita simplificaciones y generalizaciones que conducen a una percepción estereotipada de las personas considerándolas como si fueran un único individuo en función de una característica e ignorando sus peculiaridades. Asimismo, evita establecer relaciones causa-efecto entre dos hechos que se producen al mismo tiempo, por ejemplo, no identifica el fracaso escolar con la presencia de inmigrantes en las aulas. Además, construye adecuadamente la propia identidad, sin necesitar establecerla contra otros, descubriendo que todos somos al mismo tiempo iguales y diferentes.

La persona tolerante neutraliza actitudes hostiles hacia lo diferente. Reconoce a la persona que está detrás de la diferencia, evita centrar la atención en las diferencias, aumentando así su capacidad para percibir las semejanzas entre los humanos. Entiende la diferencia como la razón de ser del diálogo y no como un objeto perturbador que es preciso eliminar. Asimismo, deslegitima las acciones discriminatorias y violentas, entiende que históricamente se han cometido

injusticias al considerar a personas sometidas a situaciones en desventaja como inferiores y en tanto merecedoras de su realidad.

De igual manera, la tolerancia constituye una renuncia a plantear la convivencia desde un único proyecto y concepción de vida buena para reconocer los derechos y libertades propios de las personas.

*“El reconocimiento de valores, perspectivas y formas de vida diferentes a la propia implican, por una parte, la superación de los estereotipos sobre las características físicas, psicológicas o sociales de los miembros e instituciones de otros mundos culturales y, por otra parte, la intensificación de las relaciones interpersonales a través de la amistad y la cooperación con personas de otras razas, etnias o culturas, mostrando una voluntad de aprender y enriquecerse con las perspectivas de los demás desde el reconocimiento de la igualdad de derechos” (Escámez; Gil, 2001, 210).*

La persona tolerante percibe las diferencias positivas y negativas entre los diversos grupos y reconoce a la vez las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que subyacen a dichas diferencias. Cree que las características negativas pueden desaparecer si se mejoran las condiciones que las originan, naciendo así sentimientos de empatía, consideración, comprensión y complicidad con el otro.

Asimismo, la educación de la tolerancia favorece el ejercicio de la ciudadanía. El problema de la ciudadanía ha despertado recientemente gran interés en la sociedad en general, así como en comunidades académicas en ciencias sociales y educación. Este auge se debe a una serie de acontecimientos políticos contemporáneos entre los que se cuentan la creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en algunos países económicamente desarrollados, las tensiones sociales propias de una población recientemente multirracial y multicultural, la crisis del Estado de Bienestar y el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros (Kymlicka, 2001, 53). Todo esto sumado a la permanente condición de guerra en la que ha estado sumida la humanidad en el transcurso del siglo XX y en lo que va corrido del actual.

La educación de la tolerancia se constituye en un aporte fundamental en la formación de ciudadanos democráticos. Un ciudadano democrático es aquel que siendo conciente de su pertenencia a una comunidad política intenta construirla a través de la participación. Un ciudadano democrático y tolerante es aquel que reconoce y respeta las diferencias manifiestas en la persona del otro y logra salir de la indiferencia ante las situaciones que ponen en riesgo la dignidad humana. *“Alguien que al participar en la vida pública defiende sus derechos y su libertad, pero que también busca el bien común y la salvaguarda de lo colectivo. Alguien entrenado en procedimientos reflexivos y dialógicos, y también dispuesto a adoptar formas de vida valiosas”* (Puig, 1996, 53).

A su vez, un ciudadano democrático y tolerante comprende que la concentración del poder en una persona o grupo mayoritario genera consecuencias negativas en un proyecto ciudadano plural y diverso. Por ello, se compromete a participar de manera activa en la toma de decisiones en todas aquellas cuestiones que le afecten y/o interesen, ya sean de beneficio individual o colectivo.

Por otra parte, la tolerancia contribuye a la formación moral de los individuos porque orienta su conducta hacia la consecución de formas más justas y adecuadas de convivencia. La educación o formación moral *“quiere facilitar el aprendizaje de una manera de convivir justa y feliz con los demás y consigo mismo en el interior de una comunidad social con conflictos pero también con normas y valores”* (Puig; Martín; Escardíbul; Novella, 2000, 12). Se define como aquel proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el individuo va configurándose como una persona moral. Una persona moralmente educada es aquella que ha formado los siguientes aspectos de su personalidad: conducta, carácter, conocimiento de los valores, razonamiento práctico y emociones.<sup>21</sup>

Desde esta perspectiva, *“La conducta moral es la finalidad que persigue toda educación moral; tal conducta se debe aprender, practicar e interiorizar*

---

<sup>21</sup> Parece ser que en los últimos tiempos los investigadores en la campo de la educación moral, independiente de la teoría de la educación moral que defiendan, consideran estos aspectos de la personalidad necesarios para formar una persona moralmente educada. En la actualidad con alguna disparidad de criterios se considera que la formación del carácter, el desarrollo del juicio moral, la filosofía para niños y la clarificación de valores son las cuatro teorías de educación moral que han tenido mayor significado e influencia. Para ampliar la información sobre este tema conviene revisar el volumen 15 de 2003 de la Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, editada por la Universidad de Salamanca y dedicada a la educación moral.

*hasta constituir una forma de ser del sujeto, o carácter, que se manifiesta en sus comportamientos privados y públicos”* (Escámez, 2003a, 26). Es decir, los comportamientos públicos y privados frente a la diferencia manifiesta en el otro, serían el resultado de una nueva forma de ser del sujeto, de su carácter tolerante.

La tolerancia, por su parte, se fundamenta en el principio de la dignidad humana, en el reconocimiento y consideración que suscitan los distintos modos de ser humanos. Por tanto, la persona tolerante afronta los problemas que plantea la convivencia, reconociendo la autonomía de las personas y asumiéndolas como interlocutores válidos y sujetos de derechos. No podemos olvidar que *“la educación moral tiene por objeto la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos”* (Martínez, 2001, 166).

Asimismo, la educación de la tolerancia contribuye a la formación moral porque provee al sujeto de recursos que le ayudan a reflexionar sobre la realidad individual y colectiva, de modo que pueda emitir juicios morales y definir algunos valores mínimos para la convivencia en la diversidad que favorezcan la dignidad humana y actuar de acuerdo con ellos.

*“Pero estos mínimos son los que han de permitir que el legítimo derecho de cada persona o grupo humano, en sociedades plurales, de construir su proyecto de vida buena y feliz, no imposibilite la construcción de una ciudadanía exigente y a la vez promotora activamente de condiciones relacionadas con la justicia y la dignidad de las personas. Tan sólo así, una sociedad plural, formalmente democrática, puede ser una sociedad respetuosa con la persona y fundamentada éticamente. El compromiso moral no es formar tan sólo personas felices y autores de sus proyectos de vida autónomos, sino que también lo es formar personas que en su concepción de felicidad personal, incorporen necesariamente condiciones de justicia y dignidad para todos”* (Martínez, 2001, 160).

Así se completa el doble sentido expresado en el concepto de tolerancia, con el que nos hemos comprometido en este trabajo, por una parte, el reconocimiento del otro, de sus diferencias y de su legítimo derecho a vivir de

acuerdo con sus elecciones y, por otra, la acción debida cuando se pone en riesgo la dignidad humana.

## 2.5 Retos

¿Qué retos debe asumir la escuela en su compromiso por educar la tolerancia? ¿Qué condiciones requiere la escuela que se comprometa con este tipo de educación? ¿Qué rol debe desempeñar el profesor y los alumnos implicados en este proceso?

El reto de educar ciudadanos tolerantes y hacer de la tolerancia un objetivo educativo en sí mismo, requiere que la tolerancia, a su vez, se constituya en un medio. Es decir, los niños tolerantes se educan en medios tolerantes. La escuela al servicio de la educación de la tolerancia requiere desarrollar la habilidad para detectar y combatir cualquier forma de intolerancia presente en el espacio escolar o en su espacio de influencia (UNESCO, 1994, 5).<sup>22</sup> Asimismo, erradicar

---

<sup>22</sup> Algunos comportamientos indicadores, síntomas de intolerancia, citados por este documento y que pueden percibirse en la escuela ya sea porque se vivencian dentro de ella, o porque son expresados o apoyados por los alumnos en sus intervenciones y/o actitudes son:

“*Manera de hablar*: Denigrar y utilizar un lenguaje despectivo o exclusivista que desvaloriza, degrada y deshumaniza a grupos culturales, raciales, nacionales o sexuales. Negar el derecho a usar una lengua.

*Tipificaciones mediante estereotipos*: Describir a todos los miembros de un grupo caracterizándolos con los mismos atributos, generalmente negativos.

*Burlas*: Poner de relieve determinados comportamientos, atributos y características de personas para ridiculizarlos, o como insulto.

*Prejuicios*: Juzgar fundándose en generalizaciones y estereotipos negativos, y no en hechos reales o en comportamientos específicos de un individuo o grupo.

*Acusación a víctimas propiciatorias*: Culpar de acontecimientos traumáticos o problemas sociales a determinado grupo.

*Discriminación*: Privar de beneficios y excluir de actividades sociales fundándose principalmente en prejuicios.

*Ostracismo*: Comportarse como si el otro no estuviera presente o no existiera. Negarse a hablar o a reconocer a otros o a sus culturas (llegando incluso al etnocidio).

*Hostigamiento*: Comportarse deliberadamente con objeto de intimidar y degradar a otros, frecuentemente con la intención de excluirlos de la comunidad, organización o grupo.

*Profanación y degradación*: Deteriorar símbolos o estructuras religiosas o culturales para desvalorizar y ridiculizar las creencias e identidades de aquellos para quienes esas estructuras y símbolos son significativos.

*Intimidación*: Valerse de una capacidad física superior o del hecho de ser más numerosos para humillar a otros o privarles de sus bienes o de su situación.

*Expulsión*: Expulsar o denegar oficialmente o por la fuerza el derecho a acceder o permanecer en un lugar, grupo social, profesión, o lugar en que haya actividades del grupo, particularmente cuando de ello depende la supervivencia: por ejemplo, el lugar de trabajo, la vivienda, etc.



cualquier forma de exclusión reproducida por ella misma, a través de prácticas educativas que aumenten las oportunidades de éxito a pesar de las diferentes capacidades, estatus académico, habilidades y dominios previos; así como disminuir al máximo las distancias en la relación interpersonal en razón a las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, etc.

Se trata de situar la educación de la tolerancia dentro de una perspectiva más amplia desarrollando innovaciones educativas que permitan: 1. Erradicar la exclusión que con frecuencia se produce en la escuela tradicional. 2. Promover una adecuada comprensión y aceptación de uno mismo, enseñando habilidades que ayuden a tolerar la incertidumbre, y 3. Favorecer la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico para el desarrollo socio-emocional. Asimismo, incluir la prevención de la intolerancia desde la perspectiva de los derechos humanos, favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos, puesto que pone en peligro los niveles de justicia para que se respeten también nuestros derechos (Díaz-Aguado, 2003, 101).

Para lograrlo se hace necesario llevar a cabo cambios cualitativos en los roles de profesor, alumno y compañero. Los profesores, por su parte, deben asumir su misión de orientadores, tutores o mediadores en el proceso de formación de los alumnos:

*“Son expertos morales que actúan como tutores porque tienen experiencia, y a menudo experiencia de errores cometidos personal o socialmente, y también son expertos porque pueden conocer mejor las guías culturales de valor y saben mejor cómo usar y ayudar a usar los procedimientos de la conciencia moral... En esa superioridad cultural y técnica radica su capacidad para ejercer de tutores, y no en ningún tipo de superioridad en tanto que personas morales. Aunque resulta evidente que si los educadores han asumido personalmente las guías de valor y usan con destreza los procedimientos morales tienen*

---

*Exclusión:* Denegar la posibilidad de satisfacer necesidades básicas y/o de participar plenamente en la sociedad o en determinadas actividades comunales.

*Segregación:* Imponer la separación de personas de distinta raza, religión o sexo, generalmente en perjuicio de un grupo (como en el caso del apartheid).

*Represión:* Impedir por la fuerza el disfrute de los derechos humanos.

*Destrucción:* Practicar el confinamiento, los malos tratos, la expulsión fuera del área en que se obtiene subsistencia, los ataques armados y los asesinatos (hasta el extremo del genocidio).”

*más posibilidades de convertirse en personas moralmente excelentes. Y cuando esto ocurre su eficacia educativa se incrementará de un modo evidente” (Puig, 1996, 248).*

Asimismo, necesitan repensar nuevas respuestas, superar la tendencia a buscar certezas absolutas, estableciendo diálogos con otras ideas y concepciones, considerando los hechos y situaciones desde distintas perspectivas. Por otra parte, los maestros requieren la competencia pedagógica suficiente para dar a todos sus alumnos oportunidades de éxito y reconocimiento, superando los obstáculos que conducen a la discriminación y exclusión de algunos en razón a sus diferencias. Deben estar en capacidad de recrear espacios donde se vivencie la democracia participativa, cediendo parte de su control sobre la actividad académica e incluso social a sus alumnos, de modo que éstos tengan un papel activo en la elaboración de normas y conocimientos, en la solución de problemas, en la generación y ejecución de proyectos, entre otros.

La función del profesorado en la sociedad actual requiere un compromiso más complejo y completo que el actual, supone establecer un tipo de relación con la sociedad, que puede denominarse contrato moral.

*“El contrato moral del profesorado supone, pues, establecer unos vínculos de responsabilidad en relación con la sociedad, con la persona que está educando, con el momento temporal y sociocultural en el que vivimos y con el que presumiblemente vivirán los que ahora aprenden. Pero sobre todo supone integrar en el proyecto educativo de centro el conjunto de criterios, acciones y orientaciones que permitan establecer las condiciones que faciliten un aprendizaje óptimo en la gestión de la información, en la elaboración del conocimiento, y en la construcción de valores morales” (Martínez, 2001, 146).*

Es decir, el profesor que acepta el reto de educar para la tolerancia asume la responsabilidad de construir medios y experiencias que permitan la vivencia de la tolerancia y que propicien en los alumnos el desarrollo de recursos positivos con los cuales asumir con éxito el hecho de la convivencia con el otro. Promueve en los alumnos la construcción de una identidad positiva y diferenciada que les permita sentir seguridades, a la vez que admitir la presencia y el encuentro con el

otro diferente. Favorece la integración física entre personas con características diferentes (físicas, mentales y de conducta), con el fin de estimular el contacto, el conocimiento recíproco, la amistad, factores fundamentales en la construcción de una sociedad tolerante y con oportunidades para todos.

Los alumnos, por su parte, viviendo a plenitud su infancia y adolescencia necesitan desarrollar la disposición para aprender con los otros, para adquirir una identidad diferenciada y elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren ser y hacer con su vida. Deben ser capaces de encontrar el protagonismo en su proceso académico y en la construcción del conocimiento, en una interacción constante y recíproca con sus compañeros. *“El que aprende debe construirse como persona en situaciones de interacción social de forma autónoma, racional, emocional y volitivamente en sociedades plurales que quieren ser y reconocerse como sociedades pluralistas y éticamente democráticas”* (Martínez, 2001, 153).

Asimismo, los compañeros deben ser capaces de desarrollar un nuevo concepto de comunidad, de compromiso con los acuerdos que se establecen, de lealtad a sí mismos y al grupo al que pertenecen. De la misma manera, necesitan incrementar la cantidad y calidad de sus interacciones para lograr el conocimiento mutuo, la cooperación, los sentimientos de estima y de aprecio por el otro, el interés por alcanzar objetivos individuales y que el otro también los consiga.

Se trata de asumir al otro como alguien con quien es posible dialogar, construir vida en común o mantener una relación de respeto y consideración, en razón a su dignidad, independiente del aprecio que se genere entre las partes. Los nuevos compañeros deben ser capaces de comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás, de sentir empatía por las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, y finalmente, necesitan desarrollar la habilidad suficiente para enfrentar las dificultades y frustraciones propias de la convivencia.

### **3. Educación de la tolerancia: estrategias de intervención educativa**

Educar para la convivencia en una sociedad plural y concretamente educar la tolerancia requiere un esfuerzo serio en la elección de las estrategias de intervención educativa más adecuadas. Está en juego la construcción de una sociedad donde el reconocimiento de las distintas identidades y la convivencia en la diversidad sean la bandera a defender; donde los ideales de justicia, libertad e igualdad, unidos a los proyectos de felicidad individuales sean posibles.

En este apartado pretendemos argumentar la validez de las prácticas morales como una estrategia de intervención educativa adecuada a las demandas de la educación de la tolerancia. En primer lugar realizaremos un breve recorrido por el tema de las prácticas en la educación. En segundo lugar pondremos en evidencia el trabajo realizado por Puig Rovira sobre las prácticas morales, pues consideramos que aporta elementos claves para la intervención educativa sobre la educación de la tolerancia.

#### **3.1 Un breve recorrido acerca de las prácticas en la educación**

Como habíamos mencionado páginas atrás, la investigación e intervención sobre la educación de la tolerancia se ha centrado en tres líneas: 1. Definición de los procedimientos, técnicas y contenidos para la intervención educativa. 2. Diseño de programas que impidan el surgimiento de actitudes intolerantes y conduzcan a la adquisición de hábitos tolerantes en nuestras relaciones con los demás. 3. Diseño de instrumentos de evaluación. En este momento nos interesa profundizar en la primera línea de investigación, en lo referente a las técnicas o estrategias de intervención educativa. Nuestro interés por el tema de las prácticas radica en nuestra convicción acerca de la influencia mutua que ejercen medio e individuo en el proceso educativo y en la necesidad de propiciar espacios de vivencia que favorezcan la adquisición de actitudes. En conclusión creemos que para educar la tolerancia se requiere construir medios educativos propicios y diseñar prácticas favorables que enseñen la tolerancia, viviendo la tolerancia. De la misma manera, nos interesa abordar la educación de la tolerancia, como actitud

que favorece la convivencia en sociedades plurales, desde una perspectiva sociocultural.

El tema de las prácticas es considerado tal vez uno de los más estudiados desde la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y otras ciencias humanas. En la filosofía, las prácticas están presentes en la tradición Aristotélica y Hegeliana. Ya Aristóteles en el *Ética Nicomaquea* planteaba la necesidad de ejercitarse para adquirir la virtud “*nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad viriles*” (Aristóteles, 1985, 161). De la misma manera, destaca la influencia de la naturaleza en la capacidad natural para adquirir y perfeccionar una virtud.

En la sociología se destacan, en torno a las prácticas y los medios como elementos que influyen en los sujetos, los trabajos de Giddens y Bordieu. Giddens (1995) en su teoría de la estructuración vincula la acción, el sentido y la subjetividad del individuo con la estructura y los constreñimientos sociales. Su intención es tomar como elemento de análisis sociológico las prácticas sociales ordenadas en un tiempo y en un espacio en las que se fusiona la vivencia individual del actor con la totalidad de la estructura social. Es decir, le interesa explicar el modo como participamos en la construcción y reconstrucción de la estructura social, a través de nuestras actividades cotidianas y, a la vez, el modo como las propiedades estructurales de la sociedad hacen posibles las prácticas y el resultado de las mismas. Bordieu (1991) por su parte, define como objeto de estudio de las ciencias humanas a las prácticas sociales; es decir, aquellas realidades donde se encarna y manifiesta la relación entre la estructura social y el agente individual.

En el campo de la psicología se destacan los trabajos de Durkeim, Skinner, Piaget, Kohlberg, Turiel, Vygotsky, entre otros. Durkeim (1984) concreta dos ideales educativos de gran interés para nuestro tema de estudio. En primer lugar, la necesidad de exponer a los jóvenes a experiencias de tipo moral en las que se encuentren con reglas que es preciso respetar para generar un comportamiento

moral. Asimismo, destaca la importancia del medio escolar y del clima que en él se crea para acostumar a los alumnos hacia la vida colectiva.

Por su parte Skinner (1974) superado hoy pero, a la vez, considerado uno de los más importantes exponentes del aprendizaje social, ofrece elementos fundamentales para explicar la influencia de los refuerzos y del ambiente en la educación del niño. Piaget (1984) en su obra *El criterio moral del niño* defiende la idea del desarrollo como fruto de la actividad y de la experiencia más que de la enseñanza directa, ya que el conocimiento se construye en la interacción activa y participativa del niño con su entorno. Kohlberg (1985) con su Comunidad Escolar Justa, propone reestructurar el ambiente de la escuela de modo que cada uno de sus miembros pueda participar de su gobierno, de donde se deduce la importancia que concede a la atmósfera moral de los centros para el desarrollo de los estudiantes. Turiel (1984) entiende que el desarrollo social es el resultado de las interrelaciones mutuas que cada sujeto mantiene con su medio social. Y finalmente, Vygotsky (1979) sostiene que la clave del desarrollo humano está en la interacción social del niño con otras personas, lo que refleja en la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores, en la que afirma que todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, primero como actividades colectivas de la vida social, y después en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño.

De la misma manera desde la pedagogía el tema de las prácticas y los medios es un tema recurrente en la literatura moderna. Ya desde los inicios de la pedagogía experimental en el siglo XX, se defiende la idea de la experiencia humana como fuente del conocimiento. En este orden de ideas encontramos, por ejemplo, el *método Montessori* aplicado a la pedagogía preescolar, en el que se promueve y desarrolla cada uno de los sentidos, considerados la base y punto de apoyo, para el ulterior desarrollo y buen funcionamiento de la personalidad. En consecuencia, la gran acción de los maestros consiste en preparar un ambiente en donde el niño asimile cualquier cultura sin necesidad de enseñanza. En conclusión Montessori entiende que *“la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el*

100

*individuo humano; que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente”* (Montessori, 1971, 19).

Años más tarde, Dewey considerado por algunos el patriarca e iniciador de la pedagogía y escuela moderna, se manifestaba en torno a la preponderancia de la experiencia en el proceso educativo. Afirmando, por ejemplo, que *“una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobada”* (Dewey, 1995, 128). Asimismo, atribuye a la escuela, en primerísimo lugar, la función de *“enseñar al niño a vivir en el mundo en que se halla a comprender la parte que le toca a él y adquirir un buen impulso para adaptarse a el mundo”* (Dewey, 1950, 32).

Asimismo, se destacan los aportes de Ferriere, Decroly y Freinet, entre otros, quienes configuraron la escuela como un medio privilegiado para generar prácticas activas, plurales y conectadas con la experiencia. De Ferriere con su escuela activa destaca la necesidad de favorecer, desde la escuela, el contacto del niño con la realidad. En este sentido resulta esclarecedora su afirmación sobre el ambiente que necesitan los niños para aprender: *“que los niños vivan en ambiente objetivo, visible y palpable, que sirva de apoyo a sus actos y de alimento a su experiencia”* (De Ferriere, 1971, 15). Dicho de otro modo, para satisfacer el anhelo de actividad de los niños y estimular el aprendizaje es preciso situarle en un medio que le enfrente a lo real, a lo concreto, como motor de reacción, acción, experiencia y aprendizaje. Decroly con su principio básico *“Escuela para la vida, por la vida”* expuesto en su escuela de *L’Ermitage*, construye formas originales de trabajo escolar en las que las clases son talleres en una escuela activa. Su intencionalidad se centra en la construcción de un medio escolar donde el niño encuentre las motivaciones adecuadas a sus curiosidades naturales. Y finalmente, Freinet que desde su concepción dinámica del niño diseña una serie de técnicas y una visión de la educación que contribuyen a recrear el mundo de la vida al interior de las escuelas.

### 3.2 Las prácticas morales desde la revisión de Puig Rovira<sup>23</sup>

Como hemos visto las prácticas son un tema recurrente en la literatura sobre las ciencias sociales y humanas. Su tradición data de las más clásicas teorías y es rescatada en algunos momentos por teorías más contemporáneas. Sin embargo, para los intereses de este trabajo interesa destacar la revisión hecha por Puig Rovira sobre las prácticas morales, pues la consideramos relevante para futuras intervenciones educativas que pretendan formar la actitud de la tolerancia desde el contexto escolar. Son tres las razones que tenemos para justificar esta afirmación. La primera de ellas radica en la aproximación sociocultural sobre el proceso de construcción de la personalidad, realizada desde su revisión. La segunda se refiere al carácter preponderante de las prácticas para la adquisición de actitudes y valores fundamentales para la convivencia y, la tercera encuentra su raíz en la importancia concedida al medio para el aprendizaje.

Para el desarrollo de este apartado en un primer momento intentaremos clarificar el papel de las prácticas en relación con la educación, su conceptualización, características, tipología, para finalmente analizar la pertinencia de las mismas en relación con las demandas de la educación de la tolerancia.

Las prácticas, en la revisión de Puig Rovira, se inscriben como un elemento fundamental dentro de la educación moral entendida como construcción simultánea del medio y de la personalidad.<sup>24</sup> Se entienden en dos sentidos

---

<sup>23</sup> Catedrático de teoría de la educación de la Universidad de Barcelona, ha realizado importantes investigaciones y publicaciones en el área de la educación moral. Es autor de libros como: *Educación moral y democracia* (1989); *Aprender a dialogar* (1995); *La educación moral en la enseñanza obligatoria* (1995); entre otros. Para la elaboración de este apartado se tomará como referencia dos trabajos: *La construcción de la personalidad moral* (1996). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral* (2003).

<sup>24</sup> Desde esta concepción se entiende que “*la educación moral no es únicamente un medio de adaptación social o de adquisición de hábitos virtuosos, ni tampoco es tan sólo el desarrollo del juicio moral o el descubrimiento de los propios valores. La educación moral es una tarea compleja que llevan a cabo los seres humanos con la ayuda de sus compañeros y de los adultos para elaborar aquellas estructuras de su personalidad que les han de permitir integrarse críticamente en su medio sociocultural. Por lo tanto, es un proceso de elaboración de formas de vida y de maneras de ser que no están dadas totalmente de antemano ni aparecen gracias a la maduración de disposiciones previas, pero que tampoco surgen al azar. Es un proceso de construcción en el que intervienen elementos socioculturales preexistentes que nos trazan un camino, pero es un proceso en el que también interviene de modo responsable, autónomo y*



educativos distintos y complementarios: 1. Como espacios de experiencia formativa y, 2. Como espacios de intervención educativa.

Las prácticas morales son espacios de experiencia formativa, el lugar de la educación, en tanto son experiencias de participación y vivencia en la vida cotidiana del centro a través de los cuales los estudiantes van adquiriendo como por ósmosis ciertos principios y valores que se viven en todo momento y en todo lugar. Valga recordar que *“lo que nuestros alumnos son, y van a ser, también es y será fruto, en gran medida, de las circunstancias y contextos en los que viven y vivirán”* (Escámez, 2001, 204). La tarea fundamental de los educadores, en consecuencia, y, quizá por encima de todo, sea construir un medio educativo cuyas prácticas y cultura moral estén impregnadas de valores.<sup>25</sup> En consecuencia los educadores deben ser: *“reconstructores de un mundo vital y educativo donde por supuesto sea posible el encuentro interpersonal y la implantación de las previsiones curriculares, pero donde, sobre todo, se aprenda a vivir moralmente viviendo”* (Puig, 2003, 12).

Las prácticas son espacios de intervención educativa en la medida que los educadores como diseñadores de prácticas y constructores de medios reconstruyen el mundo de la vida de las escuelas, creando un espacio educativo por sí mismo, con el fin de idear formas de convivencia escolar y formas de aprendizaje que predispongan a los alumnos a vivir y aprender de acuerdo a ciertos principios y valores. Como cita Dewey (1995, 26) *“el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconscientemente y aparte de todo propósito establecido... el modo en que nuestro grupo o clase hace las cosas tiende a determinar los*

---

*creativo cada sujeto. El objetivo de dicha construcción personal es alcanzar un óptimo modo de vida en un medio social, cultural e histórico determinado”* (Puig, 1996, 156-157). En conclusión, *“la educación moral es una experiencia de participación en la vida cotidiana de los centros educativos, una experiencia que se produce en todos sus rincones y que se adquiere como por ósmosis, una experiencia que tiene mucho que ver con el clima o atmósfera moral de los centros”* (Puig, 2003, 44). Las prácticas morales buscan una *“aproximación sociocultural a la educación moral”* (Puig, 2003, 10), con el fin de comprenderla mejor.

<sup>25</sup> Las prácticas morales se apoyan en el siguiente supuesto: *“los sujetos están tan inmersos en sus medios socioculturales que poco se puede hacer para educarlos sin convertir tales medios en objeto de estudio, en espacios de intervención y, quizás, en lo que debe transformar la educación. En la medida que el medio está tan pegado al sujeto que en cierto modo es ya sujeto, cabe educar al medio para educar también al sujeto”* (Puig, 2003, 46).

*objetos propios de atención y así prescribir la dirección y límites de la observación y la memoria”.*

Las prácticas morales defienden la imagen de un sujeto constituido socioculturalmente y, a la vez, con facultades propias, reflexivo, con capacidad para dar significado a lo recibido y dar al medio su aporte creativo. Un sujeto que se educa moralmente en inmersión, como por ósmosis al participar en prácticas y vivir en un medio que invita a vivir moralmente. En consecuencia, su *“educación moral dependerá en mayor medida de la construcción de un medio educativo cuyas prácticas y cultura moral expresen unos valores que van a conducir e impregnar a cada uno de los alumnos que lo frecuenten”* (Puig, 2003, 10).

Aunque Puig no se decanta en absoluto por una única definición de las prácticas morales se acerca a dar un concepto cuando las describe como *“aquellas prácticas culturales que no sólo expresan valores y requieren virtudes, sino que además lo hacen de forma intencional”* (Puig, 2003, 157). Las prácticas morales se caracterizan por ser cursos de acontecimientos humanos organizados, rutinarios y educativos, caminos que trazan una dirección y un surco de valores convertidos en comportamientos.<sup>26</sup> Ayudan al sujeto a enfrentarse a situaciones morales significativas, complejas o conflictivas. Establecen un surco que fija el modo normal de realizar ciertas actividades y reflejan los valores que dicha comunidad desea manifestar.

Asimismo, son un lugar de encuentro entre la acción humana y la cultura de una comunidad, son medio y sujeto creándose mutuamente en los espacios que definen la práctica. Suponen la acción concertada de los participantes ya que requieren de la participación de dos o más sujetos de manera que se produzca un fenómeno colectivo. Demandan la concertación de los roles de los actores para encadenar la práctica y, finalmente, resulta relevante que estén lo más cercanas posible al polo de la cooperación.

Las prácticas se realizan para conseguir unos objetivos funcionales que se alcanzarán en la medida en que la práctica esté bien hecha. A la vez, se realizan

---

<sup>26</sup> Se presentan a modo de síntesis las características de las prácticas morales propuestas por Puig Rovira en *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral* (2003). Para profundizar ver capítulo 4.

para actualizar y vivir unas finalidades, es decir, unos valores que no son el resultado de la práctica sino son consustanciales a su desarrollo. Es así como las prácticas no son un medio para producir el bien o los valores a los que se aspira, sino el mismo lugar en el que se encarnan y viven estos valores. En este sentido, los valores que expresa la práctica tienen más trascendencia que los objetivos para los cuales la práctica fue creada. De la misma manera, exigen el dominio de virtudes. Son a la vez escuela de virtudes y talleres para su ejercicio y dominio.

Las prácticas proporcionan formas contrastadas de enfrentarse a las exigencias morales. Suponen la formación de un conjunto de capacidades morales que constituyen la inteligencia moral: autoconocimiento, empatía, juicio moral, sensibilidad, comprensión crítica, autorregulación. Contribuyen a producir aprendizajes relacionados con el dominio vivencial y conceptual de los valores morales y producen sentimientos de pertenencia a la colectividad y al desarrollo de la identidad personal, por tanto podemos afirmar que forman la personalidad moral.

Y finalmente, las prácticas morales en la escuela son realizadas en situaciones de taller.<sup>27</sup> Son situaciones sociales que por sus características y funcionamiento se convierten en instrumentos educativos para reproducir la vida cultural. Los aprendices participan en situaciones significativas que provocan múltiples interacciones y dinamismos de aprendizaje, a la vez que son protegidos de la realidad mientras adquieren los conocimientos y destrezas necesarias.

El valor educativo de las prácticas morales radica en la clara presencia de un objetivo, en la posibilidad de convertir valores en comportamientos, en la importancia concedida a las rutinas, que proporcionan seguridad, confianza, certidumbre, control sobre sí mismo y autonomía comportamental. Asimismo al dar la posibilidad de la repetición como método de aprendizaje, las prácticas

---

<sup>27</sup> “Un taller es una situación social formada por un grupo de aprendices, o iguales, y una persona normalmente de mayor edad que sobre todo cuenta con una experiencia superior, un especialista. En un taller se trabaja en la realización de alguna práctica en la que participan con roles distintos el grupo de aprendices y el especialista. El contenido de la práctica debe ser socialmente significativo, es decir, debe facilitar un tipo de adquisiciones necesarias para la vida social adulta de los aprendices” (Puig, 2003, 150).

facilitan la adquisición de hábitos y en consecuencia predisponen a la virtud, lo que redundará en beneficio de un comportamiento moral coherente y correcto.<sup>28</sup>

Sin embargo, el concepto de las prácticas morales aporta poca ayuda para responder a la cuestión fundamental de la educación moral: ¿se debe orientar el trabajo educativo hacia el desarrollo de mecanismos morales procedimentales, o se debe dirigir hacia la transmisión de contenidos moralmente sustantivos? Puig defiende la tesis de lo innecesario y artificial que resulta tal enfrentamiento ya que en la realidad de los centros escolares que se han tomado en serio la educación moral, se muestra la complementariedad de éstas dos posturas. En su trabajo presenta los dos tipos de prácticas tradicionales de la educación moral: prácticas procedimentales y prácticas sustantivas y las clasifica, a su vez, en cuatro tipos para una mayor comprensión del tema. Son ellas: prácticas de reflexividad, de deliberación, de virtud y normativas.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> A continuación se enumeran otras ventajas educativas de las prácticas morales citadas por Puig Rovira a lo largo de su trabajo: 1. Superan el aislamiento del agente (educador y alumno) y establece vínculos con su medio sociocultural. 2. Ayudan a entender el modo cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición de la moralidad y a intervenir en él. 3. Permiten reconocer, narrar, diseñar y aplicar prácticas educativas. Por otra parte, ofrecen saber sobre las prácticas difícilmente observables a primera vista, lo que optimiza la intervención educativa. 4. Exigen variedad de comportamientos a los protagonistas, a la vez que los sumerge en una historia previsible, lo que aumenta su fuerza educativa. 5. Se convierten en sí mismas en un elemento motivador para los actores durante su realización debido a la presencia de un objetivo a alcanzar. 6. Todo su curso se convierte en la encarnación de valores previamente identificados. 7. Ofrecen seguridad y certidumbre. En tanto que proporcionan confianza a las personas que la realizan y permiten el control personal y la autonomía comportamental. 8. Posibilitan la repetición, aspecto fundamental para la adquisición de hábitos y predisposición a la virtud. 9. Su carácter de curso de acción organizado y rutinario les otorga una capacidad educativa formal e informal. 10. Ayudan a resolver de un modo previsto aquellas situaciones vitales que plantean de modo repetitivo el mismo tipo de problemas morales. 11. Los alumnos y los maestros se convierten en protagonistas y recreadores de la cultura al mismo tiempo que la cultura los forma. 12. Activan todas las dimensiones de la personalidad y, en consecuencia, las desarrolla y forma de modo simultáneo. 13. La acción humana que los sujetos participantes realizan entremezcla acción instrumental, estratégica y comunicativa. 14. Requieren la constante mediación de los valores. 15. Exigen y enseñan virtudes. 16. Proporcionan formas contrastadas de enfrentarse a las exigencias morales. 17. Se aprende a transferir los modos contrastados de solucionar situaciones moralmente complejas a otras situaciones menos previstas o simplemente nuevas. 18. Desencadenan vectores afectivos, lingüísticos y operativos, cuya interacción pone en juego diversos dinamismos de aprendizaje que permiten un progresivo dominio de todos los saberes implicados en ellas.

<sup>29</sup> Para profundizar el sentido dado por Puig Rovira a cada uno de los tipos de prácticas, consultar Puig. (2005)

### **3.2.1 Prácticas morales y Educación de la tolerancia**

Las prácticas morales tal como se ha venido argumentando se inscriben dentro de la educación moral entendida como construcción simultánea del medio y de la personalidad, afirmación que comparten los presupuestos de la educación de la actitud de la tolerancia. El ser humano nace y se inscribe en un medio sociocultural desde el cual construye en una relación activa y creativa su visión de la vida y de la muerte, define sus creencias, prácticas, costumbres y guías de valor, elabora su propia identidad y sus afiliaciones posteriores. Sin embargo las experiencias y prácticas que ofrecen los medios no siempre son las más adecuadas para definir la corrección de sus conductas, lo que trae como consecuencia problemas de convivencia, tanto con los más próximos como con modos de vida y culturas diferentes a las propias.

En la medida que desde la educación se gestionen acciones que involucren al sujeto y al medio de modo simultáneo será posible dar respuesta a cuestiones como: ¿Es posible educar la tolerancia en contextos con generalizada intolerancia hacia creencias, prácticas y modos de vida diferentes? ¿Es posible educar la tolerancia en comunidades humanas sesgadas por prejuicios y estereotipos? ¿Es posible educar la tolerancia en medios que impiden la realización de proyectos legítimos de vida y felicidad, pero diferentes a los de la cultura dominante? ¿Es posible educar la tolerancia donde se desconocen los valores de la diferencia y la dignidad entre los humanos?

En este apartado se pretende argumentar la validez de las prácticas morales como una estrategia de intervención educativa adecuada a las demandas de la educación de la tolerancia. En primer lugar se hará referencia al sentido antropológico encarnado en las prácticas morales por estar en directa relación con las exigencias antropológicas presentes en el concepto de tolerancia expuesto en el primer capítulo de este trabajo. En segundo lugar se explicitará la relación existente entre las prácticas morales entendidas como espacio educativo y las demandas de la educación de la tolerancia. Finalmente se deducirán las implicaciones pedagógicas de las prácticas morales como modelo de intervención

para educar la tolerancia en el contexto escolar, relacionándolas con otras técnicas empleadas hasta el momento.

Las prácticas morales invitan a imaginar un sujeto inmerso en el medio, un agente constituido socioculturalmente, sin por ello quedar borrado en tanto que sede de operaciones que le son propias, un agente reflexivo, no omnipotente, pero capaz de convertirse en una fuerza significativa para el cambio social. La actitud de la tolerancia, por su parte, remite a la idea de una persona en relación con su medio sociocultural; inmersa en él. Una persona en interacción con su medio y que mediante un trabajo de reflexión a partir de las circunstancias del día a día y de las guías de valor presentes en su comunidad, va dando forma a una identidad personal que le es propia y que en gran medida comparte con aquellos con quienes convive.

De la misma manera, apuesta por la idea de una persona influida pero no determinada por su medio sociocultural, con capacidad para definir aquellas lealtades que le resulten significativas. En consecuencia, una persona capaz de reconstruir las influencias recibidas y transformar, en cierta medida, su medio social y cultural. Para construir su identidad la persona toma de referencia elementos y tradiciones culturales preexistentes y elabora una forma propia de ser y vivir, es decir, construye su propia biografía. A su vez, esta construcción individual, resultado de lecturas y experiencias particulares en los medios de experiencia, produce un impacto en la transformación de ese mismo medio. Si se acepta el hecho de que persona y medio se reconstruyen simultáneamente podemos afirmar que la comprensión entre culturas diferentes es posible, ya que *“las culturas no son tan homogéneas y fijadas que no evolucionen, ni los miembros que pertenecen a ellas no pueden repensarlas y recrearlas en función de nuevas situaciones y nuevas informaciones”* (Escámez, 1994, 30-31) lo que abre indudablemente una puerta a la tolerancia y por ende a la convivencia.

Asimismo, las prácticas morales remiten a la imagen de un agente educable pero no únicamente interviniendo directamente sobre él mismo, sino construyendo un medio que se convertirá en parte integrante del mismo sujeto. La actitud de la tolerancia a su vez, demanda de una persona en acción con otros, en contacto con las diferencias; expuesta al conflicto moral en tanto sus creencias,

prácticas y valores entran en discusión con las de los otros. Una persona con capacidad de juicio que delibera sobre aquellos aspectos de la vida de los otros que le causan incomodidad, rechazo e incluso desprecio. En definitiva una persona que en el ejercicio de su libertad se encuentra con el ejercicio de la libertad de los otros y requiere de una disposición adecuada que haga posible la convivencia. De allí la urgente necesidad de adquirir ciertas predisposiciones a través de un proceso educativo intencionado y conciente.

Esta condición educable de la persona la constituye en una fuerza significativa en la construcción de un medio donde la convivencia con el otro diferente sea posible. La relación crítica, creativa y dialógica que sostiene cada persona con su medio sociocultural le permite influir en la reconstrucción de un medio capaz de trascender las barreras de la diferencia y construir un modo de relación donde ésta no sea el motivo de conflicto sino la razón de ser del diálogo (se asume que difícilmente el conflicto que supone la convivencia con el otro diferente desaparecerá, incluso no sería deseable que así lo fuera). El diálogo racional contribuye así al progreso moral de los individuos y a descubrir principios y valores universalizables. Ésta nueva forma de relación es una oportunidad para la convivencia en la diversidad y una conquista para la realización de los proyectos de felicidad individuales.

Las prácticas morales y la concepción antropológica en que se apoyan constituyen una esperanza en la construcción del ser humano como persona autónoma, reflexiva, dialogante, responsable de su tiempo, de su suerte y de la de los otros con quienes comparte una vida personal deseable y construye la convivencia social. En definitiva, la imagen de la relación sujeto y medio expuesta en las prácticas morales aporta elementos esenciales para la educación de ciudadanos tolerantes que hagan posible la convivencia en una sociedad plural.

En segundo lugar, las prácticas morales entendidas como espacio educativo están en directa relación con las demandas de la educación de la tolerancia. Las prácticas morales son espacios de experiencia educativa, el lugar de la educación, en tanto son experiencias de participación y vivencia en la vida cotidiana a través de las cuales los participantes van adquiriendo como por ósmosis ciertos principios y valores que viven en todo momento y en todo lugar.

Como se ha venido afirmando en capítulos anteriores, la tolerancia es una actitud indispensable para la convivencia, un mínimo moral en sociedades plurales y democráticas. Así pues, la tolerancia y en consecuencia la intolerancia tiene su origen en causas psicológicas y en otras originadas en la vida social misma. El surgimiento de prejuicios y estereotipos tiene relación con los hábitos de crianza y/o con creencias o conductas aprendidas en la vida social. Lo que nos lleva a concluir que el medio en el que se desarrolla la persona y el tipo de relación que se establece entre ellos, será determinante en la formación de la actitud de la tolerancia. De esta manera queda claramente justificada la necesidad de educar al medio para educar a la persona.

Sin embargo no deja de parecer utópica tal afirmación, ¿si la experiencia muestra que hay una enorme dificultad para educar desde el contexto escolar a una sola persona o grupo, no resulta casi imposible pensar en hacerlo con el medio?, y de ser posible ¿cómo se hace?, ¿qué poder e impacto real tiene la escuela en dicho proceso?, ¿debe asumir la escuela una responsabilidad de tal magnitud?, ¿están los maestros preparados para asumir el reto?, ¿no es acaso este planteamiento una visión romántica y redentora de la educación?, ¿la historia de las prácticas educativas ha mostrado cualitativa y cuantitativamente su fuerza transformadora en los medios a través de los años?, ¿puede atribuirse, con certeza, a la educación algunos cambios de los distintos medios socioculturales?, ¿no será que los auténticos cambios de los medios dependen de instancias distintas a la escuela?

A pesar de la validez de los distintos interrogantes, que por cierto responderlos ha dado origen a muchas páginas, lo cierto es que la persona se educa en relación con su medio y resulta prácticamente imposible hacerlo bien si no se educa al medio para educar a la persona.<sup>30</sup> Como cita con acierto Puig

---

<sup>30</sup> Agradezco el comentario realizado por el profesor Puig Rovira, a propósito de la lectura de este apartado, para clarificar la misión de la escuela en la construcción de medios que eduquen por sí mismos: *“La escuela solo a muy largo plazo cambia el medio social. Debe intentarlo, pero no es algo que logre fácilmente y menos de modo inmediato. Sin embargo, cuando hablamos de cambiar el medio a veces nos estamos refiriendo también al medio escolar, al entorno en que cada alumno/a vive y se forma. Este medio educativo próximo sí que está en manos de los educadores y sí que lo podemos cambiar. En realidad esta es la tarea de los educadores: construir un medio que eduque. En este sentido quizás no hay tanta exageración.”*



Rovira: *“parece que los sujetos están tan inmersos en sus medios socioculturales que poco se puede hacer para educarlos sin convertir tales medios en objetos de estudio, en espacios de intervención y quizás en lo que debe transformar la educación. En la medida que el medio está tan pegado al sujeto que en cierto modo es ya sujeto, cabe educar al medio para educar al sujeto”* (Puig, 2003, 46).

Educación de la actitud de la tolerancia implica pues, construir medios escolares densos en prácticas morales que fomenten el encuentro con el otro, el reconocimiento de su dignidad como persona, de su libertad individual y de su derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones. De la misma manera, requiere de prácticas que estimulen una cierta curiosidad por el otro, un sentido estético de la diferencia, el deseo de conocer y aprender del otro, de modo que sea posible llegar a apreciar su existencia, aunque no se compartan sus elecciones.

Requiere de prácticas que propicien el diálogo, medio de conocimiento y relación con el otro diferente, instrumento por excelencia para solucionar los conflictos de la convivencia, recurso para consensuar y discrepar. Y, finalmente, se hacen necesarias prácticas que estimulen la vida en común, la participación en proyectos de interés individual y colectivo que defiendan la dignidad humana y la convivencia en sociedades plurales. Sólo así, a través de experiencias de participación y vivencia en su medio sociocultural las personas irán adquiriendo como por ósmosis ciertos principios y valores que les dispondrán hacia la tolerancia y, a la vez, los medios serán reconstruidos por las prácticas y transformados por los mismos sujetos.

Finalmente veamos cómo educar para la tolerancia desde las prácticas morales. Uno de los supuestos pedagógicos de la educación de la tolerancia reza así: la consecución de la tolerancia *“es optimizadora del ser humano porque incrementa la racionalidad, desarrolla moralmente y resuelve conflictos”* (Escámez, 1995, 253)<sup>31</sup>. Las prácticas morales defienden la idea de un sujeto educable, participante pleno y activo en prácticas que le permiten ir adquiriendo destrezas, conocimientos, experiencias y valores que modelan su forma de vida y convivencia; expuesto a conflictos que le dan la oportunidad de dilucidar qué es lo

---

<sup>31</sup> Este supuesto, como los otros dos que se citan en los párrafos siguientes, ya habían sido presentados en Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1994) y en, Escámez, J.; Ortega, P. y Gil, R. (1989).

correcto, cómo se fundamenta y justifica de acuerdo a juicios de valor que cada quien realiza al interior de su conciencia. Es decir, cada sujeto está en disposición de elaborar formas de vida óptimas y maneras de ser correctas a partir de los elementos socioculturales preexistentes, del desarrollo de sus capacidades o procedimientos morales, en un proceso individual, crítico, creativo y autónomo.<sup>32</sup>

En segundo lugar, *“la tolerancia hacia las convicciones y prácticas de los otros es el mínimo exigible para la convivencia en una sociedad democrática y pluralista”* (Escámez, 1995, 253). Las prácticas morales responden con ejemplaridad a este supuesto pedagógico de la educación de la tolerancia, al reconocer el contenido socializador de la educación moral: la necesidad de transmitir tradiciones de valor y elementos culturales que encarnen opciones de vida aceptables por todos.

A la vez que destaca la necesidad de abstenerse de prefijar el contenido de los hábitos, pues cada sujeto de acuerdo con las propias expectativas personales, las situaciones de la vida con las que se encuentra y en función de los problemas que debe solucionar, construye de manera autónoma su personalidad moral, reconoce guías de valor universalizables y realiza un esfuerzo para convertirlas en actitudes y virtudes personales, en normas institucionales en sus propios contextos vitales contribuyendo así a la reconstrucción de su comunidad. Podemos preguntarnos en consecuencia: ¿cuál debe ser entonces el criterio del maestro en la selección de las tradiciones y elementos culturales de valor dignos de transmitir? ¿Cuál debe ser su actitud frente a ellos, si resulta relevante el respeto a la autonomía y la libertad de los alumnos y a la vez, la transmisión de guías de valor deseables para la sociedad en su conjunto?

*“En primer lugar, el sentido común y la reflexión nos dicen que no es posible ni conveniente tomar de modo absoluto una posición neutral o beligerante... Hay valores deseables para todos y hay valores que en ningún caso son generalizables. Respecto a los primeros: compromiso; y respecto a los segundos: neutralidad. En tercer lugar, tanto*

---

<sup>32</sup> A estas alturas estará claro que al hablar de autonomía estamos haciendo referencia a su acepción moderna, en el sentido que expresa Cortina (1996, 73). *“Autonomía en el sentido moderno del término, no significa “hacer lo que me venga en gana”, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas, y no otra cosa.”*

*para el ejercicio de la neutralidad como para el ejercicio de la beligerancia se requiere todavía el dominio de ciertas destrezas profesionales que otorgan a cada educador la habilidad para que la neutralidad no sea abandono y para que el compromiso no se convierta en heteronomía. El momento, la preparación, el tono de voz, el respeto y otros muchos detalles acaban siendo el arte pedagógico que hace tanto de la neutralidad como de la beligerancia un instrumento formativo útil para los aprendices” (Puig, 1996, 249-250).*

Es decir, desde este planteamiento se educa la tolerancia desde la tolerancia. La escuela y concretamente el maestro renuncia a la pretensión de educar a sus alumnos en un único sistema de valores, desde una forma concreta de felicidad, con el fin de dar cabida a otros modos de vida buena, a la construcción de proyectos personales de felicidad legítimos y respetables, sin renunciar por ello a la transmisión de guías de valor deseables y generalizables para la sociedad en su conjunto.

Y finalmente, las prácticas morales responden al tercer supuesto pedagógico que fundamenta la educación de la tolerancia: *“existen procedimientos y técnicas contrastadas pedagógicamente, que son eficaces en la promoción de la actitud de la tolerancia”* (Escámez, 1995, 253). Con el fin de profundizar en este apartado que se considera fundamental dada la orientación propositiva que tendrá este trabajo en el capítulo final, se analizarán tres aspectos básicos de las prácticas morales a tener en cuenta en la intervención educativa: a) el papel del maestro, b) el aprendizaje en situaciones de taller y c) los distintos tipos de prácticas morales y su relación con otras técnicas experimentadas en programas de intervención sobre la educación de la tolerancia.

Empezaremos por clarificar el papel del maestro. Las prácticas morales se inclinan por un maestro que en su calidad de tutor o experto moral y en razón a su superioridad cultural y técnica, diseña prácticas y construye los medios más adecuados para que el alumno, en situaciones de taller, construya formas morales significativas para sí mismo y valiosas para su comunidad. Como cita Puig Rovira acerca de la pedagogía necesaria para educar moralmente a los jóvenes:

*“Hemos de dar cauce a una pedagogía que más que transmitir un saber acabado, ayuda a que el educando adquiera por sí mismo aquellos recursos culturales de valor que son de utilidad. Como todo saber práctico, la moral se comporta igual que los demás saberes de esa naturaleza: no es posible enseñarlos sin la participación plena y activa del que aprende. Además, en el caso concreto de los saberes morales resulta necesario salvaguardar la libertad y la autonomía del aprendiz, aunque también sea imprescindible transferir aquellos contenidos y significaciones que la colectividad considera fundamentales para su supervivencia y dignidad. Se trata de un proyecto pedagógico que quiere encontrar un camino mejor entre la mera transmisión informativa y el laissez-faire cognitivo, así como entre la autonomía en un vacío cultural y la imposición unilateral de formas de vida” (Puig, 1996, 246).*

Educar para la tolerancia desde las prácticas morales implica, entonces, un saber práctico que requiere la transmisión de contenidos y significados que la colectividad considera fundamentales, además de algún tipo de acción sociomoral, es decir de participación en experiencias morales reales o simuladas<sup>33</sup> que el maestro o las situaciones educativas plantean al alumno día a día. ¿En qué consiste la acción del educador en este proceso?

*“En concreto, el educador ejerce como experto tutor participando e implicándose conjuntamente con los educandos en las tareas formativas. Lo hace de múltiples modos, por ejemplo: explicando, aconsejando, planteando problemas, criticando, preguntando, organizando o animando. Por otra parte, muchas de estas tareas de apoyo las hace mediante el diálogo reflexivo con los aprendices. Hablando sobre lo que hacen y por qué lo hacen, sobre la naturaleza de las controversias que se plantean y de los recursos que puede usar para tratarlas y, en fin, sobre las razones y puntos de vista que se dirimen en las controversias. En este proceso de participación y sobre todo de participación dialogante, el educador va logrando que los aprendices aprendan: les transfiere significativamente su saber y logra que produzcan también nuevos conocimientos” (Puig, 1996, 250).*

---

<sup>33</sup> Clasificación empleada por Puig Rovira en *La construcción de la personalidad moral* (1996, 251) para hacer referencia a aquellas tareas que procura la situación educativa o el educador. Pueden ser “reales o simuladas, porque mientras una asamblea escolar suele plantear problemas reales tales como las peleas entre compañeros o las formas de organizar una fiesta, en otros momentos se discuten dilemas o se hacen otros ejercicios que plantean a los alumnos problemas que no viven directamente”, pero que contribuyen a construir su personalidad moral.

El educador es por tanto, quien por sus conocimientos, experiencia, formación y actitud dialogante está en capacidad de diseñar prácticas que inviten a sus estudiantes a adquirir las competencias básicas para la convivencia, a la vez que construye medios en donde se aprende en este caso la tolerancia viviendo la tolerancia.<sup>34</sup> Medios densos, ricos y coherentes en cultura moral, que permiten al alumno adquirir formas morales valiosas para su comunidad, a la vez que construye una vida personal deseable. Volvemos a ratificar nuestra tesis inicial, se educa para la tolerancia desde la tolerancia, esto es construyendo un medio donde exista una actitud abierta, dispuesta al diálogo, que reconoce la persona del otro, aprecia su diferencia y propicia la participación, la vida en común, con independencia de las afiliaciones y diferencias.

Por otra parte, el maestro asume una función de participante dentro de las prácticas que dista por completo de la concepción de transmisor, acompañante o modelo. *“La educación moral como construcción no piensa en un educador transmisivo ni tampoco en un educador que simplemente acompañe al educando, sino en un tipo de relación educativa en la cual aprendices y tutores colaboran en formas de organización e interacción útiles para la adquisición de las capacidades morales y las guías de valor relevantes en su grupo social”* (Puig, 1996, 252).

El educador no ejerce una función de acompañamiento de su alumno porque no asume un rol pasivo, es quien por el contrario, en todo momento dirige el proceso y prevé el camino que su alumno seguirá. Su misión consiste en recorrer con su alumno los mismos pasos, alentarlos, animarlos y ayudarlos a enfrentar aquellas situaciones imprevistas. De la misma manera, el educador tampoco es un modelo o guía pues su objetivo no es lograr la reproducción de sus creencias y/o conductas en la persona de su alumno; tampoco sus propias elecciones legitiman el valor de las opciones morales deseables para la comunidad. Su deber es ayudar a que el alumno desentrañe en las distintas

---

<sup>34</sup> Esta idea de la importancia del medio en la formación de actitudes, parte de la idea de que la moral no se enseña, se vive Freinet, C. (1975, 17) y, en tanto, se hace necesario “crear un medio humano, donde el niño se habitúe a actuar como hombre y como ciudadano.” Como dice Puig Rovira se haga moral, viviendo moralmente.

situaciones lo correcto y se sienta en tanto obligado a cumplirlo con independencia de las presiones circundantes. Se trata de ayudar al alumno a llegar a la autonomía moral desde un proceso personal de construcción de formas morales valiosas.

En conclusión, el maestro que se comprometa a educar la actitud de la tolerancia desde las prácticas morales, debe ejercer ante sus alumnos como tutor o experto moral, en razón a su superioridad técnica (en su calidad de poseedor de experiencias personales o sociales, conocedor de las guías culturales de valor y su uso, experto en el desarrollo e incluso uso de los procedimientos de la conciencia moral). Asimismo, diseña las prácticas necesarias para que sus alumnos vivencien y aprendan las guías culturales de valor deseables para la comunidad en su conjunto, a la vez que respeta profundamente la autonomía de sus alumnos. De la misma manera, construye medios densos en cultura moral donde los estudiantes aprenden por inmersión aquellas guías de valor que les hacen crecer en humanidad y hacen posible la convivencia en la pluralidad. Se trata de una actitud pedagógica que encuentra un equilibrio entre la responsabilidad con la transmisión de la cultura y el respeto a las afiliaciones y lealtades individuales capaz de conciliar los proyectos de felicidad individuales con un proyecto de vida buena colectivo.

El alumno, en tanto, participando en prácticas diseñadas por sus maestros y llevadas a cabo en su compañía y la de sus compañeros adquiere competencias que le permiten construirse como una persona moral. La escuela proporciona a sus alumnos situaciones de taller para su aprendizaje. Los alumnos y su maestro participan a diario en experiencias significativas que proporcionan las adquisiciones necesarias para la vida social. En la escuela el alumno no está expuesto a todas las situaciones conflictivas que la vida en sociedad plantea, pero la escuela si está en capacidad de diseñar prácticas para que el alumno en situaciones controladas pueda adquirir las competencias necesarias para enfrentarlas.

Las sociedades plurales en que los jóvenes crecen plantean una serie de dificultades y conflictos morales a los que la escuela no pueda dar la espalda (aunque se empeñara en hacerlo las consecuencias de lo que vive el joven en su

medio se manifiestan en su rol de alumno y compañero de clase). En estas situaciones encuentra el maestro el contenido para el diseño de prácticas. A modo de ejemplo: si la sociedad en su conjunto resuelve los conflictos de manera violenta, la escuela está en la obligación de diseñar prácticas que permitan a los estudiantes vivenciar medios dialógicos para la solución de conflictos. Asimismo, la exigencia de participación que se requiere para la construcción de sociedades democráticas demanda de la escuela prácticas que entrenen y desarrollen competencias para que los alumnos puedan ejercer este derecho y deber ciudadano.

Por otra parte, en un taller se establece una relación de afecto, habla y trabajo entre aprendices, compañeros y especialistas<sup>35</sup>. Se establece un vínculo de camaradería y necesidad mutua, de experiencias frente al conocimiento, de desarrollo de habilidades y de creaciones. El aprendizaje en situaciones de taller se apoya en un concepto concreto de la formación, entendida como aprendizaje activo en la vida y para la vida, planeado y dirigido por un experto, donde el aprendiz tiene la posibilidad de desarrollar nuevas creaciones.

El éxito del aprendizaje se concreta en el vínculo que establece aprendiz y especialista; dicho de otro modo, las prácticas provocan múltiples interacciones: se intercambia afecto, se habla y se trabaja a propósito del contenido de la misma. Como es natural ese intercambio no sólo se realiza con el maestro, los compañeros de taller también se relacionan. El aprendizaje activo que se propicia disminuye la distancia entre los aprendices, en especial cuando se realiza de modo cooperativo.

Y en tercer lugar, como se había presentado en la introducción del apartado, se verán los distintos tipos de prácticas morales y su relación con otras técnicas experimentadas en programas de intervención sobre la educación de la tolerancia. En investigaciones empíricas realizadas en España para educar para la tolerancia y mejorar en tanto la convivencia se ha corroborado para tal fin la eficacia de algunas técnicas empleadas en el cambio de actitudes.<sup>36</sup> ¿Qué aportan las prácticas morales a la educación de la tolerancia? ¿Por qué desde las prácticas

---

<sup>35</sup> Afecto, habla y trabajo son según Puig Rovira los tres grandes vectores con los que operan las prácticas para producir transformaciones en los aprendices.

<sup>36</sup> Ver trabajos citados en el numeral 1 del capítulo II de este trabajo.

morales se podrían augurar cierto éxito a una intervención que se realice desde este esquema? Sin lugar a dudas, las prácticas morales representan un avance teórico en las estrategias con las que hasta el momento se ha intervenido desde el contexto escolar en la educación de la tolerancia.

En lo que respecta a la educación de la actitud de la tolerancia, las prácticas morales aportan elementos esenciales para su conceptualización e intervención educativa. El concepto tolerancia se encuentra con el marco teórico que fundamenta las prácticas morales al abrir la posibilidad de defender tanto la autonomía personal como la necesidad de la socialización. En términos de la tolerancia, la defensa simultánea de la libertad personal como de la cultura, de las lealtades personales como del bien común, del sentido de pertenencia a una comunidad de origen, así como el derecho a la autodeterminación de las personas, los proyectos de felicidad individuales como los ideales de vida buena (sin caer en la indiferencia o la incorrección moral), el reconocimiento de opciones de vida respetables, aunque no coincidan con las propias, y en consecuencia de otras no tolerables.

Asimismo, el origen sociocultural que desde las prácticas morales se atribuye a la estructura mental de los sujetos y las atribuciones de marco de acción y de influencia que se concede a las formas sociales, tradiciones culturales, instituciones y prácticas, que configuran un modo de ser y de comportarse, revela una nueva perspectiva a la educación de la tolerancia: resulta prácticamente imposible educar a una persona para la tolerancia si no se tiene en cuenta el medio sociocultural en el que se desarrolla, si no se atiende a su biografía, esto es, si no se conoce en profundidad el medio en el que ha crecido, las posibles influencias que ha recibido y sus lecturas particulares de las distintas situaciones controvertidas.

De la misma manera, resulta imposible construir medios educativos que formen para la tolerancia si no se diseñan prácticas que respondan a las controversias y problemas que la vida en sociedad plantea. Es imposible educar para la tolerancia y hacerlo bien si se trabaja a espaldas del medio sociocultural; si la escuela no intenta descubrir y combatir en su cultura moral causas o rezagos de



intolerancia y/o de los hechos inmorales que produce;<sup>37</sup> si no se propician prácticas que permitan la convivencia en la diversidad, la construcción de una identidad positiva y diferenciada donde la pluralidad de opciones de vida buena y proyectos de felicidad sean respetadas y valoradas.

Finalmente analizaremos el aporte de los distintos tipos de prácticas morales a la educación de la tolerancia. La educación de la tolerancia requiere de prácticas procedimentales y sustantivas. Las prácticas procedimentales son cursos de acción que expresan valores, que requieren virtudes y apuntan a finalidades morales a la vez que abren un espacio a la creatividad moral y al afán de investigación moral de los sujetos. Recordemos que, a su vez, pueden ser de reflexividad y deliberación. Mientras las prácticas de reflexividad aspiran a que la persona logre el autoconocimiento y el cuidado de sí mismo, las prácticas de deliberación aportan una actitud dialógica indispensable para dilucidar sobre el mejor modo de vivir en situaciones controvertidas. Este tipo de prácticas ofrecen, sin lugar a dudas, una oportunidad para la consecución de la actitud de la tolerancia.

Los seres humanos hemos crecido en un medio en el que hemos elaborado nuestro sistema de significados y convicciones, los cuales representan nuestras certezas y aportan las razones para que nuestras prácticas o conductas se vivan con pretensión de verdad. Desde esta lógica resulta natural que el encuentro con lo otro diferente sea causa de rechazo o al menos de incomodidad. Educar la tolerancia exige pues, la promoción del pensamiento crítico.

*“Para promocionar la consideración y el respeto a las convicciones y prácticas, que no se comparten, es necesario desarrollar la función crítica del pensamiento, entendida como “distanciamiento” en el propio sentir y captar la realidad. La función crítica no consiste en desarraigarse del mundo de significados compartidos al que se pertenece,*

---

<sup>37</sup> En este sentido, cabe recordar las afirmaciones de Freinet, C. (1975) en donde insiste en la osadía de la escuela al pretender formar moralmente a sus alumnos, cuando admite la inmoralidad dentro de su estilo educativo, a modo de ejemplo cito: *“No sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio -y hasta es inmoral- cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos, cuando éstos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esa generosidad”*, creo que puede decirse lo mismo acerca de la tolerancia.

*sino en buscar su sentido y justificación para cada uno y dar cuenta de ello a los demás”*  
(Escámez, 1995, 254)

Es decir, la actitud de la tolerancia implica la necesidad de encontrar las razones que justifican nuestras convicciones y prácticas así como demandar a los otros las razones que justifican las suyas. Las prácticas procedimentales resultan útiles para ayudar a los alumnos a cuestionarse sobre las verdades absolutas y normas seguras, en tanto permiten un espacio a la creatividad moral, la deliberación, y la búsqueda de razones. Asimismo, este tipo de prácticas fomentan el autoconocimiento, el refuerzo de la identidad y en consecuencia una mayor coherencia en la conducta, una obligación personal a actuar según unos principios de valor no adquiridos de manera acrítica o heterónoma.

De la misma manera, las prácticas procedimentales promueven una actitud dialógica indispensable en la educación para la tolerancia.

*“Cuando una persona es entrenada en la habilidad de escuchar al otro en sus razones, valores e intereses, se le está iniciando en el camino de la comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras formas de vida y de otras prácticas que no son las suyas. Si realiza una escucha activa, si establece un auténtico diálogo, irá reelaborando su propio pensamiento y valoraciones desde las informaciones recibidas del otro, a la misma vez que estará dispuesta a dar razones de sus propias convicciones y prácticas”*  
(Escámez, 1995, 258).

El diálogo es el más básico y efectivo modo de educar la tolerancia. En primer lugar resulta imposible comprender lo otro si no se establece un intercambio de razones, una relación dialógica que permita crecer dialécticamente y progresar en el respeto mutuo. En segundo lugar, el dialogo es el procedimiento por excelencia en la solución de conflictos o al menos es una manera pacífica y racional para abordarlos.

Algunos ejemplos de prácticas de reflexividad para educar la tolerancia son: la construcción de escritos autobiográficos, los ejercicios de autoevaluación, las entrevistas personales. Entre las prácticas de deliberación que más pueden

aportar a la educación para la tolerancia encontramos: las asambleas de clase, los ejercicios de comprensión crítica, el planteamiento de dilemas morales. En los anexos, se incluyen una serie de modelos de prácticas que pueden ser experimentados en el contexto escolar.

Las prácticas sustantivas por su parte, expresan valores, requieren virtudes, pero a diferencia de las prácticas procedimentales no abren un espacio a la creatividad moral, sino a la repetición moral. Las prácticas de virtud aspiran a la vivencia y formación de cualidades que nos hacen plenamente humanos y a la formación de sociedades igualmente humanas. Las prácticas normativas, por su parte, son sucesiones de actos que esbozan influencias del medio y encuentros entre sujetos; son un tipo de prácticas fundamentales para la convivencia pacífica.

Veamos su incidencia en la educación de la tolerancia. En primer lugar resulta de interés recordar que las prácticas morales, aunque reconocen la necesidad de transmitir las guías de valor significativas de una comunidad, deseables e imprescindibles para el bien común y la construcción de la personalidad moral destacan la importancia del modo en que se seleccionan y transmiten.

*“Los educadores y educadoras tienen nuevamente una enorme responsabilidad en la selección y transmisión de las guías culturales de valor, pero además tienen también gran responsabilidad en no caer en una mera transmisión impositiva. Han de saber equilibrar su compromiso con las guías de valor fundamentales con el respeto a la autonomía moral de sus alumnos o alumnas. Los educadores han de trabajar con guías de valor, pero lo han de hacer en un proyecto formativo que sepa seleccionarlas, que sepa afirmarlas sin violentar la conciencia de los educandos y que sepa trabajar con ellas en vistas a la construcción autónoma de la personalidad moral. En definitiva que no las calle sino que las presente comprometidamente cuando así se requiera, pero que respete siempre la conciencia de sus alumnos” (Puig, 1996, 222).*

Este tipo de pedagogía presente en las prácticas morales está encarnada en las ideas madres del concepto tolerancia. Tolerar significa renunciar a la presunción de verdad absoluta; por ello el educador debe apelar a la fuerza de las razones, a la actitud dialógica, como medio para lograr la transmisión, vivencia y

compromiso con las guías de valor necesarias para la convivencia en sociedades plurales.

Por otra parte, tolerar significa reconocer el hecho de la diferencia presente en la persona del otro (sin olvidar lo que tenemos en común entre todos) y respetar su legítimo derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones. Aceptar esa plural diversidad y el derecho a la diferencia conduce al educador a entender las guías de valor como recursos morales que limitan las posibilidades de acción de la persona, pero no eliminan su libertad. De la misma manera, le exige una negación a inculcar guías de valor de manera acrítica, dogmática, y homogénea, porque reconoce la plasticidad y autonomía de cada persona de acuerdo con las influencias que ha recibido de su medio sociocultural y las experiencias acumuladas en su transcurso biográfico.

La tolerancia implica un compromiso con las lealtades personales, con los criterios de corrección moral asumidos personalmente, con la dignidad humana (hay que recordar que la tolerancia no significa renuncia, indiferencia o todo vale). Las guías de valor resultan indispensables para tal fin; *“han sido creadas por cada civilización para facilitar la adopción de formas de vida individual y colectiva viables, felices y justas”* (Puig, 1996, 207). En este sentido, las prácticas morales ofrecen otro aporte a la intervención en el campo de la educación de la tolerancia: nos invitan a transmitir aquellas guías de valor con un alto nivel de corrección y eficacia para la construcción de sociedades verdaderamente humanas, donde la dignidad humana, el compromiso y cuidado responsable por el otro sean una realidad.<sup>38</sup>

Asimismo las prácticas morales conceden relevancia a la transmisión, reflexión y deliberación sobre un sistema de normas que permitan la convivencia y el orden social establecido. A la vez, proponen estar muy atentos a la realidad social para pensar y repensar su cultura moral en relación a los problemas morales que siempre tiene planteados una comunidad. Es decir, las prácticas morales al no

---

<sup>38</sup> Por ejemplo, Puig, en *La educación moral en la enseñanza obligatoria* (1995) ha destacado los siguientes valores. Desde una perspectiva macroética o pública: justicia, libertad, igualdad, solidaridad, benevolencia, tolerancia, respeto, participación, compromiso y cooperación. Desde una perspectiva microética o privada: renuncia, reconocimiento, verdad, apertura a los demás, empatía, consideración, amor, coherencia, responsabilidad y voluntad de valor.

ser sólo un medio para producir el bien o los valores a los que aspira, sino el mismo lugar en el que se encarnan y viven estos valores, se constituyen en una estrategia por excelencia para educar la tolerancia desde el mundo de la vida de los estudiantes y en situaciones que promuevan de manera controlada los comportamientos tolerantes.

Algunas prácticas sustantivas que promoverían la tolerancia son: el aprendizaje cooperativo, los cargos de clase, la formación de grupos de trabajo, la elaboración del manual de convivencia del centro y/o normas de funcionamiento de la clase. Propiciar experiencias de aprendizaje cooperativo, en grupos heterogéneos, en las que todas las partes sientan y asuman el compromiso con el aprendizaje propio y el del otro, así como de otros estilos de aprendizaje complementarios, reducen las distancias entre los alumnos y profesores, permite distribuir el poder en el aula, favorecen el contacto y los encuentros entre compañeros, así como el surgimiento de sentimientos de empatía y ayuda. Además permiten adaptar el método a la diversidad de los alumnos y distribuir el protagonismo en el aula, elemento indispensable en la construcción de la identidad y el reconocimiento entre iguales.

### **A modo de resumen:**

Tomando como punto de partida los tres objetivos señalados al comienzo del capítulo, 1. Clarificar el papel de la escuela en relación con la educación de la actitud de la tolerancia. 2. Desvelar los aportes de la educación de la tolerancia a la formación integral de la persona y, 3. Proponer estrategias de intervención educativa adecuadas a las demandas de la educación de la tolerancia, podemos afirmar que la educación de la tolerancia es una tarea pertinente, de actualidad, una exigencia moral de nuestro tiempo y un reto para la convivencia en sociedades plurales.

La educación de la tolerancia se convierte en un reto importante para el sistema educativo. Una sociedad tolerante tendrá más posibilidades de subsistencia, desarrollo y realización. Apuntar a este fin es aspirar a ideales acordes con la dignidad humana. Educar la tolerancia consiste en brindar las

herramientas básicas para que cada persona reconozca, comprenda y aprecie la persona del otro en su diferencia, en razón al respeto que le suscita lo que tiene significado para el otro. Demanda alimentar inteligencias y sensibilizar corazones, con el fin de formar individuos y grupos humanos capaces de comprenderse y aceptarse, competentes para reconocer el derecho del otro a vivir de acuerdo con sus elecciones y progresar simultáneamente en el reconocimiento de su propia dignidad y en el respeto de la dignidad de los otros.

La educación de la tolerancia se asienta como una competencia fundamental en la construcción de la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía y la educación moral de las personas. Constituye una competencia para salir de la indiferencia ante las situaciones que atentan y ponen en riesgo la dignidad humana. Estas son pues, las dos caras de la educación para la tolerancia: por una parte, reconocer el mundo del otro que por definición es diferente y, en segundo lugar, actuar cuando se pone en riesgo la lealtad debida a la persona humana.

Asimismo, el ser humano nace y se inscribe en un medio sociocultural desde el cual construye, en una relación activa y creativa, su visión de la vida y de la muerte, define sus creencias, prácticas, costumbres y guías de valor y elabora su propia identidad y sus afiliaciones posteriores. Sin embargo, las experiencias y prácticas que ofrecen los medios no siempre son las más adecuadas para definir la corrección de sus conductas, lo que trae, como consecuencia, problemas de convivencia, tanto con los más próximos como con modos de vida y culturas diferentes a las propias.

En la medida que desde la educación se gestionen acciones que involucren al sujeto y al medio de modo simultáneo será posible disponer a las personas hacia la tolerancia. La comprensión entre las culturas y las personas es posible si nos reconocemos como iguales en dignidad, diferentes, libres, cambiantes; personas en interacción con un medio que nos influye y al cual transformamos.

Hemos pretendido mostrar cómo las prácticas morales pueden constituirse en una estrategia adecuada para educar la actitud de la tolerancia. Nuestra tesis se fundamenta en la idea de que la tolerancia, como actitud que favorece la convivencia, se forma a través de la participación en prácticas cotidianas que invitan a vivir la tolerancia, a la vez que, los sujetos, al participar en ellas de

manera crítica, creativa y autónoma, transforman tales medios. Es decir, la construcción de medios y el diseño de prácticas que predispongan de manera positiva hacia la tolerancia no sólo forman personas tolerantes, sino que transforman medios y por tanto los modos de relación interpersonal. En el anexo 2 adjuntamos algunos ejemplos de prácticas para educar las competencias de tolerancia.

¿Qué competencias formar en los estudiantes para disponerlos positivamente hacia la tolerancia y, por tanto, hacia la convivencia en una sociedad plural? Este será el problema a responder en la segunda parte de este trabajo.





**SEGUNDA PARTE**  
**COMPETENCIAS DE LA TOLERANCIA**



# **CAPÍTULO III. EDUCAR POR COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA**

¿Cabezas llenas o bien hechas?  
Montaigne.

## Introducción

1. Origen y usos del término competencias
2. Origen del concepto competencias
3. Las competencias en la educación
  - 3.1 Génesis de las competencias en la educación
  - 3.2 Concepciones sobre las competencias en la educación
  - 3.3 Nuestra visión de las competencias
    - 3.3.1 Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto
    - 3.3.2 Las competencias son aprendizajes de carácter complejo
    - 3.3.3 Las competencias se manifiestan en desempeños
    - 3.3.4 Las competencias son evaluables
    - 3.3.5 Las competencias apuntan a la transversalidad
    - 3.3.6 Las competencias requieren del aprendizaje de toda la vida
    - 3.3.7 Las competencias nos hacen competentes
    - 3.3.8 Las competencias se definen
4. Las competencias y las prácticas educativas

A modo de resumen



## **Introducción**

¿Cuál es el origen del término competencia? ¿Cuál el origen del concepto competencia? ¿Cómo llega a la educación? ¿Cómo se concreta el concepto en los sistemas educativos? ¿Cuáles son sus aportes a la práctica educativa y por tanto a la formación de los alumnos? ¿Cuál es el alcance de la propuesta? ¿Cuáles son sus límites? Estas son las cuestiones a responder a lo largo de este apartado. Nos proponemos dos objetivos en este capítulo. El primero, clarificar un concepto de competencias que responda al ámbito educativo. El segundo, comprender los alcances y límites de la educación basada en competencias.

### **1. Origen y usos del término competencia**

El término competencia/s como significante es antiquísimo. Podemos rastrear su origen para el castellano desde la evolución del verbo latino *competere* (ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir) en dos verbos: *competere* y *competir*. A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, dando lugar al sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. *Competir* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como al adjetivo *competitivo*. Esta evolución del término en dos verbos sólo existe aparentemente en castellano. Por su parte, el sustantivo competencia es común a ambos verbos, dando lugar a equívocos en su uso diario y en su aplicación a diferentes disciplinas (Prieto, 1997, 7-8).

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española aporta dos significados distintos al término competencia. Las dos acepciones tienen su origen en la palabra latina *competentia*. La primera de ellas *competir* se entiende como

disputa, contienda, oposición, rivalidad. La segunda *competente* se refiere a incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad, atribución legítima.

De la misma manera, podemos revisar en distintos idiomas la traducción del término competencias y su diferenciación del término habilidad por ser con el que más se le relaciona en nuestro idioma de modo habitual. Podemos apreciar cómo existen en los distintos idiomas traducciones diferentes para las dos palabras, aunque en castellano, en el lenguaje cotidiano, se usen indiscriminadamente (Prieto, 1997, 11).

<b>Idioma</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Competencias</b>
Castellano	Destrezas Capacidades Talentos	Cualificaciones
Inglés	Skills	Competences Proficiency
Alemán	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
Danés	Faerdigheder	Kompetencer
Francés	Habilités Compétences	Compétences Qualifications
Griego	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
Holandés	Vaardigheden	Competenties Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
Italiano	Abilità Capacità	Competenze Cualificazióne
Portugués	Habilidade Destreza	Competencia

**Tabla 1. Comparativo de los términos Habilidades y Competencias en otros idiomas**

Asimismo, conviene realizar una diferenciación entre el término competencias y otros términos cercanos con los que se suele vincular, ya que incluso éstos llegan a hacer parte de su definición. Son ellos: inteligencia, conocimientos, aptitudes, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes, funciones, calificaciones profesionales (Tobón, 2004, 53-56).

<b>Término</b>	<b>Definición</b>
Inteligencia	Estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información con el fin de relacionarse con los entornos en los cuales se hallan inmersos, con base en procesos de percepción, atención, memoria e inferencia.
Conocimientos	Representaciones mentales sobre diferentes hechos.
Aptitudes	Potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación.
Capacidades	Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.
Destrezas	Originariamente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego, pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión.
Habilidades	Procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.
Actitudes	Disposiciones afectivo-evaluativas.
Funciones	Expresan las actividades que una persona debe ejecutar en el contexto laboral.
Calificaciones profesionales	Capacidad general para desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio.

**Tabla 2. Términos cercanos a Competencias**

Por otra parte y, a modo de ejemplo, cito algunos usos culturales del término competencias, así como acepciones específicas dadas al término en distintas disciplinas:

*La competencia como autoridad. Suele aparecer cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo el poder de mando de un determinado cargo.*

*La competencia como capacitación. Destaca el grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje.*

*La competencia como competición o rivalidad empresarial. Expresa la necesidad de toda empresa de sobresalir en la producción de bienes y servicios sobre otras.*

*La competencia como cualificación o idoneidad. Se refiere al calificativo de apto o no apto con respecto al desempeño en un puesto de trabajo.*

*La competencia como incumbencia. Acota las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.*

*La competencia como suficiencias. Fijan las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo.*

*En Biología se denomina competencia al estado de transformación genética que sufre una célula tras penetrar en ella un fragmento de ADN.*

*En Inmunología se habla de “competencia inmunológica” (capacidad de una respuesta inmune) y “competencia antígenica” (inhibición de la respuesta inmune a un antígeno tras exponerse a otro antígeno).*

*En Física cuando se compara el comportamiento de dos materiales que han sido sometidos a presión se destacan sus respectivas competencias.*

*En Ecología cuando se alude a dos especies que comparten un territorio con recursos limitados, se sacan a relucir sus respectivas competencias de cara a la autonomía y subsistencia.*

*En Geología, se indica que una determinada corriente de agua o de aire, por ejemplo, tiene la competencia de transportar determinadas partículas en función del tamaño y peso de las mismas.*

Como se puede observar, el término competencias es polivalente y su uso se ha extendido en nuestra lengua a distintas disciplinas. Lo verdaderamente interesante radica en la polisemia del término. Sin embargo, como cita Weinert, si se restringe su uso a disciplinas como la filosofía, psicología, lingüística, sociología, ciencia política y economía, aún teniendo una amplia variedad de definiciones, se puede interpretar la competencia como “*un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica*” (Weinert, 2004, 94); seguramente, en otro campo de disciplinas afines se pueda encontrar similitudes semánticas.

## **2. Origen del concepto competencias**

En este apartado realizaremos una revisión de las fuentes históricas del concepto competencias con el fin de identificar cómo ha llegado a la educación. Tomaremos como punto de partida aproximaciones al concepto desde la lingüística, la filosofía, la psicología y la gestión de recursos humanos. Empezaremos por realizar una síntesis de las principales ideas que, desde las disciplinas anteriores, aportan elementos a la discusión sobre su concepto, especialmente aquellos que tengan relevancia en el campo educativo. Finalmente se intentará deducir algunas ideas claves que permitan un acercamiento al concepto competencias en la educación.

En la actualidad parece haber un consenso entre los investigadores que la noción competencias se originó en las ciencias del lenguaje, particularmente en la



Gramática Generativa Transformacional de Noam Chomsky en 1965. Sin embargo, el mismo Chomsky en 1966 realiza una investigación titulada *Lingüística cartesiana*, en la que pretende demostrar que la categoría competencias, en sí misma, no es novedosa pues ha sido rescatada de la psicología de las facultades del siglo XVII.

En 1964 Noam Chomsky realiza una primera formulación del concepto competencia en el texto *Current issues in linguistic theory*, pero es en 1965 en *Aspectos de la Teoría de la sintaxis*, donde realiza una definición de competencia, concretamente de la competencia lingüística. Chomsky define la competencia lingüística como “*el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua*” (Chomsky, 1999, 6).

Para comprender este concepto resulta fundamental establecer diferencias entre los tres aspectos que componen el mundo lingüístico de Chomsky: gramática, competencia y actuación. La gramática “*pretende ser una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente-ideal*” (Chomsky, 1999, 6), es universal, un conjunto de reglas que explica las estructuras manifiestas de la lengua en términos de estructuras subyacentes universales. Es decir, para Chomsky, todos los seres humanos poseemos por herencia un dispositivo de adquisición del Lenguaje que demostraría por qué un niño sometido a un corpus tan irregular como aquel que puede oír de sus mayores logra construir una gramática consistente en una lengua particular.

Por su parte, cada sujeto al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real en situaciones concretas realiza una actuación (que es variable, está provista de errores (limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés y de atención). Como cita: “*en la realidad de los hechos, es obvio que la actuación no puede reflejar directamente la competencia. Cualquier testimonio del habla natural mostrará numerosos arranques en falso, desviaciones de las reglas, cambios de plan a mitad del camino y demás*” (Chomsky, 1999, 6); a lo cual no otorga ningún valor gramatical y considera una manifestación imperfecta de la competencia.<sup>39</sup> Asimismo, entre la gramática-universal y el uso-individual

---

<sup>39</sup> Chomsky intenta argumentar que el niño que adquiere y usa una lengua, sabe mucho más de lo aprendido; “*su conocimiento de la lengua tal como está determinado por su gramática*

(actuación-desempeño) de la lengua está la competencia que es individual, invariable, una habilidad universal, heredada, propia de los humanos, por la que podemos adquirir y usar de manera creativa el lenguaje con poco lugar para las diferencias individuales.

En cuanto a la aproximación al concepto competencias desde la filosofía y a pesar de las simplificaciones que suelen existir cuando se intenta comprender un concepto desarraigándolo de una teoría del pensamiento, nos atrevemos a formular algunas cuestiones relevantes en torno a la diferenciación planteada por Aristóteles entre potencia-acto, pues el mismo Chomsky nos remite a ella.

Aristóteles al poner en correlación el concepto de potencia (*dynamis*) con el de acto (*energeia*) ofrece elementos claves que podrían fundamentar la oposición conceptual entre competencia y actuación, tal como introdujo Chomsky la noción competencia en la lingüística.<sup>40</sup> Así lo expresa Greimas & Courtés en su *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, en la entrada competencia:

*“Lengua y competencia se consideran dotados de una existencia virtual y se oponen una al habla y la otra a la performance, concebidas como actualizaciones de potencialidades precedentes... En relación con la performance, que es un hacer productor de enunciados, la competencia es un saber-hacer, “ese algo” que posibilita el hacer. Además, ese saber-hacer, en cuanto “acto en potencia” puede separarse del hacer al que se refiere”<sup>41</sup> (Greimas & Courtés, 1979, 67-68).*

La potencia en Aristóteles se manifestó en su teoría del cambio. El cambio es el proceso de actualización de la potencia. De donde se deduce que en todo cambio hay algo que permanece y es posible porque el objeto tiene la potencialidad de llegar a ser otra cosa. La potencia se define como la capacidad

---

*interiorizada, va mucho más allá de los datos lingüísticos primarios presentados” (Chomsky, 1999, 32). Por tanto, la actuación no refleja la competencia y ésta, a su vez, está interiorizada en el individuo en una gramática. “Si la gramática es, además, perfectamente explícita –en otras palabras, si no depende de la inteligencia y comprensión del lector; antes al contrario, proporciona un análisis explícito de lo que el lector pondría de su parte-, podemos llamarla (con cierta redundancia) GRAMÁTICA GENERATIVA” (Chomsky, 1999, 6).*

<sup>40</sup> La distinción entre potencia y acto propuesta por Aristóteles en su teoría del cambio, no pretende precisar la categoría competencia, sin embargo, se convierte en un elemento esencial en la definición de la competencia lingüística de Chomsky.

<sup>41</sup> En esta cita se relacionan dos dicotomías muy conocidas en las ciencias del lenguaje: lengua-habla propuesta por Saussure y competencia-actuación propuesta posteriormente por Chomsky.

pasiva para recibir el acto, capacidad de devenir. La potencia puede expresarse de dos modos específicos: 1. Potencia natural para... 2. Hábito. Para convertirse en acto, la primera sufre una especie de alteración y la segunda ejerce algo que ya se poseía<sup>42</sup>.

El acto se refiere a la determinación actual de una potencia que es, a su vez, potencia para nuevas determinaciones. *“Acto es, por tanto, una forma de ser distinta de la potencia. Esta distinción radica en el diverso grado de perfección ontológica que poseen... Actualizarse una potencia es lo mismo que caminar, progresar hacia su propia perfección ontológica. Acto es, pues, esta perfección, esta plenitud de la potencia”* (Cubells, 1981, 29). El acto es una forma de ser distinta a la potencia, la perfección, la plenitud de ésta.

La diferenciación entre potencia y acto propuesta por Aristóteles se convierte en un elemento fundamental en la postulación de la competencia lingüística de Chomsky, en la medida en que la potencia y la competencia se oponen y anticipan al acto y a la actuación respectivamente. Mientras la potencia se expresa en términos de capacidad para, el acto se refiere a la actualización de la potencia, a su determinación actual. Es decir, el acto es posible por la potencia; en el lenguaje de Chomsky, la actuación es posible por la competencia.

Por su parte, la psicología y la gestión de los recursos humanos se inclinan en los años setenta por el concepto competencias en relación con la formación para el trabajo y el mundo empresarial. Claude Levy-Levoyer en el primer capítulo de su libro *Gestión de las Competencias* realiza una reconstrucción del concepto y rastrea sus orígenes para la psicología del trabajo y para la gestión de recursos humanos. Nos introduce en el tema de la siguiente manera: hasta hace diez años en la psicología del trabajo se hablaba de aptitudes, intereses y rasgos de personalidad para representar las diferencias existentes entre los individuos. Pero cada vez y con mayor frecuencia las exigencias de un puesto a cubrir vienen

---

<sup>42</sup> Para esta reflexión me valgo del ejemplo sobre las tres formas de saber planteadas por Aristóteles y estudiadas por Cubells. *“Hay tres formas de saber: 1.El hombre que tiene potencia natural para saber. 2. El que tiene el hábito y, 3. El que sabe en acto. Los dos primeros están en potencia a saber, pero no del mismo modo. Para llegar a actuarse, el primero sufre una especie de alteración debida a la doctrina; pero la actuación del segundo es algo distinto, pues consiste simplemente en ejercer una ciencia que ya se poseía”* (Cubells, 1981, 26).

definidas por los directivos en términos de competencias que están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto de trabajo (Levy-Leboyer, 1997, 35).

Las competencias, en esta disciplina, se entienden como *“repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”*<sup>43</sup> (Levy-Leboyer, 1997, 54). Ponen en práctica aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y valores, a través de procesos de formación o en la experiencia. Representan las características individuales y cualidades requeridas para una misión y pueden observarse y evaluarse en la realidad y en situaciones de test.

Las competencias, vistas desde la psicología del trabajo, presentan una serie de características que las hace identificables: a) están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada o a un conjunto de actividades. b) Son consecuencias de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y de alguna manera automatizados, en la medida en que la persona competente moviliza este saber en un momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas ni de preguntarse sobre las indicaciones de tal o cual conducta. c) Sobrepasan los límites del funcionamiento cognitivo; ya que permiten actualizar sistemas de información y utilizarlos sin tener que concentrar en ellos la atención (Levy-Levoyer, 1997).

En los años noventa, en el campo de la formación y gestión de los recursos humanos se ha pasado de la ingeniería de la formación a la ingeniería de las competencias (Le Boterf, 2001). Se trata de un concepto en vía de desarrollo que muestra la preocupación de las empresas y los individuos en torno al tema de la competencia profesional.

Entre las razones que justifican este cambio de mentalidad encontramos algunas a nivel empresarial y otras a nivel personal. En el mundo de las empresas

---

<sup>43</sup> Esta concepción se corresponden con el modelo de formación de competencias centrado en la tarea. Responde al supuesto de que una vez identificadas las tareas asociadas a un puesto de trabajo, se pueden determinar las condiciones y conocimientos que debe poseer el profesional que se ocupe de ejecutarlas. Las competencias actuarían como telón de fondo, sobre el cual no es posible actuar directamente, pues no son observables. Ante ello la mirada se centra en las tareas, estructuradas en subdivisiones que dan cuenta de su diversa complejidad.

las competencias empiezan a ser valoradas como un recurso clave en la obtención de resultados y una ventaja competitiva, ya que para hacer frente a las crecientes exigencias de calidad y de reactividad, los procedimientos ya no son suficientes y pueden, si se llevan al exceso convertirse en contraproducentes. De la misma manera, frente a acontecimientos imprevistos, frente a lo inédito que jamás puede ser eliminado, los empleados deberán elaborar y poner en práctica respuestas apropiadas y tomar iniciativas pertinentes. Por tal motivo, es preciso confiar y contar con la profesionalidad de los actores de la empresa. Por otra parte, a nivel individual, las competencias se hacen necesarias para gestionar mejor la movilidad profesional y las posibilidades de empleo (Le Boterf, 2001).

Este mismo autor plantea un concepto novedoso y original de las competencias. Trasciende las nociones anteriores en las que se concebían como la suma de conocimientos de saber hacer o de saber estar o como la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos para definir las competencias en términos de conocimiento combinatorio y coloca al sujeto en el centro de la competencia:

*“El individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias. Este realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencias...) y unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que encadena múltiples conocimientos especializados” (Le Boterf, 2001, 42).*

Para el mundo de la gestión de los recursos humanos los planteamientos de Le Boterf resultan novedosos en la medida que dejan atrás el modelo centrado en la tarea, trabajado décadas anteriores, para centrarse en el papel protagónico de cada persona en la gestión y formación de sus competencias. Asimismo, implican una nueva visión de las competencias en el mundo empresarial al afirmar que no existe una sola manera de ser competente en relación con un problema que hay que solucionar o un proyecto que hay que realizar, ya que pueden haber varias

estrategias o conductas pertinentes y la competencia no puede reducirse a un sólo comportamiento observable.

De la misma manera, diferencia los recursos para construir competencias de las competencias mismas. En este sentido reconoce que para formar competencias es necesario formar en las personas los recursos para construirlas, a la vez que formar la competencia para movilizar y combinar sus recursos para realizar con competencia actividades concretas: *“la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas”* (Le Boterf, 2001, 43).

Desde la propuesta de Le Boterf encontramos otro aporte fundamental al tema de las competencias: las competencias también pueden ser colectivas; es decir aquellas que surgen como resultado de la cooperación y la sinergia existente entre las competencias individuales. *“El valor de las competencias de una organización no está compuesto por la simple suma de las competencias individuales, sino por sus combinaciones específicas”* (Le Boterf, 2001, 136).

Existen otras aproximaciones al concepto competencias más cercanas a la educación; tal es el caso del proyecto DeSeCo.<sup>44</sup> El profesor Franz E Weinert, realizó, para este proyecto, un importante trabajo titulado *Concepto de competencia: Una aclaración conceptual* en el que recorre los distintos modelos explicativos desde los cuales han sido concebidas las competencias.<sup>45</sup> Ante la

---

<sup>44</sup> El proyecto “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (DeSeCo, por su nombre en Inglés: *“Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”*), bajo los auspicios de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), y desarrollado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza en colaboración con el Departamento de Educación de los Estados Unidos, tiene como objetivo conducir una investigación que ofrezca un recurso, en un contexto internacional, para el proceso de definición, selección y medición de las competencias que un individuo necesita para llevar una vida exitosa y responsable y para que las sociedades enfrenten los retos del presente y del futuro. En la actualidad se han definido tres competencias claves, desde este proyecto: 1. Actuar de manera autónoma y reflexionada. 2. Emplear las herramientas de manera interactiva. 3. Unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos.

<sup>45</sup> Existen varios modelos explicativos desde los cuales se han abordado las competencias históricamente. Las competencias en la psicología, por ejemplo, se han definido como competencias cognitivas generales y específicas, explicadas desde los modelos psicométricos de la inteligencia, los modelos de procesamiento de la información y el modelo de Piaget de desarrollo cognitivo. En la psicología del trabajo se habla de las competencias de acción, entendidas como los prerrequisitos necesarios para cumplir las exigencias de una posición profesional particular, de un papel social o de un proyecto personal. En la lingüística encontramos el modelo competencia-desempeño propuesto por Chomsky. En las teorías del discurso, encontramos las teorías de las competencias y actos comunicativos (Habermas; Wunderlich), y variantes como las competencias

dificultad para dar una definición unificada del concepto competencia, dadas las diferentes aproximaciones teóricas existentes, sin un marco conceptual común, Weinert opta por concluir algunas ideas básicas que, a nivel pragmático, pueden constituir un aporte al tema de las competencias en la educación. Son ellas:

En primer lugar, el concepto competencia se refiere a los prerequisites necesarios de los que puede disponer un individuo o un grupo de individuos para cumplir con éxito exigencias complejas.

En segundo lugar, el concepto competencias se debe usar cuando los prerequisites necesarios para cumplir con éxito una exigencia comprenden elementos cognitivos y (en muchos casos) de motivación, éticos, de voluntad y sociales.

En tercer lugar, el concepto de competencia implica que se necesita un grado suficiente de complejidad para cumplir exigencias y tareas. Esos prerequisites, que en principio pueden ser totalmente automatizados, también se pueden definir como habilidades. El límite entre la habilidad y la competencia puede ser en ocasiones indefinido.

En cuarto lugar, los procesos de aprendizaje son una condición necesaria para la adquisición de prerequisites para el manejo exitoso de exigencias complejas. Esto significa que hay mucho que aprender, pero que no se puede enseñar de manera directa.

---

hermenéutico-analíticas, retórico-persuasivas, poética y estética. También se habla de competencia conceptual, competencia de procedimiento, competencia de desempeño, competencia heurística, competencia epistemológica, competencia actualizada, así como de competencias clave y metacompetencias. Para profundizar en éstos distintos modelos de aproximación a las competencias ver Weinert, F. (2004, 94-125). En la actualidad las competencias clave se consideran un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Se trata de identificar aquellas competencias necesarias para que los individuos lleven una vida independiente, rica, responsable y satisfactoria. Numerosas iniciativas de ámbito europeo reflejan este interés. En primer lugar, se encuentra el detallado programa de trabajo acerca de los objetivos futuros de los sistemas educativos y de formación hasta el año 2010. En este contexto, se considera necesario identificar un enfoque europeo común para definir y seleccionar las competencias que todos los ciudadanos deberían conseguir. En 2001, la Comisión Europea encargó a un grupo de trabajo, la tarea de definir el concepto de competencias clave y de proponer un número de ellas para que sean reconocidas por todos los países de la Unión Europea. Para ampliar el concepto y conocer las competencias identificadas como claves en algunos países de la Unión Europea ver Eurydice (2002). Asimismo, Rychen, D. y Hersh, L. (2004).

### 3. Las competencias en la educación

#### 3.1 Génesis de las competencias en la educación

Como todos los discursos educativos la educación basada en competencias tiene una historia particular. Las competencias llegan a la educación en el marco de la formación profesional<sup>46</sup> (Sarramona, 2004a, 12), se inscriben definitivamente en el marco de la educación de calidad<sup>47</sup> y concretamente en la evaluación de calidad. Asimismo, desde mediados de los años 80 se vislumbra un creciente interés por parte de los gobiernos y la sociedad en general por la suficiencia y calidad de la educación, y por los rendimientos reales del gasto en la educación pública (Rychen, 2004, 21). Dichos intereses han traído como consecuencia diversos estudios a través de indicadores comparativos de resultados.<sup>48</sup>

*“La introducción, relativamente reciente, de la noción de competencias en la reflexión educativa y pedagógica, fortalece y cristaliza la propuesta de renovar los procesos*

---

<sup>46</sup> En la formación profesional, desde hace ya varios años, se ha superado el énfasis en las habilidades tradicionales para el ejercicio de una actividad laboral, incorporando las capacidades para anticipar las dificultades, la toma de decisiones, el saber cooperar en la resolución de situaciones, etc. Vale recordar los aportes de los trabajos de Levy-Leboyer y Le Boterf, citados anteriormente.

<sup>47</sup> El tema de la calidad a pesar de ser una preocupación que surge prácticamente a la par con el mundo industrializado, llega a la educación hace relativamente poco tiempo. Existe una amplia bibliografía en torno a los sentidos de la calidad y modelos de gestión aplicados a la educación que han hecho de éste uno de los temas de mayor interés en la investigación educativa de la última década.

<sup>48</sup> En el marco de la OCDE son varios los estudios realizados a escala internacional. Por ejemplo Programa de Indicadores de Evaluación (INES), Estudio de viabilidad de competencias intracurriculares (CCC), Estudio de educación cívica (IEA), Investigación internacional del Alfabetismo adulto (IALS), Medida del capital humano, Programa Internacional de evaluación de estudiantes (PISA), Investigación del Alfabetismo Adulto y de las Habilidades de Vida (ALL). Otros estudios internacionales son los vinculados con IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de Logro Educativo), entre ellos encontramos: *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), *Third International Mathematics and Science Study-Repeat* (TIMSS-R), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2003), *Civic Education Project* (CIVICS o CIVED), *Reading Literacy Study* (RLS), *Computers in Education* (COMPED), *First International Mathematics Study* (FIMS), *First International Science Study* (FISS), *Second International Mathematics Study* (SIMS), *Second International Science Study* (SISS). De la misma manera en la UNESCO, se ha creado el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). En algunos países se realizan evaluaciones internas, tal es el caso de Colombia, entre otros.



*escolares en busca de una mayor calidad, siendo el mejoramiento de la calidad uno de los temas centrales de las políticas educativas de la última década. La evaluación por competencias se valora como la oportunidad de oxigenar las prácticas pedagógicas, decidir sobre los componentes curriculares y animar la discusión en torno a la evaluación y su sentido en la formación académica” (Bustamante, 2003, 12).*

Existen diversas causas que justifican este reciente interés en la política educativa. Por una parte, el mundo actual experimenta una serie de cambios sociales, económicos y tecnológicos que transforman la vida de las personas, los cuales implican la necesidad de adquirir *“instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia”* (Eurydice, 2002, 13)<sup>49</sup>. Asimismo, los contrastes en que vivimos han traído como consecuencia un mundo interdependiente, complejo y conflictivo en el que la educación se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor importante tanto para los individuos como para las sociedades (Rychen, 2004). En este sentido, se requieren políticas e investigaciones multidisciplinares que redefinan el papel y objetivos de la escuela y demás instituciones a las que tradicionalmente se les ha asignado una función educativa.

En el marco del proyecto DeSeCo, por ejemplo, se argumenta que el tema de las competencias no debe ser de dominio exclusivo de la investigación educativa tradicional, puesto que es una cuestión de interés para las ciencias sociales en general, ya que abarca temas fundamentales de la conducta humana, las instituciones de la sociedad, los retos que suponen los problemas sociales contemporáneos y las complejas demandas de distintos sectores. Concluye que *“definir y seleccionar competencias humanas afecta tanto a los individuos –en su rol de trabajador(a), ya sea empleado(a) o empleador(a), ciudadano(a), miembro de familia o de un grupo- como a la sociedad en su conjunto”* (Rychen, 2004, 27).

---

<sup>49</sup> Existen visiones que muestran la ficción de este grupo de causas y por el contrario cómo con ellas pueden sacar partido otros grupos de interés, entre ellos, las empresas multinacionales. Para ampliar ver Carson, (2004, 74-93). Asimismo, Sacristán, (2005), ofrece algunas alternativas a los educadores para paliar éstos fenómenos, asumir actitudes críticas e incluso sacar provecho de ellos.

Perrenoud, por su parte, atribuye esta ascensión de las competencias en la educación escolar fundamentalmente a dos causas. La primera de ellas sería una especie de contagio ocasionado por el mundo laboral:

*“Como el mundo laboral se apropió de la noción de competencia, la escuela seguirá sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado: gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo”* (Perrenoud, 2003, 14).

La segunda razón hace referencia al hecho de que la educación siempre ha estado definida de arriba hacia abajo, lo que quiere decir que la escuela no determina sus propios objetivos y misiones, ya que está bajo la influencia de las formaciones profesionales que la siguen. La escuela no se ha liberado, por tanto, de presiones externas con planteamientos contradictorios entre sí: *“el sistema educativo se encuentra atrapado, desde el nacimiento de la forma escolar, en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren, aunque sea según visiones contradictorias, ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales”* (Perrenoud, 2003, 16).

Otras razones más centradas en la educación misma que pueden justificar este interés en la política educativa son: 1. La importancia concedida en la actualidad a la efectividad, significación e integralidad de los aprendizajes. 2. La inflación del currículo que desborda la acción de los educadores y el tiempo de la escuela. 3. La exigencia de evitar el fracaso escolar y garantizar un bagaje suficiente de formación para toda la población (Noguera 2003).

Asimismo, existen razones sociológicas y estructurales que han exigido un cambio en las metas del sistema educativo que superen el tradicional interés por la adquisición de conocimientos académicos y de habilidades que se agotan en el mismo espacio escolar y que suponen, a la vez, retos importantes. Son ellas: 1. El constante aumento de los conocimientos, acompañado de una progresiva especialización que exige al sistema educativo la selección de conocimientos básicos que permitan la comprensión y el seguir aprendiendo. 2. El constante

aumento y modificación de los conocimientos vigentes que exige del aprendizaje a la largo de la vida. 3. La necesidad de seguir aprendiendo otorga relevancia a la formación inicial y al aprender a aprender. 4. El principio de la necesidad integradora, que trae como consecuencia un currículo integrado. 5. La perspectiva didáctica que pone el énfasis en el aprendiz y no en la docencia. 6. La perspectiva de la educación democrática y equitativa, que busca el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y no su clasificación y selección. 7. La denominada sociedad de la información que exige a la escuela el reto de preparar a los sujetos para la adecuada selección, organización y valoración crítica de la información. 8. La necesidad de dominar las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como medios para acceder a la información. 9. La necesidad de tener presentes ciertas exigencias del mundo laboral para incorporarlas a la educación como metas generales (Sarramona, 2004a, 10-11).

En fin, las razones aducidas por las que las competencias llegan a la educación, tanto desde una visión política, como desde la perspectiva pedagógica son muy parecidas: las demandas propias de la sociedad del conocimiento, así como las demandas del mercado. De tales demandas pueden deducirse retos que impliquen un progreso en el campo educativo. Sarramona da prueba de ello al relacionar dichas causas con su implicación en los sistemas educativos.

En síntesis podríamos afirmar que el auge actual de la educación basada en competencias, reaviva el antiguo debate sobre la misión de la escuela: transmitir saberes o formar para la vida. Creemos, en consecuencia, que construir un discurso particular sobre las competencias en la educación permitirá aproximarse a responder a tales cuestiones inquietantes en el mundo de la educación.

### **3.2 Concepciones sobre las competencias en la educación**

Existen al menos tres concepciones aceptables de la noción competencias en educación. La primera concibe las competencias como saber hacer. La segunda entiende las competencias como capacidad y la tercera relaciona las dos concepciones anteriores.

La concepción de competencias entendidas como saber hacer surge de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. En esta concepción prima la eficacia en el desempeño unida al acierto en la aplicación de los saberes. En cuanto saber hacer las competencias pueden expresarse como objetivos de la enseñanza, como conductas observables. Es decir, las competencias serían un tipo de objetivo que se expresa a través de un desempeño. Desde esta concepción, cualquier tipo de conocimiento que se manifieste en un desempeño específico se podría considerar una competencia; o por el contrario, cualquier saber hacer, al poder expresarse en una conducta observable, reflejaría una competencia. Podemos preguntarnos, en consecuencia, ¿es el saber hacer condición fundamental para las competencias? ¿Son acaso las competencias saberes aplicados?

En primer lugar, las competencias al ser observables por los comportamientos o desempeños (éstos muestran, aunque no completamente, el dominio que la persona tiene sobre un asunto en particular) pueden entenderse como objetivos o logros a conseguir en la actividad curricular. La diferencia entre los objetivos planteados desde las competencias y la educación por objetivos, radica en que los primeros no se agotan en sí mismos, se tratan de dominios complejos, en la medida que no constituyen una habilidad muy específica. Asimismo, sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan (Sarramona, 2004a, 13).<sup>50</sup> Basta recordar que, *“se puede enseñar y evaluar a través de objetivos sin preocuparse de la transferencia de los conocimientos, y menos aún de su movilización frente a situaciones complejas”* (Perrenoud, 2003, 24), condición fundamental para hablar de competencias.

De la misma manera, los desempeños son los resultados evaluables que provienen de acciones realizadas. Lo que quiere decir que, los desempeños a lo

---

<sup>50</sup> A Sarramona le interesa clarificar que la expresión objetivos tiene un significado distinto a los superados objetivos conductuales específicos de carácter conductista, ya que no se agotan en sí mismos, ni constituyen el desarrollo de una habilidad específica; antes bien, estimulan el perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan, en una situación y contexto determinado. Sin embargo, reconoce que en una propuesta curricular basada en competencias deben aparecer los objetivos específicos, subordinados a la competencia a adquirir.

sumo permitirán reconocer los recursos utilizados por el individuo, la eficacia de los mismos para hacer frente a una situación; pero no permiten conocer la competencia en sí misma. Es decir, no permiten apreciar lo que ha sucedido en la caja negra de las operaciones mentales. Siguiendo la definición de Le Boterf sobre las competencias en términos de conocimiento combinatorio, a través de los desempeños no podemos ver los criterios utilizados para la elección de recursos y el modo como éstos se han combinado. Las competencias, en consecuencia, no pueden confundirse con los desempeños, como tampoco con los recursos empleados para su construcción.

Asimismo, las competencias no pueden entenderse como un saber aplicado, puesto que su objetivo es dotar al individuo de un tipo de conocimiento que le permita combinar y movilizar los recursos que posee para resolver situaciones complejas. La competencia es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados (Le Boterf, 2001, 42); por tanto, un desempeño competente va más allá de lo operativo, de los procedimientos o de la aplicación de unos cuantos recursos para enfrentar una situación. Éstos son recursos importantes para construir competencias, pero no son una competencia. Veamos un ejemplo:

*“Las observaciones didácticas muestran que la mayoría de los estudiantes extraen, de la forma y el contenido de las consignas recibidas, indicios suficientes para saber qué hacer. Por lo tanto, parecen competentes. Lo son, si se añade inmediatamente que esta competencia se limita a situaciones bastante estereotipadas de ejercicio y evaluación escolares y que la elección, por ejemplo, de una operación aritmética deriva a menudo de una transposición analógica a partir de problemas que tienen la misma forma, más que de una comprensión de la estructura intrínseca del problema. Cuando un enunciado sugiere una pérdida, un gasto, una degradación, una desaceleración, un enfriamiento, el alumno imagina que se trata de restar; busca entonces dos números adecuados, coloca primero el mayor, luego el menor, efectúa la operación y anuncia el resultado, a menudo sin cuestionarse ni un segundo sobre su verosimilitud. Aunque el enunciado “me quedan 220 francos, he perdido 150. ¿Cuánto dinero tenía al principio?” lleva a menudo a restar 150 de 220, por lo tanto, a un resultado incorrecto. Una enseñanza más exigente y una capacitación más intensa permitirán ir más allá de esta fase y comprender que un*

*problema de tipo sustractivo puede requerir una suma y vice-versa. Pero se observa que la exploración metódica de todos los casos de problemas encuentra límites (tiempo, memoria, cansancio). Mientras que en la vida, uno no se enfrenta a un enunciado, sino a una situación que primero se debe transformar en un problema, “matematizar” en cierto modo. Aunque eventualmente se pudiera recorrer el conjunto de problemas matemáticos tipo, tal como se les encuentra en los manuales, ciertamente, no se podría recorrer todas las situaciones reales o posibles que demandan operaciones matemáticas. Llega un momento en que los conocimientos acumulados ya no bastan, en que no se puede manejar una situación nueva gracias a simples conocimientos aplicados” (Perrenoud, 2003, 40).*

Definir las competencias como saber hacer, representa una noción débil de las mismas, ya que las entiende como la suma de conocimientos de saber hacer o como la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos. Le Boterf plantea que la eficacia de la formación basada en competencias radica en el cambio a una noción fuerte de las mismas. Las competencias, desde su visión, pueden entenderse como un saber hacer combinatorio, que se entiende a su vez como “la competencia” de una persona para construir “unas” competencias pertinentes (Le Boterf, 2001, 52). Es decir, el desempeño competente de una persona no está en directa relación con el saber hacer o la aplicación de conocimientos, se refiere más bien a la competencia de la persona para actuar de manera adecuada y eficaz frente a situaciones complejas y hasta cierto punto inéditas.

Por otra parte, la persona puede actuar con competencia haciendo uso de aquello que ha ido incorporando a lo largo de su vida (conocimientos, saber hacer, aptitudes, experiencias, etc.), como también de todo aquello que le ofrece su medio (redes de relaciones, instrumentos, bancos de datos, etc.). Lo que quiere decir que, el saber hacer es sólo uno de los recursos con que cuenta una persona para construir competencias o actuar con competencia.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Otros tipos de recursos con que cuenta la persona para construir competencias son: 1. *Conocimientos generales*: sirven para comprender un fenómeno, una situación, un problema, un procedimiento. Responden a la pregunta ¿Cómo funciona? 2. *Conocimientos específicos*: corresponden a los conocimientos propios para la realización de una tarea. Permitirán que se actúe a medida. 3. *Conocimientos de procedimiento*: describen procedimientos y métodos operativos. Aspiran a describir ¿cómo hay que actuar?, ¿cómo hay que prepararse? 4. *Conocimientos operativos o saber hacer*: son los trámites, los métodos, los procedimientos, los instrumentos

La segunda concepción entiende las competencias como capacidad, facultad genérica, potencialidad de todo ser humano. Esta concepción encuentra su raíz en la teoría del cambio propuesta por Aristóteles. Decíamos que el acto es una forma de ser distinta a la potencia, la perfección, la plenitud de ésta. Por su parte, la potencia puede expresarse de dos modos específicos: 1. Potencia natural para... 2. Hábito. Para convertirse en acto, la primera sufre una especie de alteración y la segunda ejerce algo que ya se poseía. En términos educativos, la potencia natural para... puede entenderse como la capacidad para el aprendizaje y el hábito como el saber aplicado.

En el lenguaje de las competencias éstos no podrían ser considerados competencias, pues el primero se considera un recurso fundamental para su adquisición y el segundo, un estricto saber hacer; es decir, la competencia no es la potencia, como tampoco la aplicación de una potencia. Existen al menos dos razones por las cuales las capacidades no pueden ser consideradas competencias:

*“la primera es que las funciones mentales son parte del aparato cognitivo básico y, como tales, no son prerrequisitos aprendidos para alcanzar metas específicas de desempeño (aunque sí lo sean para el aprendizaje de competencias). La segunda es que a pesar de que existen muchos programas de capacitación para aprender a aprender, así como habilidades generales de solución de problemas, transferir esta capacitación a tareas de contenido específico o a contextos nuevos es cuestionable”<sup>52</sup> (Weinert, 2004, 118).*

Defendemos que entender las competencias como capacidad presenta limitaciones importantes que a nivel de intervención educativa pueden hacer del concepto un aporte poco operativo. En el campo educativo el concepto capacidad es de uso común y se relaciona con la justificación del aprendizaje del alumno. En

---

aplicación práctica domina la persona. Permiten saber operar. 5. *Conocimientos y saber hacer fruto de la experiencia*: son el resultado de la experiencia, de la acción. 6. *Saber hacer de relación*: capacidades que permiten cooperar eficazmente con los demás. 7. *Saber hacer cognitivo*: corresponde a las operaciones intelectuales necesarias para el análisis y la solución de problemas. Permiten crear informaciones nuevas a partir de otras existentes. 8. *Aptitudes y cualidades*: son características de la personalidad. 9. *Recursos fisiológicos*: sirven para gestionar y administrar la energía personal. 10. *Recursos emocionales*: permiten percibir una situación, una relación (Le Boterf, 2001, 56).

<sup>52</sup> La información contenida en los paréntesis es mía.

términos de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial y se refiere “*al conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos*” (Castelló, 2000, 37). Es decir, el concepto capacidad está más vinculado con la explicación del funcionamiento mental humano que con los dominios concretos aprendidos y observados en unos desempeños específicos.

Por otra parte, el concepto capacidad denota las diferencias interindividuales (algunos aprendices están mejor dotados que otros para adquirir aprendizajes). La capacidad nos muestra el potencial de una persona, sus límites para la adquisición de aprendizajes y no necesariamente, los dominios adquiridos en un proceso de aprendizaje. En este sentido: ¿Se pueden relacionar las competencias entendidas como capacidad con las actuaciones de una persona?

La capacidad de una persona está representada por los recursos cognitivos que posee, por sus estructuras cerebrales, los cuales dependen de la herencia biológica, los procesos de maduración y algunas o pocas interacciones con el ambiente (Plomin; Owen y McGuffin, 1994). A partir de diversas combinaciones de los recursos cognitivos y de la interacción con su entorno, el individuo construye funciones, es decir, aptitudes útiles, aquello que es capaz de hacer, en un momento evolutivo dado y en una cultura determinada. Asimismo, las funciones reflejan de manera ambigua el potencial o capacidad de una persona, ya que, dependen enormemente de los requerimientos del entorno, así como de la manera en que han sido construidas. (Castelló, 2000, 28-29). A su vez, las funciones construidas se manifiestan en unas conductas, que no demuestran la capacidad de las personas, sino demuestran que se han construido algunas funciones. Podemos concluir, entonces, que los desempeños de las personas estarán más relacionados con las funciones que construye que con sus capacidades.

Definir, por tanto, las competencias en términos de capacidad resulta problemático, ya que en primer lugar las capacidades no reflejan los dominios de una persona y éstos, a su vez, tampoco demuestran su capacidad. Desde nuestra perspectiva, “*ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los*



*aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano.”* (Perrenoud, 2003, 25).

En consecuencia, las competencias en educación no pueden ser entendidas como una habilidad innata, universal, heredada, con poco lugar para las diferencias individuales, como es definida por Chosmky. Las competencias *“son adquisiciones, aprendizajes adquiridos, y no potencialidades de la especie”* (Perrenoud, 2003, 25). Aprendizajes individuales, diferenciados y en un contexto determinado, que requieren de la movilización de recursos tanto para su adquisición como para su realización. Desde esta perspectiva, las competencias en la educación podrían entenderse como aprendizajes o dominios que requieren de recursos individuales y del entorno, se realizan en interacción con un contexto determinado y se manifiestan en dominios diferenciales según la persona.

La tercera concepción de las competencias relaciona las dos anteriores. Se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño. Recordemos que la oposición potencia-acto, planteada por Aristóteles, nos lleva a centrar la atención en la potencia, esto es, en la virtualidad o posibilidad, ya que el acto es lo que se da, pudiendo ser variable o adquirir formas diversas. Como cita Chomsky influenciado por las ideas Aristotélicas: *“en la realidad de los hechos, es obvio que la actuación no puede reflejar directamente la competencia”* (Chomsky, 1999, 6) al ser ésta acto en potencia, saber hacer, realidad mental subyacente y el acto una conducta concreta, la realización de la competencia, un uso real que no refleja del todo la competencia.

Siguiendo a los anteriores autores la competencia puede entenderse como la potencia (capacidad) que puede transformarse en acto, a través de actuaciones (conductas observables, saber hacer) aunque, para ser precisos, éstas nunca serían manifestación de la totalidad de la competencia. Es decir, *“el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta”* (Perrenoud, 2003, 24).

Podemos entender los desempeños como la manifestación observable de las competencias construidas. Sin embargo, tal afirmación debe ser matizada.

Intuimos que deben existir diferentes modos para formar competencias, pues todas las personas no aprendemos de la misma manera.<sup>53</sup> Además, cada individuo posee unos recursos individuales, que combina de diversas maneras para construir sus competencias de acuerdo con las experiencias de aprendizaje, los contextos en que se desenvuelve y el sentido que otorga a los problemas y situaciones que enfrenta. Es decir, los desempeños competenciales dependen de los contextos, de las oportunidades para su realización, de los recursos empleados, así como de las posibilidades de interacción que tengan unos individuos con otros. Para aclarar esta posición, valga recordar que:

*“La aparición de una conducta (desempeño) depende, entre otros parámetros, de componentes como la motivación. En este sentido es bien conocido el ejemplo de que las intervenciones espontáneas de un alumno en clase no dependen únicamente de que tenga algo que decir. Aspectos como la empatía con el docente, interés por el tema, personalidad o relaciones con el resto de los alumnos son condicionantes tanto o más importantes”* (Castelló, 2000, 31).

Asimismo, es importante tener en cuenta el tipo de desempeño. Los desempeños se manifiestan mediante determinados sistemas simbólicos, siendo el más habitual el lenguaje. En este sentido, los individuos que tengan mayor aptitud verbal podrán realizar mejor el desempeño que otros alumnos menos eficaces verbalmente, incluso a pesar de haber aprendido más o haber aprendido mejor (Castelló, 2000, 31). Lo mismo puede aplicarse en el caso de desempeños matemáticos cuando sólo se atiende al cálculo mental.

Finalmente, conviene recordar que la mayoría de los desempeños en la educación se realizan en situaciones artificiales de evaluación, lo que puede distorsionar el desempeño de una persona, ya sea bloqueándolo, disminuyéndolo e incluso optimizándolo. Creemos que es justo en este sentido que encontramos el mayor aporte de Chomsky al tema de las competencias en la educación: la medida

---

<sup>53</sup> Es bien sabido, aunque no es confortable, que en la actualidad no se sabe exactamente cómo se forma la inteligencia y las competencias fundamentales.

de los desempeños nunca nos podrá dar seguridades sobre las competencias de una persona.

### **3.3 Nuestra visión de las competencias**

Partiendo de las aportaciones de las anteriores disciplinas y de la reflexión que desde la educación misma se ha hecho sobre el tema intentaremos construir un concepto de competencias más cercano a la educación. Para ello recorreremos los supuestos básicos desde los cuales se ha implementado el enfoque competencias-desempeño en la educación.<sup>54</sup>

#### **3.3.1 Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto**

Creemos que las competencias son aprendizajes, dominios que las personas construyen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias educativas, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. Las competencias son aprendizajes que se adquieren en un contexto determinado. Para comprender tal afirmación resulta relevante optar por una definición de contexto que, demarque a su vez, el tipo de competencias que se deben formar y el modo de hacerlo.

Existen al menos dos perspectivas desde las cuales definir el contexto al que se refieren las competencias. Si tomamos como punto de partida la competencia lingüística de Chomsky, el contexto es independiente de la competencia (recordemos que la competencia es universal, invariable, mientras que el contexto es variable, por tanto éste tiene más relación con el desempeño

---

<sup>54</sup> Valga recordar que se trata del modelo propuesto por Chomsky en su teoría lingüística. Sin embargo, como cita Weinert: *“el modelo de competencia lingüística de Chomsky, admirado y citado, pero también criticado y cuestionado, se emplea con frecuencia en las ciencias cognitivas, especialmente en la psicolingüística y en la psicología cognitiva del desarrollo. Además, muchos modelos han incorporado componentes aislados del modelo de competencia-desempeño, incluyendo las ideas de: 1. Especificidad de terreno. 2. Un sistema nato de principios y reglas dispuestos en módulos. 3. Un aprendizaje normado por reglas. 4. Un desempeño cuya calidad no sólo depende de principios universales, sino también de experiencias de aprendizaje y del contexto situacional actual del que aprende o del actor”* (Weinert, 2004, 99). Este es el caso de la educación, el modelo competencia-desempeño del que se habla en esta disciplina dista del original planteado por Chomsky.

que con la competencia), pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos (la actuación es posible por la competencia, en este caso lingüística). Aplicado a la educación, el contexto estaría definido por cada saber disciplinar. En consecuencia, en un sistema educativo que parta de esta concepción de contexto, interesa formar las competencias cognitivas definidas desde las disciplinas académicas del currículo.<sup>55</sup>

El contexto también puede entenderse como el entorno cultural y la cotidianidad en que se desenvuelve la persona. En este sentido, las competencias que más interesaría adquirir serían aquellas que permitan al individuo adecuarse y vivir en el medio en el que se desarrolla; por ejemplo, la competencia comunicativa y las competencias transversales que facilitan la adquisición de nuevos dominios.<sup>56</sup>

El contexto es en definitiva una realidad compleja. Por una parte cada saber disciplinar tiene un contexto propio definido por su marco epistemológico y, por otra, el contexto está constituido por el entorno físico, político, histórico, cultural, lingüístico en el y, con el que las personas establecen relaciones y del cual depende el sentido y el valor de lo que allí sucede. Las competencias se desarrollan en interacción con los contextos; es decir, los contextos en cierta medida demandan y posibilitan los recursos necesarios para la formación de competencias, a la vez que, las personas al construir las competencias, desde su propia perspectiva de vida, recrean los contextos estableciéndose así una relación mutua entre ellos.

---

<sup>55</sup> Dentro de los distintos modelos de aproximación al tema de las competencias se encuentran las competencias cognitivas, que a su vez pueden ser generales y específicas. Las competencias cognitivas generales, entre las que se considera en primer lugar la inteligencia, se entienden como habilidades intelectuales generales con diferencias fuertes y estables entre los individuos. Las competencias cognitivas específicas se entienden como conjuntos de prerrequisitos cognitivos de los que debe disponer un individuo para funcionar adecuadamente en un área de contenido particular; en un desempeño específico. Estas competencias exigen un aprendizaje de largo plazo, amplia experiencia, profundo conocimiento del tema y rutinas de acción automática que se deben controlar en un nivel de conciencia alto. Al ser competencias aprendidas, pueden depender de más o menos capacidades en la adquisición de las destrezas (Weinert, 2004, 96-98).

<sup>56</sup> Las competencias transversales de carácter cognitivo, pueden ser por ejemplo la interpretación, la proposición y la argumentación. Asimismo pueden considerarse competencias transversales las competencias claves para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad, definidas por el proyecto Deseco: 1. Actuar de manera autónoma y reflexionada, 2. Emplear las herramientas de manera interactiva, 3. Unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos.

Que cada contexto especifique las demandas competenciales quiere decir que en determinados contextos resulta más relevante la formación de unas competencias que en otros.<sup>57</sup> Por ejemplo, nuestra cultura occidental permite que los procesos vinculados con la lectura sean muy útiles en la medida en que el material escrito (libros, carteles, periódicos, indicaciones en las carreteras, cartas de amor o lo que se quiera) es relevante y significativo en este contexto cultural (Pellegrino, 1988). Si estuviéramos hablando de una cultura de cazadores-recolectores, como la de las tribus amazónicas, la lectura no tendría la menor relevancia, ya que disponen de poco o nulo material escrito (Castelló, 2000, 28).

Las competencias entendidas como un aprendizaje en contexto tienen un buen número de consecuencias pedagógicas que hacen de la educación basada en competencias un enfoque educativo exigente e interesante para la formación de los individuos y para la vida en sociedad: a) La escuela no puede iniciar su acción en abstracto, requiere tener en cuenta a aquellos a quienes se dirige y el contexto en el que se desarrollan. b) Requiere reconocer la heterogeneidad como una realidad y principio rector de sus intervenciones. c) Teniendo en cuenta que los contextos ofrecen regularidades, pero que hay muchísimos; y, a su vez, se hacen en el momento de operar actos comunicativos; la escuela debe tener en cuenta los contextos existentes y crear nuevos dependiendo de las necesidades de a quienes se dirige. d) Al existir diversos modelos de desempeños en contexto, se dificultará la evaluación masiva tradicional, ya que las diferencias en los niveles de competencia serán explicables pero no comparables. e) Los diversos modelos de desempeños serán una fuente de información continua sobre la educación impartida. f) Para evaluar competencias se requiere un sistema contextualizado.

---

<sup>57</sup> Sin embargo, no quiere esto decir que no sea importante definir competencias clave, básicas o esenciales más allá de las demandas de cada contexto, pues la ética y las interacciones que se establecen entre los habitantes del mundo actual exigen unos mínimos de justicia y requieren de unos códigos que faciliten la convivencia, el intercambio y la movilidad a nivel global. Las competencias clave se definen como *“competencias multifuncionales y transdisciplinarias útiles para lograr muchas metas importantes, para dominar distintas tareas y para actuar en situaciones desconocidas”* (Weinert, 2004, 105). Entre las competencias claves que se mencionan frecuentemente en la literatura tenemos: 1. El dominio oral y escrito de la lengua materna, 2. el conocimiento matemático, 3. la competencia de lectura para una adquisición rápida y un procesamiento adecuado de la información escrita, 4. el dominio de por lo menos una lengua extranjera, 5. la competencia de los medios, 6. las estrategias de aprendizaje independiente, 7. las competencias sociales, 8. el pensamiento divergente, 9. los juicios críticos y, 10. la autocrítica.

### 3.3.2 Las competencias son aprendizajes de carácter complejo

Las competencias son dominios que hacen eficaz a una persona en una situación determinada y se aprenden en un contexto. Asimismo, se refieren a aprendizajes de carácter complejo. Son al menos tres las condiciones que definen el carácter complejo de las competencias: 1. No constituyen una habilidad muy específica. 2. Requieren de la movilización de recursos para su adquisición y realización, y 3. Superan los saberes para convertirse en recursos para formar nuevas competencias.

La primera de ellas se refiere a que, las competencias, no constituye una habilidad muy específica; tal es el caso de aprender a emitir un mensaje utilizando el correo electrónico. A pesar de la dificultad aparente de dicho aprendizaje no constituye en sí mismo un dominio competencial; en la medida en que es una habilidad específica, producto de un conocimiento y un procedimiento determinado. Podría constituirse en una competencia cuando su utilización es el resultado de una elección. Para más claridad ver el siguiente ejemplo propuesto por Perrenoud:

*“Se podría proponer “saber elegir y utilizar correctamente el medio que sea, a la vez el más rápido y el más confiable para transmitir una información confidencial”. Eso exige mucho más que la utilización del correo electrónico, puesto que se deben evaluar los riesgos, por lo tanto, representarse redes y comparar los inconvenientes y las ventajas de diversos procedimientos (teléfono, fax, correo, mensajero, conexión a Internet) en una situación precisa. La elección dependerá de si se quiere transmitir un número de tarjeta de crédito a un proveedor, un documento médico a un colegio o una exclusividad a una agencia de prensa, en un equilibrio entre los riesgos y beneficios. Esta elección movilizará conocimientos amplios, tanto psicosociológicos como tecnológicos, acerca del funcionamiento efectivo de los diversos procedimientos” (Perrenoud, 2003, 61).*

La segunda condición se refiere a la necesidad de recursos individuales y del entorno que requieren las competencias para su adquisición y realización. Las competencias como cualquier otro aprendizaje requieren para su adquisición de la

existencia en el individuo de unos recursos (prerrequisitos): capacidades, conocimientos, rasgos de personalidad, actitudes, valores, etc., así como de los recursos que le ofrece el contexto: redes de información, relaciones, oportunidades, necesidades.

Las competencias utilizan, integran y movilizan conocimientos (Perrenoud, 2003, 8) y otros recursos para su adquisición y actuación. Pero como habíamos citado con anterioridad éstos no pueden ser considerados competencias. Los recursos cognitivos, las aptitudes intelectuales, las habilidades, los conocimientos de una persona son indispensables para la adquisición de competencias, para la adaptación de las mismas a los distintos contextos y, especialmente, para enfrentar tareas complejas, exigentes y poco rutinarias, pero no son competencias.

La principal intencionalidad de la educación basada en competencias es *“contribuir a engendrar conocimientos utilizables fuera de cada disciplina y fuera de la escuela misma”* (Rey, 2000, 16). Es decir, el *“objetivo final de la escolarización es la preparación de los estudiantes para que actúen de forma eficaz fuera del contexto escolar. Eso supone la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias que se puedan transferir a situaciones reales de la vida”* (Eurydice, 2002, 20). Perrenoud define las competencias como *“una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2005, 11).<sup>58</sup> Se esperaría que un alumno que tenga una competencia vinculada a un contenido y a una situación concreta pueda utilizarla en un contenido distinto y en una nueva situación. Sin embargo, nos queda la inquietud sobre la posibilidad real de dicha transferencia o adecuación de la competencia.

*“La transferencia de conocimientos no es, pues, un hecho tan establecido como se piensa. Pero, quizá ¿está ahí lo esencial? Porque la importancia de la transferencia no*

---

<sup>58</sup> Obsérvese que la capacidad de la que habla este autor se refiere a los conocimientos, entendidos como *“representaciones de la realidad, construidas y recopiladas de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación”* (Perrenoud, 2003, 8); es decir, las capacidades se entienden como aprendizajes que posibilitan dominios eficaces en situaciones concretas, y no como potencialidades de la especie humana.

*reside, de entrada, en los hechos mentales espontáneos que pueden observarse, sino más bien en la exigencia que constituye... Preocuparse por la transferencia durante el aprendizaje es, ante todo, restituir los saberes como respuestas a preguntas que se han hecho los hombres; como saberes movilizables por parte del que aprende para responder a preguntas que él mismo se hace o se hará. Es, luego, llevar al que aprende a que se proyecte mentalmente en el mundo cuando aprende, recuerde situaciones vividas, se represente o imagine situaciones a las que se enfrentará, situaciones a las que otros hombres, sus semejantes, se enfrentan o se enfrentarán. No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se perfile en un universo externo a la situación de aprendizaje” (Meirieu, 2003, 113-114).*

Las competencias se refieren a aprendizajes complejos que involucran diversos recursos para su construcción y para los desempeños. Sin embargo, este carácter complejo, no implica que la competencia adquirida sea o no sea intrínsecamente transferible a otros problemas o situaciones.

*“La construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de un acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica... Los modelos se construyen de acuerdo a una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con una postura reflexiva” (Perrenoud, 2003, 11).*

Es decir, el carácter de transferible, como dice Le Boterf, no hay que buscarse en “las” competencias o los “conocimientos”, sino en “la” competencia, es decir, en la facultad de la persona de transferir (Le Boterf, 2001, 112), la cual es educable.

*“La formación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca*



*espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía” (Etienne Lerouge, 1997, 67).*

Un alumno puede aprender unos procedimientos, unas reglas, unas operaciones lógicas, unos conocimientos. Podrá practicar su aplicación en unas situaciones predeterminadas. Pero, si dichos aprendizajes no son movilizados en situaciones complejas, no puede hablarse de competencias. Le Boterf (2000, 42 y 93), como habíamos citado, define las competencias en términos de “*conocimiento combinatorio*”, de “*saber movilizar*”. Las competencias se crean según la práctica (lo que no significa que no se apoyen en unos conocimientos teóricos), de acuerdo con la multiplicación de situaciones que unen, por la repetición y variación, unida al deseo de realización de un desempeño óptimo. Este ejercicio desarrolla sobre todo, modelos que permiten la movilización de recursos, teniendo en cuenta las demandas del contexto y la situación concreta.

Las competencias revelan una forma de inteligencia situada, específica (Perrenoud, 2003, 38); es decir, requieren tanto de recursos específicos (procedimientos, esquemas, hipótesis, modelos, conceptos, informaciones, conocimientos, métodos), como también de formas específicas y estructuradas de movilizarlos y de asociarlos. Podemos afirmar, en consecuencia, que “*las competencias no se forman a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada*” (Perrenoud, 2003, 40).

Y, finalmente, la tercera condición de las competencias como aprendizajes complejos hace referencia a que superan los simples saberes para convertirse en recursos para la formación de nuevas competencias y en una estrategia que integra y moviliza los saberes en una situación y con una finalidad concreta.

Educación por competencias implica un proceso de enseñanza-aprendizaje riguroso. Por una parte unos conocimientos específicos lo suficientemente amplios que permitan el dominio en distintos contextos, así como la oportunidad del aprendizaje en contextos diferentes que entrenen al aprendiz en la experiencia de la adaptación del dominio a distintas situaciones y problemas.

Asimismo, las competencias se forman frente a situaciones que son complejas desde el principio. Es decir, para formar competencias se requiere la presencia de situaciones-problema, capaces de movilizar una serie de recursos para su resolución, a la vez que orientados hacia aprendizajes específicos. Se trata de proponer a los alumnos situaciones interesantes y significativas que despierten su interés y generen curiosidad por encontrar respuestas adecuadas e incluso novedosas. Como en todo proceso educativo los tipos de experiencias a las que el sujeto es expuesto definen, en gran medida, el aprendizaje.

### **3.3.3 Las competencias se manifiestan en desempeños**

Las competencias *“sólo resultan pertinentes en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas”* (Perrenoud, 2005, 11); es decir, las competencias se manifiestan en actuaciones y para ser tales exigen un desempeño competente en una situación y tiempo determinados. Los desempeños competentes requieren de la movilización de una serie de recursos, tales como: un saber, un saber hacer, de las actitudes y valores y de un saber actuar (Le Boterf, 2001, 92).

*“El saber permite generalizaciones que facilitan la resolución de situaciones que no son idénticas entre sí, mediante una función de transferencia que es capaz de advertir las similitudes y diferencias existentes entre las distintas situaciones. Se trata también de un saber organizado de manera global, de forma interdisciplinar respecto a los saberes habituales del mundo académico, que permite captar la complejidad de las situaciones así como sus semejanzas y diferencias. Paralelamente el saber aplicativo se consolida con la práctica directa acompañada de la imitación de modelos ejemplares realizados por personas habilidosas. Hay que añadir una dimensión más al saber y al saber hacer, la de movilizar los conocimientos y las habilidades en una situación dada, lo que implica dirigir la atención hacia las situaciones concretas y su contexto, para poder llevar a cabo una situación de carácter “situado.” Esta tercera dimensión del quehacer competente se podría vincular con el terreno habitualmente considerado como actitudinal, en el sentido de la implicación que el sujeto realiza respecto a la situación o problema que ha de resolver”* (Sarramona, 2004a, 6).

Para considerar en educación un desempeño como competente éste debe manifestar al menos cuatro dominios: 1. Un saber, o lo que es igual una serie de conocimientos comprensivos que justifican y dan sentido a las acciones. 2. Un saber hacer, saber aplicado que responde a ciertos referentes de calidad compartidos socialmente. 3. Un saber estar, que se refiere al campo actitudinal; es decir, a la evaluación que hace el sujeto sobre la situación. 4. Un saber actuar, que permite movilizar, combinar y transferir una serie de recursos en una situación compleja, en un contexto determinado y con vistas a una finalidad.<sup>59</sup>

Asimismo, ver los desempeños como la manifestación de las competencias implica, de alguna manera, que el énfasis en el proceso educativo ha sido puesto en el saber hacer. ¿Quiere esto decir que deben ser excluidos de los currículos los contenidos que no constituyen un estricto hacer? El énfasis puesto en la dimensión aplicada no excluye las otras dimensiones de las competencias. *“la competencia incluye una dimensión operacional, pero no se limita a ella, sino que también se refiere al punto de vista de la comprensión de las situaciones que los sujetos deben afrontar y de los escenarios problemáticos en los que actúa”* (Bernal, 2003, 141). Tanto la apropiación de los conocimientos, como la predisposición afectiva y motivacional, así como la adecuación al contexto, resultan insustituibles en el proceso de adquisición de competencias. Lo que quiere decir, en realidad, es que para hablar de una educación basada en competencias o del aprendizaje de competencias se requiere de un objetivo lo suficientemente complejo que reúna todas las dimensiones de la competencia: saber, hacer, estar, actuar. Por tanto, cualquier aprendizaje no puede ser considerado una competencia. Pongamos algunos ejemplos:

El primer ejemplo se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera. Para dominar o ser competente en el uso de una lengua extranjera no basta con conocer

---

<sup>59</sup> Le Boterf complementa esta posición afirmando que actuar con competencia es el resultado de: 1. *El saber actuar* que puede desarrollarse a través de la formación, el entrenamiento, los circuitos de aprendizaje, las representaciones pertinentes, las situaciones profesionalizadoras y las trayectorias profesionales. 2. *El querer actuar* que será alentado por situaciones como la existencia de un sentido dado a la construcción de competencias, una imagen propia realista y positiva, un contexto estimulante, de reconocimiento y confianza. 3. *El poder actuar* que se hará posible por medio de una organización del trabajo, un contexto favorecedor que reúna los medios necesarios, unas atribuciones que den legitimidad a la construcción de competencias (Le Boterf, 2001, 118).

su estructura gramatical, tener un vocabulario básico, conocer algunas expresiones fundamentales. Perrenoud relata el modo como se adquiere esta competencia:

*“La competencia se crea según la práctica de una lengua extranjera, la multiplicación de situaciones de interacción que unen, con éxito, y aleatoriamente, repetición y variación con una fuerte ansia de comprender y de hacerse comprender, en favor de un compromiso personal en los intercambios seguidos. Este ejercicio enriquece y consolida con seguridad los conocimientos sintácticos y léxicos de los interlocutores. Este desarrolla, sobre todo, modelos que permiten contextualizarlos, teniendo en cuenta el nivel de lengua, el tema de conversación, los interlocutores presentes, la situación de comunicación” (Perrenoud, 2003, 26-27).*

El segundo ejemplo se refiere a otro tipo de aprendizaje, tal vez considerado menos costoso: hablar con corrección en la propia lengua. Hablar con corrección es un dominio, un aprendizaje adquirido gracias a unos prerrequisitos existentes en la persona y a un proceso de aprendizaje de las formas y usos demandados por una lengua y en un contexto. Sin embargo, hablar con corrección no puede ser considerado un dominio competente hasta tanto la persona haya construido la competencia para enfrentar con éxito situaciones distintas, inéditas, en las que el hablar con corrección le permita solucionar problemas. Tal es el caso de superar una entrevista de trabajo, resolver un conflicto a través del diálogo, expresarse con fluidez e inteligibilidad en público, sostener conversaciones con otras personas, e incluso, saber callar cuando sea lo más adecuado.

El tercer ejemplo es aún más operativo. Elaborar la mejor mermelada de fresa del país. Conocer el secreto y el procedimiento para elaborar la mejor mermelada de fresa es un dominio, un aprendizaje adquirido y apoyado en la experiencia. Sin embargo, la pericia en su elaboración no constituye estrictamente una competencia. ¿Qué pasaría si escasean las fresas o si se altera su calidad? ¿Se perdería la calidad del producto? Un dominio competente es aquel capaz de responder e incluso anticipar problemas. De la misma manera, está en condiciones de recrear y movilizar los conocimientos individuales y los que ofrece el medio para responder con éxito ante situaciones novedosas.

### 3.3.4 Las competencias son evaluables

Por otra parte, en tanto objetivos las competencias son dominios evaluables. La psicología del trabajo ha demostrado la posibilidad de evaluar competencias a través de la observación directa y el uso de test y cuestionarios. ¿Cómo evaluar competencias en la educación? En el capítulo final de este trabajo realizaremos una propuesta de indicadores y pautas de observación para evaluar las competencias de tolerancia. Por ahora y dada la poca experiencia acumulada por los sistemas educativos en cuanto a la evaluación de competencias, me limitaré a hacer una serie de reflexiones que espero sean útiles a nivel práctico.

En primer lugar si las competencias son observables a través de los desempeños, pero los desempeños no reproducen totalmente la competencia, resultaría interesante evaluar las competencias más allá del desempeño. Es decir, tener en cuenta además los conocimientos empleados, el acierto en la selección de procedimientos, los comportamientos asumidos, los valores puestos en acción, las actitudes, el control de emociones manifestado y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el medio. Además, de contar con la provisionalidad de nuestras mediciones que, en educación, es muy importante.

En segundo lugar, en la medida en que las competencias representan un vínculo entre los rasgos individuales y determinados comportamientos, podemos identificar algunos rasgos indicadores de las competencias (Bernal, 2003, 143) que funcionen como pistas que orienten la proximidad a la competencia.

En tercer lugar, si las competencias son dominios que se aprenden y se expresan en contextos específicos, deben ser evaluadas en los mismos contextos en que se han aprendido y pueden expresarse, o por lo menos en marcos de simulación lo más parecidos posible a los contextos iniciales.

En cuarto lugar, si las competencias son dominios que unas personas manejan mejor que otras (las competencias de las personas no son idénticas; además el individuo puede evolucionar con el transcurso del tiempo) y los hacen eficaces en situaciones determinadas y, a la vez, sabemos que existen diversas formas de expresar la competencia (la competencia no puede reducirse a un sólo comportamiento observable, ya que puede haber varias estrategias o conductas

pertinentes), la evaluación de competencias debe hacerse con fines de mejoramiento personal, más que de comparación entre distintos sujetos. En el campo educativo, la evaluación de competencias tendría como fin mostrar al aprendiz su mayor o menor nivel de dominio frente a una misión y generar, en consecuencia, un plan de acción que permita mejorar el dominio.

En quinto lugar, si la evaluación de competencias no puede ser la estrategia para clasificar aprendices y menos aún para medir niveles de dominio, a menos que de ello se deduzcan planes de mejoramiento de los procesos de enseñanza, resulta improbable poder igualar a las personas por ellas, ya que, en el dominio se sigue conservando en cada una un nivel, un estilo, un modo particular (recordemos que no existe una sola manera de ser competente en relación con un problema que hay que solucionar o proyecto a realizar). Concientes de ello, tanto la política educativa como los sistemas educativos han incorporado distintos niveles de gradación, esto es de dominio de la competencia, con el fin de que cada alumno pueda llegar al límite de sus posibilidades.<sup>60</sup>

En sexto lugar, conviene distinguir al menos tres momentos en la evaluación: 1. La evaluación de los recursos para construir las competencias (conocimientos, saber hacer...), con el fin de identificar el nivel de instrucción en relación con el problema a solucionar. 2. La evaluación de la construcción de las competencias, que permite acercarse a la competencia propiamente dicha al identificar el acierto en la selección de procedimientos, los comportamientos asumidos, los valores puestos en acción, las actitudes, el control de emociones manifestado y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el medio; y, 3. La evaluación de los resultados, que permite valorar el desempeño en relación con los criterios de realización esperados.

Y por último, cabe recordar que es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias. Para valorar las últimas se le debe observar en acción y frente a tareas complejas. De la misma manera se requieren instrumentos diversos que permitan reconocer tanto la idoneidad en el desempeño, como la validez de la actuación.

---

<sup>60</sup> Es el caso del proyecto PISA, que para su evaluación de las competencias de lectura, matemática y ciencia, incluye cinco niveles de dominio de la competencia.

### 3.3.5 Las competencias apuntan a la transversalidad

Las competencias apuntan a una perspectiva didáctica de carácter transversal (Sarramona, 2004, 14) respecto a las tradicionales disciplinas académicas, lo que conlleva implicaciones a nivel curricular, didáctico y evaluativo. En primer lugar, implican una revisión de los propósitos de formación del currículo, su pertinencia, organización, etc.<sup>61</sup> En segundo lugar, requieren un análisis de las metodologías empleadas con el fin de seleccionar aquellas que centren su atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje.<sup>62</sup> Y, por último, la evaluación pasa de ser una cuestión de las disciplinas para ser considerada una competencia de la institución.

Sin embargo este carácter de transversalidad de la educación basada en competencias no es requisito imprescindible de las competencias. Todos nos hemos vistos enfrentados a situaciones de la vida en que el dominio de una situación extrae recursos de una sola disciplina, tal es el caso de escribir un cuento, transcribir una melodía, etc; otras situaciones requieren recursos de varias disciplinas, tal es el caso de redactar un panfleto, elaborar un presupuesto, planificar un cambio de casa; pero también existen situaciones en las que el dominio de una situación no pasa por ningún conocimientos disciplinario, tal es el caso de atrapar un ratón que aparece en casa.

A nivel práctico puede resultar interesante que al interior de cada disciplina se intente reflexionar en torno a la utilidad de la misma partiendo de

---

<sup>61</sup> Se puede pensar en el diseño de un currículo integrado construido desde núcleos problemáticos que integren varias disciplinas. Asimismo, trabajar sobre procesos y no exclusivamente sobre contenidos.

<sup>62</sup> Algunas metodologías que facilitarían la educación basada en competencias son: trabajo por proyectos, resolución de problemas y enseñanza para la comprensión. Asimismo, desde la ingeniería de las competencias se proponen algunas condiciones favorables para la formación de competencias: 1. Favorecer la variedad de recursos y experiencias. 2. Facilitar la confrontación con prácticas y marcos de referencia diferentes. 3. Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria. 4. Organizar situaciones de entrenamiento en la combinación: estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia. 5. Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones contrastadas: artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemáticas y literarias... 6. Entrenarse en las prácticas de la improvisación: escénica, oratoria, musical...7. Desarrollar una cultura general y la comprensión intercultural de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico (Le Boterf, 2001, 115). De la misma manera en De Miguel, M. (2006) se describen una serie de estrategias y técnicas para formar competencias en la educación superior.

situaciones-problema que pueda enfrentar el aprendiz en su vida y requiera de la movilización de los conocimientos que adquiere. A nivel educativo la formación de competencias resulta relevante en la medida que permiten enfrentar familias de situaciones (resultan apropiadas para enfrentar múltiples situaciones análogas aunque no idénticas). Desde la educación basada en competencias ésta pueda ser una nueva manera de entender la transversalidad, ya no en función de las demás disciplinas, sino frente a las situaciones de la vida misma. *“El reto consiste en organizar el currículo de manera que demuestre la interrelación entre el contenido de las distintas materias y temas. Al mismo tiempo, deberían transmitir a los alumnos la relación entre los contenidos de una materia y la vida real, con el fin de mostrar la utilidad de la enseñanza”* (Eurydice, 2002, 20).

### **3.3.6 Las competencias requieren del aprendizaje de toda la vida**

El nuevo orden social y económico que enfrenta el mundo como consecuencia de la globalización y sus efectos en el campo cultural, político, económico y medioambiental; unido al progreso científico y tecnológico, especialmente en el mundo de las comunicaciones, ha promovido, por una parte, la integración y la cooperación internacional, a la vez que la competitividad internacional. En este orden de ideas, se ha reconocido el conocimiento como el recurso más valioso para generar prosperidad económica y cultural (Eurydice, 2002, 11).

El constante aumento y modificación de los conocimientos, así como el alto nivel de especialización en cada una de las disciplinas hace que desde cualquier tipo de educación formal resulte imposible abarcarlos. Las competencias, como hemos venido argumentando, son aprendizajes adquiridos en principio en la vida escolar, sin embargo, también se forman a lo largo de la vida, a través de las experiencias de aprendizaje y de acuerdo a los medios y actividades a las que se dedica la persona. El trabajo profesional es un medio adecuado para la adquisición de competencias.

La escuela sigue teniendo la misión de realizar una selección de contenidos y hábitos de aprendizaje, lo más acertada posible, que sirva de base a



los aprendices para la adquisición de nuevas informaciones. Una educación basada en competencias tendrá como finalidad además, seleccionar aquellos contenidos que por su naturaleza tengan un alto grado de significación para las personas y de adecuación a los contextos en los que se desenvuelven, sin perder, por ello, el sentido de lo universal. Sin embargo resulta imposible, desde la lógica del mundo actual, suponer que el sistema educativo formal puede hacerse responsable de formar todas las competencias que requerirá una persona para enfrentar con éxito su vida. Contextos informales como la familia, los círculos religiosos, las organizaciones juveniles, las organizaciones de tiempo libre, los medios de comunicación, el acceso a Internet, resultan ser oportunidades excepcionales para la adquisición de competencias especialmente aquellas necesarias para vivir en sociedad y construir proyectos personales vida.<sup>63</sup>

En este sentido, los procesos de aprendizaje de toda la vida se vislumbran como elemento esencial en la formación de nuevas competencias o adecuación de las mismas a otras situaciones o contextos, ya que las competencias que en la actualidad resultan relevantes pueden ser obsoletas e insuficientes dado el ritmo del progreso tecnológico, las demandas históricas de los contextos en que se desenvuelve la persona e incluso, pueden cambiar los intereses o predisposiciones de ésta.

### **3.3.7 Las competencias nos hacen competentes**

Podemos preguntarnos, en consecuencia, ¿qué es lo que nos hace realmente competentes? Existen diversas respuestas a esta cuestión. En primer lugar, veamos la que ofrece Bastien:

---

<sup>63</sup> Entre los muchos tipos de competencias encontramos las competencias sociales o interpersonales. Se refieren a la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, las competencias comunicativas, la toma de conciencia y el respeto hacia otras culturas y tradiciones, la ciudadanía (Eurydice, 2002, 17). Éstas pueden ser aprendidas tanto desde la escuela como a través de la educación formal e informal.

*“Un experto es competente, a la vez: -porque domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, puesto que se dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediata y automáticamente en acción, sin vacilación, ni reflexión real; y, - porque es capaz, con un esfuerzo de reflexión razonable, de coordinar y diferenciar rápidamente sus esquemas de acción y sus conocimientos para enfrentar situaciones nuevas” (Bastien, 1997, 8).*

Según este autor, se es competente cuando el desempeño alcanza el nivel de habilidad o hábito. En este sentido, *“el límite entre la habilidad y la competencia puede ser en ocasiones indefinido”* (Weinert, 2004, 123). De la misma manera, se es competente cuando continúa estando presente la reflexión en el desempeño. *“Las competencias son compatibles con una automatización total o parcial, pero no la exigen”* (Perrenoud, 2003, 31); serán más eficaces en la medida que se asocien con una postura reflexiva (Perrenoud, 2003, 11).

Le Boterf, por su parte, definirá como competente a aquella persona que ha pasado del saber hacer, al saber actuar. Una persona competente evidenciará las siguientes características:

*“Saber actuar: la competencia se expresa con una acción o un encadenamiento de acciones. Una operación, una acción puede incluir varios saberes.*

*En un contexto particular: la competencia siempre es contextualizada. Se trata de un saber actuar en un campo de exigencias, restricciones y recursos determinados.*

*Saber actuar validado: la competencia sólo existe si ha realizado sus pruebas delante de otros.*

*Con vistas a una finalidad: la competencia en acción está guiada a un fin, una intencionalidad. La acción tiene un sentido para el sujeto que la pone en práctica.”* (Le Boterf, 2001, 92).

Es decir, un sujeto competente sabe movilizar, combinar y transferir recursos individuales y de red<sup>64</sup>, en una situación compleja y con vistas a una finalidad. De la misma manera, sabe construir a tiempo competencias pertinentes

---

<sup>64</sup> Recordemos que Le Boterf, defiende la idea de la competencia entendida como el resultado de la combinación de un equipamiento doble de recursos. Por una parte, los recursos individuales (conocimientos, saber hacer, aptitudes, experiencias...) y por otra, los recursos de su entorno (redes de relaciones, instrumentos, bancos de datos...).

para gestionar situaciones cada vez más complejas (Le Boterf, 2001, 43). El sujeto competente es capaz de realizar un conjunto de actividades según criterios deseables; a la vez que sabe cómo prepararse para realizar una actividad teniendo en cuenta las condiciones y las modalidades de la misma.

### **3.3.8 Las competencias se definen**

Hemos puntualizado que cada contexto demanda determinadas competencias. Sin embargo, la relación que sostiene el individuo con el medio lo modifica y determina nuevas competencias. De tal manera que resulta imposible definir todas las competencias que requiere un individuo para enfrentar con éxito las distintas situaciones de su vida.

De la misma manera, hemos acordado que el objetivo de la educación basada en competencias consiste en dotar al individuo de un tipo de conocimiento que le permita combinar y movilizar los recursos que posee para resolver situaciones complejas de la vida. El reto es, por tanto, desarrollar al interior de cada disciplina disposiciones en los estudiantes para enfrentar situaciones en las que deban movilizar los recursos adquiridos.

En educación se han identificado y definido las competencias desde dos modelos esencialmente: 1. Comisión de expertos, 2. Consulta a colectivos determinados. El primero de ellos consiste en constituir comisiones de expertos para que determinen de acuerdo con sus criterios, una relación de competencias en determinados ámbitos, para posteriormente someter tal relación a grupos más amplios de personas vinculadas a ellos (Sarramona, 2004a, 18).<sup>65</sup> La consulta a colectivos es una experiencia realizada en España con la participación de tres comunidades autónomas: Cataluña, Baleares y Canarias que ha permitido definir las competencias básicas en ocho ámbitos: lingüístico, matemático, científico-

---

<sup>65</sup> Puede hacerse a través de una investigación o un seminario para debatir una propuesta determinada. Tal es el caso del proyecto DeSeCo, y del simposio organizado en 1996 por el Consejo de Cooperación Cultural Europea en Berna para definir las competencias claves para Europa.

técnico, social, tecnologías de la información y la comunicación, artístico, educación física, laboral.<sup>66</sup>

Sea cual fuere la metodología empleada para la definición y selección de competencias convendría atender a cuestiones como: 1. Para seleccionar competencias debemos estar frente a un objetivo complejo, es decir, que para su consecución se requiera de la movilización de diversos recursos. 2. El dominio al que hace relación el objetivo debe estar en relación con un contexto y en el marco de la solución de problemas; lo que implica que las competencias se refieren a tareas complejas en contextos y situaciones determinadas. 3. Las competencias son dominios que requieren para su adquisición de la experiencia. 4. Resulta fundamental el hecho de que éstas puedan ser aprendidas y perfeccionadas por nuevos aprendizajes.

#### **4. Las Competencias y las prácticas educativas**

Hemos venido argumentando que las competencias son aprendizajes complejos adquiridos por los individuos que les permite actuar de manera idónea frente a diversas situaciones y problemas. De la misma manera, hemos pretendido referenciar que en la educación, el discurso de las competencias reaviva el antiguo y permanente dilema de la misión de la educación: transmitir conocimientos o formar para la vida.

Hemos clarificado, por una parte, que la educación basada en competencias tendría como finalidad formar a los individuos para actuar con idoneidad frente a diversas situaciones movilizando una serie de recursos adquiridos a través del aprendizaje. Es decir, la educación basada en competencias no riñe en absoluto con la transmisión de conocimientos; por el contrario la variedad de situaciones que se requiere enfrentar en la sociedad actual exige de la

---

<sup>66</sup> Los colectivos consultados con el fin de identificar las competencias básicas fueron: administración educativa, administración local, alumnos, centrales sindicales, colegios profesionales, consejos escolares territoriales, entidades culturales, asociaciones de docentes, organizaciones patronales, padres/madres de alumnos, sindicatos de docentes, titulares de centros privados. Para mayor información sobre la metodología seguida y resultados obtenidos consultar Sarramona, 2004a.

apropiación de suficientes conocimientos que funcionen como recursos movilizables para solucionar problemas inéditos.

Por otra parte, hemos señalado que las competencias se expresan a través de dominios específicos; es decir, que se manifiestan en una actuación situada, contextual y validada. Esta dimensión práctica de las competencias constituye una de sus fortalezas<sup>67</sup> y la mayor dificultad para su implementación.<sup>68</sup> Sin embargo, sitúa las competencias en una posición privilegiada al constituirse en un elemento integrador de los conocimientos disciplinares transmitidos en la escuela y las actuaciones en la vida social. La educación basada en competencias puede ser el modo que emplee la escuela para que los estudiantes aprendan de manera inteligente cosas útiles para la vida.

En adelante nos interesaremos por clarificar la relación de las competencias con las prácticas, con el fin de avanzar en propuestas didácticas que favorezcan la adquisición de competencias en la escuela, concretamente en el ámbito de la convivencia, objetivo de este trabajo.

Perrenoud afirma que *“las competencias se encuentran esencialmente unidas a una práctica social de cierta complejidad”* (Perrenoud, 2003, 44). Entendemos las prácticas como *“aquellos fenómenos directamente observables que expresan un contenido cultural y moral casi inmediatamente accesible”* (Puig, 2003, 124), o siguiendo a Cohen (1989, 367) como *“el conjunto de procedimientos, métodos o técnicas que realizan apropiadamente los agentes sociales”*. Es decir, las prácticas representan aquello que los individuos individualmente o en grupo realizan en un contexto determinado, que expresan un significado compartido socialmente y un modo específico de actuación. Asimismo, las prácticas definen al sujeto tanto como él mismo interviene en su construcción y reconstrucción.

Desde el enfoque de la educación basada en competencias que defendemos en este trabajo, se busca que *“las personas aprendan a abordar la realidad con*

---

<sup>67</sup> Hay que recordar que la educación basada en competencias no rechaza ni los contenidos ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica.

<sup>68</sup> Valga pensar en los retos que supone el acierto en la selección de los conocimientos a transmitir, el manejo del tiempo siempre limitado en la escuela, las exigencias metodológicas de este tipo de educación, las implicaciones a nivel de evaluación, etc.

*un espíritu abierto, contextualizador y teniendo en cuenta todas las perspectivas posibles, dejando de lado esquemas rígidos y preconcebidos”* (Tobón, 2004, 33).

A nuestro entender la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, elementos fundamentales en la formación de competencias profesionales, no debe ser el objetivo fundamental de las competencias en la educación básica. Creemos por el contrario, que la educación basada en competencias se constituye en un elemento clave que orienta la integralidad del proceso educativo y la construcción individual del proyecto personal de vida. Se trata de dotar a la persona de un modo específico de apropiación del conocimiento que de respuesta a sus necesidades inmediatas, a la comprensión de su contexto y de las prácticas que en él se originan.

Presuponemos que las competencias se forman a través de la ejercitación, esto es multiplicando las experiencias que requieran de la movilización de recursos, con el fin de contribuir a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. Una competencia organiza un conjunto de esquemas, *“no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situaciones, en tiempo útil y de manera adecuada”* (Perrenoud, 2003, 40). Podemos afirmar, en consecuencia, que las competencias se forman a través de la práctica, en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados.

Pongamos un ejemplo con la competencia Dialogar (una de las cuatro competencias de tolerancia propuesta en este trabajo). Podemos saber qué es el diálogo, conocer el procedimiento adecuado para dialogar, tener una actitud positiva hacia el diálogo, valorar el diálogo como un procedimiento para la solución de conflictos y el conocimiento mutuo, y sin embargo, no ser competentes en el diálogo; es decir, no poder actuar de manera adecuada, idónea, eficaz en situaciones complejas e inéditas en las que se requiera el diálogo, o lo que es igual, no poder movilizar los recursos con que se cuenta para enfrentar tales situaciones. ¿Cómo se explica tal hecho? Para que un aprendizaje sea considerado una auténtica competencia éste requiere ser asociado a una o varias prácticas susceptibles de tener sentido para los alumnos, de modo que ante

situaciones reales de la vida cotidiana, los chicos cuenten con los suficientes recursos y experiencias que les permita un desempeño competente.

Asimismo, como cita Bernal (2003, 246), las competencias de las personas *“pueden considerarse una categoría específica de notas o características individuales”*. Es decir, cada persona realiza un acercamiento singular a los procesos educativos a los cuales es sometida, tanto a las tareas específicas que realiza como en la comprensión de los problemas que afronta. Este rasgo de individualidad del sujeto que aportan las competencias se constituye en un elemento a tener en cuenta para su aprendizaje, realización y evaluación. Las competencias no sólo hacen competentes a las personas en términos de eficacia y eficiencia; además favorecen un modo particular y único de enfrentar las distintas situaciones de la vida movilizando los recursos con que cuenta.

### **A modo de resumen**

Hasta lo expuesto en estas páginas podrían verse, al menos, dos tendencias en la conceptualización de competencias y el modo cómo se han llevado a la educación. La primera de ellas está centrada en el saber hacer. Esta perspectiva, entiende la competencia como capacidad, es decir, como un sistema especializado de recursos cognitivos y conocimientos necesarios para realizar un desempeño.

En este trabajo no nos identificamos con esta concepción, ni la consideramos un aporte a la teoría y práctica educativa. No encontramos diferencias sustanciales entre la competencia entendida como capacidad y otros conceptos como capacidades cognitivas, aptitudes o procedimientos. La competencia entendida desde esta perspectiva sólo aportaría a la educación, a nuestro juicio, la dimensión del saber hacer, esto es, la función aplicada del conocimiento, que es en sí misma valiosa, necesaria, pero no suficiente para la educación basada en competencias. De la misma manera, entendemos que *“la competencia no existe por sí sola, independientemente de un sujeto que la posee y de la que no puede dissociarse. Lo que existe realmente son personas más o menos competentes”* (Le Boterf, 2001, 120).

La competencia entendida como capacidad partiría, a nuestro juicio, de una visión reducida del ser humano, e incluso de lo que éste puede hacer. Corre el riesgo en su aplicación de reducir el saber a aquellos conocimientos que permiten un saber hacer inmediato. Quienes entienden las competencias de este modo podrían estar comprometidos con un concepto pobre de la calidad y la equidad en la educación. La calidad estaría entendida como *“la consecución de logros de aprendizaje perfectamente observables y cuantificables, que permitan la clasificación y selección de los sujetos”* (Sarramona, 2004a, 5), y no como la oportunidad que concede el sistema educativo para que cada alumno logre desarrollar sus máximas potencialidades y construya un proyecto de vida óptimo. Igualmente, entenderían la equidad como la preocupación por *“garantizar una serie de logros comunes a todos los alumnos de un determinado nivel educativo”* (Sarramona, 2004a, 5) cuando, el objetivo fundamental de la equidad en la educación, en una sociedad democrática, debe ser el reconocimiento de la diversidad existente entre los estudiantes, para proponer desde allí los apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos se logren de manera equiparable para todos. En fin, creemos que desde esta perspectiva el mundo productivo es el ganador, ya que formar competencias indudablemente será un indicador de éxito.

La segunda perspectiva en torno al concepto entiende el modelo competencia-desempeño desde una visión más integradora. Las competencias en educación se refieren a los dominios de carácter complejo<sup>69</sup>, que adquiere un individuo por acción del aprendizaje y que manifiesta a través de unos desempeños, en el marco de la solución de problemas. Desde esta concepción, las competencias no se entienden como capacidades en sí mismas, sino como aprendizajes individuales, variables que requieren de recursos individuales y del contexto (aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos, experiencias, actitudes, valores, redes de información, relaciones, necesidades, oportunidades) para su adquisición y actuación. Asimismo, no existe una única competencia, ni

---

<sup>69</sup> Recordemos que el carácter complejo de las competencias se refiere al hecho de que los dominios no constituyen una habilidad muy específica; suponen la movilización de recursos tanto individuales como del entorno para su adquisición y realización; y finalmente, superan los simples saberes para convertirse en recursos para la formación de nuevas competencias y en una estrategia que integra y moviliza los saberes en una situación y con una finalidad concreta.



un único modo de expresarla, ni siquiera un mismo nivel de dominio, puesto que no todas las personas tenemos las mismas capacidades, aptitudes, rasgos de personalidad, experiencias y valores, ni tampoco tenemos la misma relación con el contexto.

Desde nuestro acercamiento particular a un concepto de las competencias en la educación, hemos intentado clarificar cuatro ideas fundamentales con las cuales nos sentimos identificados y defenderemos en adelante: 1. Las competencias son aprendizajes complejos que se manifiestan en desempeños y se adquieren y realizan gracias a la movilización que realiza la persona de sus recursos incorporados así como de los que le ofrece su entorno, para solucionar problemas en un contexto determinado. 2. Las competencias se adquieren en el marco de la solución de problemas y exigen para su formación tanto de los conocimientos como de las oportunidades de ejercitación. 3. Las competencias no son los conocimientos, ni las capacidades de una persona, como tampoco la aplicación de los conocimientos. Las competencias trascienden los saberes para convertirse en estrategias de actuación frente a situaciones concretas y en contextos determinados. 4. Las competencias son evaluables en la medida que se manifiestan en unos desempeños. Sin embargo, éstos no son un reflejo fiable de la competencia, ya que no podemos precisar a través de ellos el tipo de movilización de recursos que realiza el sujeto; de todas maneras ofrecen una idea de los recursos con que cuenta la persona y orientan futuras acciones educativas.

Trascendiendo las dos perspectivas sobre la educación basada en competencias que hemos ido comentando y analizando las posibilidades que ofrece (aprendizaje significativo para la vida, aprendizaje de habilidades y actitudes para seguir aprendiendo, aprendizaje contextual y en el marco de la resolución de problemas, aprendizaje flexible, aprendizaje que requiere el desarrollo de prerrequisitos cognitivos, procedimentales y actitudinales, aprendizaje demostrable a través de desempeños y en distintos grados, entre otros), podemos afirmar que educar por competencias constituye un reto de gruesa envergadura.

No se trata solamente de capacitar a los alumnos para el desempeño de una misión (oficio, labor concreta, meta específica), ni de conseguir la maestría

(eficacia) en su realización. Educar por competencias requiere aprender a movilizar todas aquellas capacidades, aptitudes, rasgos de personalidad, actitudes, valores, así como conocer y comprender el contexto en el que se desenvuelve la persona para que, frente a un trabajo o misión, ponga en juego sus conocimientos, seleccione los procedimientos más adecuados para su realización y, a la vez, que su comportamiento sea satisfactorio. Dicho de otra manera, la formación de competencias requiere una visión integradora de la educación, una comprensión de sus últimos objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser<sup>70</sup> (Delors, 1996, 96-108).

Por otra parte, concebir las competencias como aprendizajes establece un vínculo entre las capacidades individuales, los conocimientos adquiridos, las misiones a llevar a cabo, los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, y las cualidades necesarias para comportarse de manera satisfactoria; o lo que es igual, las competencias representan una relación entre el conocimiento declarativo, procedimental, las características individuales, las cualidades requeridas, el contexto en que se realiza y las exigencias propias de la misma misión. Entender las competencias de esta manera abre un espacio importante a la acción educativa: lo que se puede aprender, se puede enseñar, en tanto, el sistema educativo formal adquiere un papel protagónico en su consecución.

---

<sup>70</sup> Los cuatro saberes definidos por Delors en su informe, bien pueden ser considerados como competencias, pues son aprendizajes complejos, se aprenden en un contexto a través de experiencias y posibilidades de ejercitación en las que se deben solucionar problemas, son observables en desempeños y requieren de los procesos de aprendizaje de toda la vida para alcanzar su dominio. Sin embargo estos cuatro saberes también pueden ser considerados objetivos generales de la educación en la medida que orientan la acción pedagógica y de ser alcanzados por los aprendices se constituyen en fuente de realización personal y social.

## **CAPÍTULO IV**

### **COMPETENCIAS PARA EDUCAR LA TOLERANCIA**

“No pongas como condición de la convivencia pública una creencia que sólo tú y los tuyos comparten, por muy verdadera que te parezca, y atiende, en todo caso, a formularla de manera no absoluta y que sea comprensible por quienes no la comparten”

Thiebaut, C.

#### Introducción

1. Primera Competencia: Dialogar
  - 1.1 Propuestas de acciones educativas
2. Segunda Competencia: Reconocer al Otro
  - 2.1 Propuestas de acciones educativas
3. Tercera Competencia: Apreciar las diferencias
  - 3.1 Propuestas de acciones educativas
4. Cuarta Competencia: Participar
  - 4.1 Propuestas de acciones educativas

#### A modo de resumen



## **Introducción**

Como hemos corroborado, en el capítulo anterior, el concepto competencias en educación está aún en elaboración. La política educativa se ha interesado en él y los sistemas educativos, con mayor o menor confianza, lo han involucrado en sus prácticas. En el presente trabajo hemos definido las competencias como aprendizajes de carácter complejo que adquiere un individuo y que le permiten actuar de manera eficaz en una situación determinada.

El objetivo de este capítulo es proponer las competencias que, a nuestro juicio, favorecen la convivencia en sociedades plurales, interés central de este trabajo. De la misma manera, realizaremos una serie de propuestas de acción educativa en torno a cada competencia.

¿Cómo hemos identificado estas competencias? Una vez definido nuestro cuerpo teórico en torno al concepto tolerancia, clarificado su relevancia para la convivencia en sociedades plurales y revisadas sus implicaciones a nivel educativo, empezamos a esclarecer aquellos aspectos fundamentales de la actitud que reunieran los requisitos para hablar de aprendizajes competenciales. Recordemos que las competencias en educación: a) Son aprendizajes de carácter complejo. b) Se aprenden en un contexto determinado. c) Se adquieren a través de experiencias de aprendizaje y posibilidades de ejercitación en las que se deben solucionar problemas. d) Sólo son observables por los desempeños, y, en tanto, son evaluables. e) Se apuntan a una perspectiva didáctica de carácter transversal y, f) Requieren de los procesos de aprendizaje de toda la vida.

Partiendo de este marco referencial nos atrevemos a afirmar que la educación para la tolerancia supone el aprendizaje y práctica de cuatro competencias: 1. Dialogar 2. Reconocer al Otro 3. Apreciar las diferencias y, 4. Participar. En adelante argumentaremos la pertinencia de las mismas en lo que a la educación para la convivencia en sociedades plurales se refiere.

En primer lugar, justificaremos cada competencia y su importancia para la tolerancia. De la misma manera, definiremos nuestra propuesta curricular para la adquisición de la competencia: conocimientos, objetivos que se persiguen, técnicas sugeridas y prácticas propuestas. En la tabla 3 resumimos nuestra propuesta curricular sobre las competencias de la tolerancia. Asimismo, en los apartados sobre cada competencia explicaremos la propuesta.

Los conocimientos se han diferenciado en conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Los conceptos hacen relación a aquellos conocimientos, hechos, nociones, categorías necesarios para comprender los diversos aspectos de la competencia. Los procedimientos se refieren al saber hacer; es decir, al conjunto de acciones ordenadas que permiten la consecución de una meta. Las actitudes, por su parte, se refieren a las predisposiciones afectivo-evaluativas que se deben adquirir y que se requieren para el desempeño competente y, los valores son aquellos ideales éticos a los que cada competencia aspira y que son a la vez requisitos para el dominio competencial.

Partiendo de la fundamentación teórica sobre cada competencia formulamos algunos objetivos básicos con el fin de orientar nuestra acción en una dirección concreta. De la misma manera, se recogen las técnicas más conocidas y experimentadas para formar cada una de las competencias (la investigación pedagógica ha demostrado la eficacia de algunas técnicas para la formación de éstas competencias).

Asimismo, y partiendo de nuestra visión sobre la importancia de las prácticas como estrategia de intervención educativa adecuada para la formación de las competencias de tolerancia, presentamos un conjunto de prácticas, algunas ya implementadas en el espacio escolar, otras que podrían incluirse, como adecuadas para la adquisición de tales competencias. Y finalmente, en el último capítulo de este trabajo, nos interesamos por formular un conjunto de indicadores y pautas de observación, en el marco de la educación ciudadana en Colombia, en torno a cada competencia que complementará nuestra propuesta curricular.

En la tabla que presentamos a continuación resumimos nuestra propuesta curricular para la formación de la actitud de la tolerancia.

COMPETENCIAS PARA EDUCAR LA TOLERANCIA

Competencias	Contenidos			Técnicas	Prácticas
	Conceptos	Procedimientos	Actitudes y Valores		
Dialogar	Dignidad humana	Argumentar la importancia del diálogo como medio para el conocimiento interpersonal y la solución de conflictos.	Respeto Comprensión	Métodos de Aprendizaje cooperativo	Tutoría personal
Reconocer al Otro	Derechos humanos	Leyes y normas por las que se rige la convivencia	Consideración Apertura	Estrategias de autoconocimiento y expresión	Participación en clase
Apreciar las diferencias	Identidad	Análisis comparativo de los términos tolerancia-intolerancia-tolerancia.	Cuidado del Otro Empatía	Estrategias para el desarrollo del juicio moral	Asamblea de curso Mediación escolar
Participar	Reconocimiento	Argumentar la relación entre los términos identidad-reconocimiento-pluralidad-convivencia.	Responsabilidad Autonomía	Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y empática	Aprendizaje cooperativo Salidas culturales
	Pluralidad	Identificar situaciones de discriminación que atenten contra los derechos humanos.	Autorregulación	Estrategias para el desarrollo del diálogo, la argumentación y la búsqueda de acuerdos.	Participación en la gestión de los centros. Participación en la elaboración de normas.
	Prejuicios y estereotipos	Identificar los propios prejuicios para erradicarlos.		Ejercicios de comunicación persuasiva	Servicio a la comunidad.
	Situaciones de discriminación, maltrato y exclusión	Reconocer aspectos valiosos y respetables de otros modos de vida o manifestaciones culturales.		Medio escolar favorable	
	Dinámica de los conflictos	Proponer alternativas de solución frente a situaciones de discriminación.		Participación en prácticas	Voluntariado.

Tabla 3. Propuesta Curricular para las Competencias de Tolerancia

## 1. Primera Competencia: Dialogar

Si partimos del hecho que *“la ética de nuestro tiempo ha mostrado que el otro es siempre distinto, peculiar, original”* (Escámez, 2002, 137) y que los conflictos son y serán parte de los procesos de reconocimiento mutuo, de ajustes entre agentes diferentes y que, en tanto, no desaparecerán, el diálogo debe ser uno de los principales procedimientos que comprometa la acción de los educadores<sup>71</sup>.

El diálogo al servicio de la tolerancia puede entenderse desde cuatro perspectivas diferentes y complementarias entre sí, son ellas: 1. Como procedimiento útil para conocer, pactar, convencer y expresarse. 2. Como instrumento para el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos. 3. Como cuidado del otro y, 4. Como un bien que construye la autonomía personal (Bernal, 2001, 13-15).

El diálogo como procedimiento útil para conocer, pactar, convencer, expresarse y encontrar la verdad, cumple una función básica en el proceso de la comunicación humana. Si bien es cierto, dialogar es mucho más que comunicar (no se trata solamente de hacer partícipe al otro de las ideas propias por medio de las palabras), éste posibilita la comunicación en la medida que establece un intercambio de informaciones en el que se reconoce al otro como agente comunicativo.

Asimismo, el diálogo es considerado *“como uno de los procedimientos más adecuados para encontrar la verdad, porque partimos de la convicción de que toda persona tiene al menos una parte de verdad, que sólo dialógicamente puede salir a luz”* (Cortina, 1996, 37). Desde la concepción Popperiana de la verdad a la que hemos hecho alusión al postular los supuestos filosófico-científicos de la educación de la tolerancia, el diálogo racional se constituye en un procedimiento para comprender el carácter limitado del conocimiento humano y su propensión al error; es decir, a través del diálogo nos concedemos mutuamente

---

<sup>71</sup> Asensio (2001) defiende la importancia del diálogo como elemento clave en la formación del alumno. A través de él, el maestro puede conocer las creencias y sentimientos de sus estudiantes, con el fin de acogerlos de la forma debida y concebir las oportunas estrategias para su mejora. En nuestro trabajo, aunque consideramos relevante tal aspecto, nos centraremos en la importancia del diálogo como medio para el conocimiento interpersonal y para la solución de conflictos.



el tiempo suficiente para verificar el contenido de verdad de las propias afirmaciones evitando posiciones dogmáticas y excluyentes. Desde esta lógica, podría creerse que para ensanchar los límites de la tolerancia y profundizar en ella es preciso dudar de la existencia de la verdad, lo cual resulta indeseable. La auténtica tolerancia no invita siquiera a recelar sobre la veracidad de las propias convicciones, sólo basta con estar en disposición de dialogar, de exponer nuestras razones y escuchar las de los demás (Vinuesa, 2000, 77-78) y renunciar, en consecuencia, al deseo de imponerlas a otros.

En segundo lugar, el diálogo es el instrumento por excelencia para alcanzar el entendimiento mutuo, para enfrentar los conflictos.<sup>72</sup> El diálogo *“permite comprometerse eficazmente en un intercambio comunicativo que aproxime a todos los implicados en el debate a una solución aceptable, sin que medie entre ellos otro tipo de presión que las ejercidas por las mejores razones.”* (Salinas, Puig, 1994, 163). Como afirma Cortina (1996, 37) *“el diálogo es la manera más humana para resolver los problemas ya que las soluciones dialogadas son las verdaderamente constructivas”*. Sin embargo, no todo intercambio de palabras es diálogo, ni todo ejercicio de diálogo lleva a la solución de conflictos ni a acuerdos morales válidos. El diálogo también tiene sus límites, como cita Puig Rovira:

*“En primer lugar, no asegura la resolución acertada de los problemas morales, ni tampoco asegura que se vaya a llegar a un consenso racional que permita la adopción por acuerdo de soluciones. Tampoco entendemos que el consenso a que tiende el diálogo sea siempre la situación más deseable.... Finalmente, no asegura necesariamente la correspondencia entre las soluciones adoptadas y su aplicación”* (Puig, 1995,12).

---

<sup>72</sup> En este sentido resulta relevante atender a las elaboraciones hechas por Cortina (1996, 37-38) en torno a la ética del discurso ya que resultan esclarecedoras de las condiciones del diálogo en la solución de conflictos: 1. Quien se toma el diálogo en serio no ingresa en él convencido de que el interlocutor nada tiene que aportar. 2. Eso significa que no cree tener ya toda la verdad clara y diáfana y que el interlocutor es alguien con quien dialogar. 3. Quien dialoga en serio está dispuesto a escuchar para mantener su posición si no le convencen los argumentos del interlocutor, o para modificarla si tales argumentos le convencen. 4. Quien dialoga en serio está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor. Entenderse no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir todo lo que ya tenemos en común. 5. La decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir, a los de todos los afectados.

Pero, a pesar de ello, el diálogo sí asegura la participación, la responsabilidad en la construcción del futuro, el aniquilamiento de la tiranía y del abuso del poder. Contribuye al entendimiento mutuo, al esclarecimiento de la verdad, al cuestionamiento de prácticas intolerables e injustas y, en consecuencia, a la mejora de la convivencia y al ejercicio de la ciudadanía.

En nuestro concepto, la mayoría de conflictos que tenemos a diario en la relación interpersonal tienen su origen en la actitud con que asumimos las distintas concepciones de vida buena, los modos particulares de existencia humana y en la relación que desde allí establecemos con los otros. Dicho de otro modo, *“los valores que articulan las convicciones de los individuos y de los grupos sociales, cuando son opuestos, generan la intolerancia y los conflictos asociados a ella”* (Escámez 1995, 250). Por tanto, si la exposición al conflicto es una constante en el encuentro con el otro, aprender a gestionarlo será una necesidad para la convivencia. En este sentido, el diálogo se constituye en un instrumento que facilita el acercamiento, la confrontación, el acuerdo, e incluso, el disenso.

En tercer lugar, el diálogo al servicio de la tolerancia, es un elemento esencial para el cuidado del otro. El cuidado del otro se traduce en la práctica educativa como respeto y consideración (Bernal, 2001, 13-14). Educar para la tolerancia, en consecuencia, incluye el *“fomentar sentimientos de confianza y respeto basados en el conocimiento. Sólo se puede tener respeto y confianza en alguien a quien se conoce”* (Luque, A.; Molina, A.; Navarro, J., 2000, 16). Asimismo, valga recalcar que sólo conocemos a los demás desde la cercanía, el contacto, dándoles la ocasión de darse a conocer y escuchándolos. Es decir, a través del diálogo nos conocemos, aprendemos a respetarnos y a considerar otros puntos de vista. En síntesis, el diálogo posibilita el encuentro con la persona del otro en toda su magnitud.

Entender el diálogo como instrumento para conocer y cuidar al Otro presenta ventajas y riesgos. En primer lugar, cabe la posibilidad de llegar a admirar e incluso a apreciar aquello que se conoce, lo cual se considera deseable. Pero, a la vez, existe el riesgo de conocer los errores de sus razones y la injusticia de sus prácticas. ¿Qué hacer entonces, descalificarlo, excluirlo, censurarlo? Un

diálogo tolerante tendrá el ánimo sincero de contribuir al entendimiento, de plantear alternativas de solución inspiradas en la consideración y cuidado del otro<sup>73</sup>; pero a la vez, estará comprometido con la dignidad humana y, en tanto, acude a la denuncia y a procesos de diálogo más profundos con el fin de darse el tiempo necesario hasta lograr un acuerdo razonable y deseable para la convivencia.

Una intervención educativa bien orientada permitiría hacer de este riesgo una oportunidad de enriquecimiento mutuo y, sobre todo, haría crecer en los estudiantes la conciencia de que *“el mundo de lo otro depende de mi acción para su existencia o para una existencia digna”* (Escámez; Gil, 2001, 33). Es lo que los anteriores autores defienden en su libro *la Educación en la responsabilidad* siguiendo a Jonás, como Ética de la Responsabilidad, es decir: *“el cuidado, reconocido como deber, por otro ser que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación comprometida”* (Escámez; Gil, 2001, 34).

Y, finalmente, el diálogo puede entenderse como un bien que construye la autonomía personal. Valga recordar que entendemos la autonomía como aquella capacidad que le permite a la persona decidir sobre sí misma y sobre aquellos asuntos que le afectan. Sin embargo, este proceso no se da en la soledad. El ser humano como sujeto social comparte un espacio de convivencia con otros en el que se hace posible y, a la vez, se limita su acción. Su encuentro con el otro, especialmente con ese otro diferente le ayuda a comprender su propio pensamiento y acción a partir de las contribuciones de los otros. De la misma manera, le permite reconocer voluntariamente el deber de reconocer al otro como sujeto de libertad y agente moral, con el fin de exigirse a sí mismo conductas coherentes en la relación que con ellos establece.

El diálogo cobra sentido, desde esta perspectiva, en la medida que nos hace pensar en las razones de nuestras creencias y en pedir y tomar en serio las razones de los demás; *“esa justificación, el poder dar razones y darlas, es lo que determina el estatuto de la verdad de la creencia que enunciamos”* (Thiebaut, 1999, 65).

---

<sup>73</sup> Consideración, entendida como la capacidad para meditar la posición del otro porque se considera digna de atención y en tanto, merece ser discutida.

Es decir, el diálogo es un bien que nos ayuda a crecer en autonomía personal ya que tomamos conciencia del contenido de verdad de nuestras creencias y estamos dispuestos a defenderlas y a considerarlas con otros. *“En cualquier caso, el dar razones para lo que creemos y el valorar las razones que otros nos dan de aquello que creen modifica, en un mundo socialmente plural, nuestra previa comprensión de nosotros mismos”* (Thiebaut, 1999, 66), ampliando el espacio de autonomía personal porque se toma en cuenta la presencia y las razones del otro.

El diálogo como procedimiento al servicio de la tolerancia debe reunir las siguientes condiciones: 1. Escucha activa. 2. Riqueza de razones. 3. Respeto por los derechos de todos. 4. Consideración al otro. 5. Responsabilidad personal por las consecuencias de los juicios.

La vida misma es fuente de experiencias comunicativas. Estamos en constante comunicación con nosotros mismos, con los otros y con los sucesos que nos impresionan. Desarrollamos con relativa facilidad la capacidad para pronunciarnos sobre los hechos. Sin embargo, la habilidad contraria propia de las mentes curiosas que frente a un hecho que les asombra, observan, se cuestionan, dan respuesta, preguntan, escuchan y siguen observando tratando de descubrir la verdad oculta en cada uno de los hechos parece no desarrollarse con la misma facilidad. Y mucho menos en la era del ruido, de la imagen y de los medios de comunicación.

La escucha activa implica en primera medida, atender a lo que el otro expresa con el fin de captar sus intereses, ideas, sentimientos, opiniones para que se produzca un auténtico acto comunicativo en el que las dos partes se han tenido en cuenta mutuamente. Quien sabe escuchar no sólo está en capacidad de *“atender los argumentos del otro, sino de acoger a la persona, aunque no participemos de sus ideas”* (Escámez, Gil, 2002, 40). De la misma manera, continúan afirmando los autores, la escucha *“genera reflexión, ya que las personas que participan en un verdadero diálogo están obligadas a concentrarse en lo que se dice y cómo se dice, a evaluar alternativas, a prestar atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado.”*

Una intervención educativa orientada en esta dirección tendría como objetivos: a) desarrollar en los estudiantes la actitud de curiosidad ante el otro, la sensibilidad para captar conflictos y a la vez valores compartidos y la fortaleza para buscar soluciones a través del diálogo, b) lograr una mayor claridad de los propios intereses, sentimientos, valores y necesidades.

El diálogo orientado hacia la tolerancia tendrá valor en la medida que las creencias, actitudes, valores y conductas, estén respaldadas por la fuerza de las razones. La riqueza del discurso será la riqueza de los argumentos. Pero, ni todas las prácticas son dignas, ni todas las razones son verdades. El ejercicio del diálogo permite el equilibrio entre la autonomía de la conciencia personal y el acuerdo interpersonal.

Asimismo, en un diálogo al servicio de la tolerancia no hay espacio para la imposición, la última palabra, las posturas rígidas y excluyentes. Todo lo contrario, el diálogo tolerante sabe escuchar y dar razones, llega a acuerdos, cede en las posturas, lo cual no significa que no se defienda un valor o verdad. Se trata ante todo de un ejercicio que reconoce al otro como interlocutor válido y que, en tanto, requiere de razones sólidamente argumentadas para revisar las propias convicciones e incluso darles nuevos significados en caso de ser necesario. *“En síntesis, la tolerancia no excluye sino que, más bien, requiere la firmeza de las propias convicciones...Lo que caracteriza al tolerante no es carecer de creencias propias, sino renunciar a convertirlas en pauta obligatoria de comportamiento universal, incluso para quienes no la comparten”* (Vinuesa, 2000, 93)

Es claro que no necesitamos de la aprobación del otro para validar nuestras concepciones de vida ya que muchas de ellas están legitimadas por nuestros derechos. Pero cada derecho conlleva deberes y uno de ellos es el respeto a los derechos de los demás. Mis prácticas serán legítimas en la medida que no interfieran o causen daño a los otros. En este sentido el diálogo se constituye en la posibilidad de acuerdo, de acierto, de consenso, que permite la coexistencia pacífica o la convivencia armónica según sea el caso. Tenemos el derecho a la tolerancia en materias que no atenten contra el bien del otro. Pero, a la vez, tenemos el derecho a la no tolerancia frente a todo aquello que atente contra la dignidad humana.

Siguiendo a Vinuesa (2000, 107) la intolerancia y lo intolerable (o no tolerable) constituyen dos límites de la tolerancia, aunque en dos sentidos bien distintos. La tolerancia como actitud linda con la intolerancia como actitud. En cambio lo intolerable delimita el campo de la tolerancia potencial. Los auténticos intolerantes serían en consecuencia, los poseedores de la verdad única, aquellos que asumen conductas dogmáticas, fanáticos, cerrados al diálogo, fundamentalistas y excluyentes. En tanto, lo intolerable sería todo aquello que denigra de la dignidad humana; es decir, que reduce a la persona a condiciones de vida indeseables, en la medida que no se le reconocen sus derechos, ni se respetan sus libertades. La presencia de lo intolerable en la vida social, exige una respuesta activa de parte de los afectados y de cada uno de los que presenciamos su existencia. Crear esta conciencia en los estudiantes unida a la capacidad para expresarse a través del diálogo es ya un buen camino hacia la tolerancia y la convivencia.

Finalmente, el diálogo al servicio de la tolerancia debe comportar la responsabilidad personal por las consecuencias de los propios juicios. Los estudiantes necesitan tomar conciencia de la autonomía y la responsabilidad de sus juicios. Necesitan aprender a considerar puntos de vista, razones y reflexiones de otros. Como cita Escámez (1995, 258):

*“Cuando una persona es entrenada en la habilidad de escuchar al otro en sus razones, valores e intereses, se le está iniciando en el camino de la comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras normas de vida y de otras prácticas que no son las suyas. Si realiza una escucha activa, si establece un auténtico diálogo, irá reelaborando su propio pensamiento y valoraciones desde las informaciones recibidas del otro, a la vez que estará dispuesta a dar razones de sus propias convicciones y prácticas.”*

Asumir las consecuencias de los propios juicios significa responder ante otros por nuestras opiniones y valoraciones. El diálogo al servicio de la tolerancia se define desde una posición bidireccional, sin renunciar al derecho de pedir cuentas al otro, ni de esconderse en la indiferencia ante aquello que se considera reprobable a la luz de la dignidad humana. Formar en los estudiantes esta

competencia es disponerlos hacia el respeto a sus lealtades personales sin olvidar su compromiso con el otro.

### **1.1 Propuestas de acciones educativas**

Dediquemos ahora una reflexión al tema de la enseñanza de la competencia dialogar. Podemos abordarlo desde tres perspectivas: a) El clima del aula. b) La actitud del profesor y, c) Los métodos y técnicas para aprender a dialogar. Empecemos por el primero. El aula de clase debe caracterizarse por ser un espacio que permita y promueva el diálogo y la comunicación. La creación de un clima de aula de este tipo favorece la adquisición de habilidades tales como: capacidad de escucha, empatía, confianza, asertividad, apertura a nuevas ideas; todas ellas facilitadoras del diálogo y la convivencia. Pero, ¿cómo construir este medio? ¿Qué técnicas directas emplear para desarrollar en los estudiantes esta competencia?

La actitud y apertura que tenga el maestro al diálogo será un factor fundamental. No será posible aprender a dialogar en un ambiente donde impera la palabra de quien sustenta la autoridad, o donde se menosprecian las palabras, ideas y sentimientos de los otros. Menos aún, donde se empleen términos despectivos ante el error o la opinión. La capacidad de escucha del profesor, la empatía que logre desarrollar con sus estudiantes, la confianza que les imprima será la base para el modelo de diálogo que los estudiantes asuman posteriormente. Por otra parte, es importante velar por el establecimiento de relaciones entre los compañeros de clase basadas en el diálogo como medio para conocerse mutuamente y solucionar sus conflictos.

La investigación educativa ha diseñado métodos para desarrollar las habilidades dialógicas. Entre los más divulgados encontramos la propuesta de Lipman (1998), quien desde su programa de filosofía para niños ha concebido unas técnicas y una serie de materiales para agudizar a través de la discusión, las habilidades de razonamiento e investigación en los niños. Entre las técnicas propias del programa de la filosofía para niños que pueden contribuir a la formación de esta competencia encontramos: ejercicios de clasificación,

diferenciación y análisis de conceptos, ejercicios de elaboración de argumentos, ejercicios de análisis de situaciones, ejercicios de clarificación de valores, juegos, debates y representaciones.

De la misma manera, Puig Rovira (1993) presenta un programa educativo para desarrollar habilidades dialógicas a través de experiencias de diálogo. Las habilidades dialógicas que se pretenden desarrollar en su programa son: habilidades para percibir problemas morales, habilidades para el autoconocimiento, habilidades para el conocimiento de los demás, habilidades y condiciones del discurso dialógico, habilidades para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias y, finalmente, las habilidades para dar sentido moral a la adopción de criterios para la resolución de problemas de valor. En cuanto a las experiencias de diálogo se proponen diversos tipos de ejercicios como: ejercicios de lectura y comentario de textos, ejercicios para favorecer la búsqueda de opiniones personales sobre distintas habilidades dialógicas, ejercicios de experimentación real de las habilidades, ejercicios para pensar cómo se han aplicado o deberían aplicar diversas habilidades para el diálogo, ejercicios de autoobservación y de repetición y ejercicios de reflexión mediante la escritura.

Asimismo, técnicas como los debates, el análisis de valores (Jover; Ruiz, 2003, 142), la expresión de opiniones y formulación de críticas (Escámez; García; Sales, 2002, 100-106) y todas aquellas, que desarrollen el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, las habilidades de escucha y expresión, fácilmente incorporables a la dinámica de las clases desarrollan, en los estudiantes, actitudes favorables hacia el diálogo.

Nuestra propuesta curricular en torno a la competencia dialogar se concreta en la tabla 4. En ella explicitamos aquellos conceptos, procedimientos, actitudes y valores que consideramos fundamentales para alcanzar unas competencias más pequeñas, subordinadas al diálogo. Asimismo, sugerimos estrategias adecuadas para adquirir las competencias en el espacio escolar e incluimos una serie de conductas que permitirían al maestro reconocer si sus estudiantes van adquiriendo la competencia.



Proponemos en primer lugar una serie de conceptos que, a nuestro juicio, resultan fundamentales para aprender a dialogar, son ellos: habilidades comunicativas, proceso de comunicación humana, habilidades sociales, dinámica de los conflictos. Las habilidades comunicativas hacen referencia a la *“capacidad humana para construir intersubjetivamente, desde el sentimiento y la razón, acciones comunicativas guiadas por la búsqueda de los niveles más elevados de comprensión y de cooperación social”* (Portillo, 1994, 93). Entre las habilidades comunicativas encontramos las habilidades lingüísticas, las conversacionales o dialógicas y las interactivas. Las primeras se refieren a los distintos usos de un idioma en particular según las situaciones y los contextos. Las habilidades conversacionales consideradas la forma prototípica de discurso y de interacción social, se refieren a aquella acción comunicativa compartida, en la cual cada participante pone en consideración del otro sus ideas e intenciones, a la vez que asume actitudes autorreguladoras con el fin de admitir la posible discrepancia y considerar las ideas e intenciones del otro. Y finalmente, las habilidades interactivas se refieren a los recursos que cada persona pone en práctica para construir desde el diálogo cualquier espacio del uso social del habla.

Las habilidades sociales, por su parte, designan el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en los diferentes ámbitos de interrelación humana. Las habilidades sociales que, a nuestro juicio resultan relevantes para educar para el diálogo tolerante son cuatro: la asertividad, la proactividad, la capacidad para identificar y comunicar las propias emociones y sentimientos y, la gestión del conflicto. Se entiende la asertividad como la habilidad social a través de la cual nos comunicamos con los otros de manera clara, efectiva, respetuosa y empática. La proactividad se refiere a la necesaria negociación justa y equilibrada que debe estar presente en todo diálogo constructivo. Por su parte, identificar y comunicar los propios sentimientos y emociones favorece la relación interpersonal, la gestión adecuada del conflicto y la estabilidad individual.

En cuanto a las actitudes y valores que se requieren para formar la competencia dialogar proponemos el respeto, la empatía, la responsabilidad, la confianza, la veracidad, la comprensión, la autoestima y la autorrenuncia.

De la misma manera y partiendo de la finalidad atribuida al diálogo para la tolerancia formulamos siete objetivos, que posteriormente serán traducidos a indicadores con sus respectivas pautas de observación. Son ellos: 1. Conocer a los demás a través del diálogo. 2. Expresar con el lenguaje respeto por las diferencias. 3. Expresar verbalmente los sentimientos al sentirse rechazados o excluidos. 4. Expresar insatisfacción frente a la exclusión o rechazo de alguno de sus compañeros. 5. Afrontar los conflictos de la convivencia a través del diálogo. 6. Confrontar las ideas en un clima de diálogo. 7. Reflexionar en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponer alternativas de solución.

Igualmente, se propone optimizar el uso de cuatro prácticas frecuentes en el contexto escolar que contribuyen a la adquisición de la competencia. Son ellas: la clase de tutoría, la tutoría individual, la asamblea de curso y la participación en clase.

La clase de tutoría es un espacio dentro del horario escolar asignado al tutor, quien *“asume un proyecto de trabajo, de convivencia y de animación”* (Puig, 2000, 45) con el grupo-clase. El tutor es el profesor encargado de velar por la organización del grupo con el fin de que éste pueda alcanzar con mayor facilidad una serie de objetivos a nivel de trabajo y de convivencia. De la misma manera, la clase de tutoría es aquel espacio de tiempo, de la vida escolar, en la que los alumnos reflexionan, con la ayuda de su tutor, sobre los modos de alcanzar un proyecto de convivencia común. Es el momento de dialogar, discutir y consensuar planes de acción en torno a temas de interés y problemas del grupo-clase.

Asimismo, la clase de tutoría es el espacio designado para el acercamiento, sensibilización, comprensión y reflexión de temáticas esenciales para el proyecto formativo de los alumnos y que no son abordadas con frecuencia en las distintas asignaturas. En este sentido, la clase de tutoría resulta muy eficaz para la consolidación de la cultura moral del grupo y para la formación moral de cada uno de sus miembros. Resulta fundamental que la clase de tutoría responda a las necesidades concretas del grupo-clase. El tutor requiere de una sensibilidad

especial y de conocimientos técnicos que le permitan conocer el grupo, detectar sus necesidades y elaborar el plan de acción tutorial que más responda a las necesidades de su grupo.

La tutoría individual hace referencia a aquellos *encuentros individuales* (Gijón, 2004) entre profesor-alumno, en los que el primero realiza un esfuerzo por personalizar la educación y responder de una manera personal a la formación integral de cada uno de sus alumnos. En definitiva la tutoría individual tiene como fin orientar a cada uno de los alumnos en la construcción de su proyecto personal de vida. Exige del maestro una actitud que favorezca la relación interpersonal cálida, afectuosa y respetuosa. El encuentro debe realizarse en un ambiente de empatía, amistad, e incluso complicidad que propicie en el alumno la confianza para convertir a su maestro en una ayuda significativa en su proceso de construcción personal.

Entre las capacidades que debe desarrollar un profesor para conseguir este tipo de encuentro pueden citarse: a) comprender, esto es ponerse en el lugar de cada niño o niña, entender el punto de vista y los motivos que lo llevan a comportarse de determinada manera. En consecuencia de ello, el profesor-tutor deberá intentar conocer con mayor profundidad a sus alumnos de lo que ellos se conocen a sí mismos con el fin de ayudarlos a reconocerse. b) Cuestionar a los alumnos sobre el por qué de sus comportamientos, de sus actitudes y sentimientos. c) Valorar los progresos obtenidos, los frutos del trabajo personal que el alumno ha realizado en sí mismo. d) Interés real en la persona de su alumno, en sus vivencias, su trabajo, sus relaciones con los demás y consigo mismo, estar al tanto de lo que le sucede, etc. (Puig, 2000, 19).

En cuanto a la periodicidad del encuentro personal<sup>74</sup> con el alumno, el sentido común y la organización misma de la escuela determinarán los tiempos. Sin embargo, no sobra decir que la constancia y la cantidad y calidad de los encuentros serán decisivas en el proceso de formación de los alumnos.

---

<sup>74</sup> El encuentro personal más emblemático en la tutoría personal es la entrevista, entendida como una conversación personal entre el profesor y el alumno en una actitud de diálogo que tiene como finalidad el conocimiento más profundo de otra persona, en este caso del alumno. En Puig Rovira y otros (2000, 29-30) se recoge cómo realizar la entrevista con éxito.

De la misma manera, resultan relevantes las formas de comunicación no verbal tales como: los guiños, la aprobación, el gesto amable, la broma oportuna que ayudan a reforzar los sentimientos de complicidad necesarios entre el profesor-tutor y su alumno.

Un aspecto esencial de la tutoría individual es el relacionado con el contenido de la entrevista tutor-alumno. Aunque es cierto que las diferencias individuales entre los alumnos juegan un papel importante, existen campos temáticos que deben tenerse en cuenta, son ellos: el trabajo escolar y las cuestiones académicas, las relaciones interpersonales, la vida del alumno fuera de la escuela, actividades que realiza, relación con su familia, estilo de vida, etc.

En lo que respecta a nuestro interés actual, la tutoría individual se convierte en una práctica que fomenta la actitud de la tolerancia cuando el tutor tiene la intencionalidad de ayudar al alumno a conocerse, a valorar sus señas de identidad. Asimismo a reconocer sus predisposiciones en torno a lo que le genera la presencia del otro diferente, sus prejuicios y estereotipos, su sensibilidad hacia temas neurálgicos de la convivencia, su comprensión de valores como la dignidad y la libertad, y en tanto, ayuda al alumno a establecer puntos concretos de autoconocimiento y autorregulación en torno a los aspectos citados, que le permitirán con el tiempo logros significativos y una predisposición positiva hacia la tolerancia.

Otra práctica propuesta para formar la competencia dialogar es la asamblea de curso<sup>75</sup>. La asamblea de curso es un espacio escolar organizado para que los alumnos en compañía de su profesor puedan hablar con la intención de entenderse y mejorar la vida del grupo-clase, especialmente en lo que a la convivencia y al trabajo escolar se refiere. Desde el punto de vista educativo es un momento propicio para trabajar capacidades morales como la empatía, la expresión de opiniones y posturas personales aportando razones, la comprensión de situaciones problemáticas y el compromiso en su solución. Asimismo, las asambleas

---

<sup>75</sup> Diversas experiencias educativas corroboran las ventajas de las asambleas de curso o de aula como técnica para el aprendizaje de valores democráticos tales como: respeto, tolerancia, diálogo, participación. Entre las más conocidas tenemos la propuesta de Freinet (1972), así como la experiencia de Kohlberg (1985) en la *Cambridge Cluster School*

favorecen la adquisición de actitudes y valores tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la amistad, la confianza y la responsabilidad<sup>76</sup>.

Para su puesta en marcha exige del maestro disposiciones logísticas y actitudes personales claves. En primer lugar el maestro debe disponer de un tiempo semanal para la preparación y realización de la asamblea de modo que ésta se convierta en una rutina habitual que permita alcanzar sus finalidades. Definir un ritual concreto para su realización de modo que la repetición constante cree hábitos que faciliten la mecánica de la misma. Compartir con los alumnos las funciones y cargos propios de la asamblea, asumiendo en ellas un rol activo, aunque no directivo. Sin embargo resulta valioso para la formación moral de los alumnos que el maestro asuma una actitud beligerante en cuestiones relativas al compromiso con valores universales, y una actitud más relajada en aspectos de materia opinable. En todo caso y como se había citado con anterioridad, el maestro debe asumir un rol activo expresando sus opiniones cuando lo considere oportuno y sirva para reorientar, ampliar o cerrar la discusión de modo que los alumnos no sólo aprendan a discutir sobre temas que consideren relevantes, sino logren llegar a acuerdos o pactos que mejoren la vida del grupo-clase.

De la misma manera, su intervención debe responder a alguna de las siguientes funciones comunicativas: función facilitadora (contribuye al desarrollo correcto de la asamblea: resumiendo, generalizando, estimulando la participación de todos, velando por la eficacia en el tratamiento de los temas), función de regulación (se centra en la presentación de normas, pautas de comportamiento, así como de expresiones de reconocimiento o censura a alguna persona o al grupo en general), función informativa (intervenciones cuyo objetivo es transmitir algún tipo de información que se considere relevante).

Aunque en sí mismas las asambleas de curso son un espacio de participación política de los alumnos en la vida escolar, que tienen una dinámica

---

<sup>76</sup> Pérez, C. (1998) recoge el valor educativo de las asambleas de aula en las siguientes afirmaciones: *“-Permite hablar sobre temas de la clase, lo cual facilita la colaboración, la amistad y la confianza y contribuye a cohesionar al grupo. – Los alumnos aprenden a expresar su opinión y a escuchar la de los demás de modo respetuoso. –Asumen responsabilidades en la organización de la convivencia del aula, entendiendo que hay situaciones problemáticas y comprometiéndose con la mejora. – El aprendizaje de los mecanismos de participación democrática y la realización de acuerdos, pactos y votaciones”*.

específica, unos contenidos y un modo de proceder propio, el diálogo es su verdadero motor, es el medio gracias al cual se tratan y solventan las cuestiones que se plantean, pero también es el canal por el cual transitan los contenidos de valor que se intercambian y que acaban adquiriendo sus protagonistas. Es decir, en una asamblea de curso, el diálogo es un fin en sí mismo y un medio para obtener otros fines (Puig, 2000, 65-94).

Las asambleas de curso se constituyen en una práctica para educar para la tolerancia cuando la forma de diálogo que se establece reúne las siguientes condiciones: a) escucha activa; b) riqueza de razones; c) respeto por los derechos de todos; d) consideración al otro; e) responsabilidad personal por las consecuencias de los juicios. Asimismo cuando en su desarrollo se encarnan valores como la igualdad en el uso de la palabra y en el rol de participante, respeto a las opiniones diferentes e incluso contrarias, libertad para defender opciones de felicidad concretas y estilos de convivencia distintos al dominante, justicia en los acuerdos de modo que ninguno de los participantes se vea perjudicado o disminuido en sus derechos por decisión de otros, ni un grupo concreto reciba beneficios innecesarios que impidan lograr una convivencia basada en el respeto a la diversidad y a los legítimos modos de vida buena. De la misma manera, la asamblea de curso es una práctica que favorece la tolerancia cuando se dialoga sobre temas relacionados con el reconocimiento, aceptación, comprensión e inclusión del otro, llegando, de ser el caso, a acuerdos que favorezcan a unos en razón a la consideración que suscita su circunstancia o particular modo de existencia.

Y finalmente dedicaremos una reflexión a la participación en clase como práctica que favorece la formación de la competencia dialogar. La participación en clase en un sentido amplio puede entenderse como implicar a los alumnos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa, pero también es dialogar y realizar proyectos (Puig, 2000, 19). En este apartado reducimos el concepto a la participación en clase, es decir, a todos aquellos espacios comunicativos fomentados y organizados por el profesor que permiten al alumno manifestar a través de la palabra sus opiniones, ideas e incluso, su nivel de comprensión del tema de estudio. Puede producirse a propósito del desarrollo de

la clase misma, como dinámica clave de la metodología de trabajo del profesor, por iniciativa del alumno para ampliar o clarificar alguna cuestión, e incluso, como estrategia de adquisición de nuevas informaciones.

En cualquier caso la participación en clase tiene como objetivos: a) Propiciar el debate, es decir, pensar opinar, escuchar diferentes puntos de vista, buscar argumentos y mejores posiciones, acordar normas, soluciones y proyectos de acción. b) Facilitar el entendimiento tanto desde el mundo de las ideas como de la comprensión entre los compañeros. c) Ampliar la propia perspectiva, a partir de saber escuchar a los demás. d) Crear un sentimiento de responsabilidad y compromiso con los juicios emitidos.

Para que la participación de los alumnos en clase se convierta en sí misma en una práctica que fomente la actitud de la tolerancia conviene atender a las siguientes cuestiones: a) Todos los alumnos tendrán derecho a expresar sus ideas y opiniones. b) Las opiniones de todos y cada uno de los compañeros serán escuchadas por los demás. c) Antes de desaprobar una idea es necesario pedir al emisor las razones y argumentos que la sustentan, así como dar las propias. d) Se confrontan ideas, nunca será lícito enjuiciar a las personas.

Como en cualquier espacio de intervención es conveniente establecer las rutinas que definan el modo de actuación. Cada grupo-clase y las normas que en él se hayan establecido definirán en últimas el marco de acción. Sin embargo conviene atender a cuestiones como: mecanismo para solicitar la palabra, hablar de uno en uno, determinar los tiempos de intervención, definir las pautas para expresar desacuerdos, concluir, etc.

En la tabla que presentamos a continuación resumimos la propuesta curricular sobre la primera competencia de tolerancia: Dialogar.

**RESUMEN PROPUESTA CURRICULAR COMPETENCIA DIALOGAR**

**FINALIDAD:** Conocernos y solucionar nuestros conflictos.

CONTENIDOS		OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PRÁCTICAS
Conceptos	<p>Proceso de comunicación humana</p> <p>Habilidades comunicativas</p> <p>Habilidades sociales</p> <p>Dinámica de los conflictos</p>	<p>Conocer a los demás a través del diálogo.</p> <p>Expresar con el lenguaje respeto por las diferencias.</p> <p>Expresar los propios sentimientos al sentirse rechazado o excluido.</p>	<p>Clima escolar favorecedor del diálogo, la participación y la ayuda mutua.</p> <p>Actitud dialogante del profesor.</p> <p>Expresión de sentimientos y puntos de vista.</p> <p>Discusión de dilemas morales</p>	<p>Tutoría o entrevista personal</p> <p>Participación en clase</p> <p>Asamblea de curso</p> <p>Resolución de conflictos y mediación escolar</p>
Procedimientos	<p>Argumentar la importancia del diálogo como medio para el conocimiento interpersonal y la solución de conflictos.</p>	<p>Expresar insatisfacción frente a la exclusión o rechazo de algún compañero.</p> <p>Afrontar los conflictos de la convivencia a través del diálogo.</p>	<p>Técnicas de participación activa: debates, expresión de opiniones, formulación de críticas</p>	
Actitudes y valores	<p>Respeto</p> <p>Empatía</p> <p>Comprensión</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Confianza</p> <p>Veracidad</p> <p>Autoestima</p> <p>Autorrenuncia</p>	<p>Confrontar las ideas en un clima de diálogo.</p> <p>Reflexionar en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponer alternativas de solución.</p>	<p>Métodos de aprendizaje cooperativo</p> <p>Técnicas propias del programa de filosofía para niños.</p>	

**Tabla 4. Propuesta Curricular para la Competencia Dialogar**



## 2. Segunda Competencia: Reconocer al Otro

Las sociedades plurales plantean el reto de la convivencia con el Otro diferente. La diferencia es un elemento presente en cualquier relación humana donde interviene más de una persona. Como defendimos en el capítulo I de este trabajo: frente a la diferencia manifiesta en el Otro, es posible asumir actitudes que van desde la indiferencia hasta el aprecio. Asimismo, defendimos que es posible hacer frente a la diferencia y a la incomodidad que ésta puede generar desde dos sentidos distintos de la tolerancia: soportar con paciencia, o reconocer al Otro y a sus diferencias. En este trabajo nos hemos comprometido con el segundo sentido de la tolerancia, pues lo consideramos elemento fundamental para la convivencia en la pluralidad y una exigencia moral de nuestro tiempo. Asimismo, hemos argumentado que de la persona tolerante se espera la renuncia a imponer a los Otros su modo de vida, ideas, o elecciones; así como la actitud de comprensión y aceptación del derecho del Otro a vivir de acuerdo con sus elecciones. Por otra parte, la acción debida frente a las situaciones no tolerables. En consecuencia, el reconocimiento del Otro y el respeto a la diferencia se convierte en una competencia fundamental para educar la actitud de la tolerancia.

No hay que olvidar que todos somos diferentes, resultaría imposible ignorar tantas identidades como sujetos existen. La etapa escolar coincide con un importante período evolutivo, de la persona, en el que se consolida la percepción sobre sí mismo, es decir, en el que construimos o definimos nuestra identidad. Para educar la actitud de la tolerancia y, concretamente en su sentido de reconocimiento del Otro, es necesario, “*como fundamento para el reconocimiento de la identidad de los demás*” (Bernal, 2003, 129)<sup>77</sup>, el autoreconocimiento. Es decir, conocer la propia identidad, los propios rasgos definatorios como persona.

---

<sup>77</sup> En este artículo para la Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, Antonio Bernal, plantea la importancia de formar competencias para construir la identidad personal y la relación de ésta con el reconocimiento de la identidad de los Otros. Asimismo el reto que esto representa para la educación moral.

Construimos nuestra identidad desde tres ejes. El primero de ellos es la pertenencia por nacimiento a una cultura, lo que configura de alguna manera el significado que damos al mundo, nuestros comportamientos, costumbres, normas, etc. El segundo se refiere a la definición de sí mismo que vamos haciendo en el transcurso de la vida; es decir, a la apropiación individual que hacemos de todo aquello que nos ha sido dado por la cultura. Y finalmente, la tercera se refiere a lo que los Otros significantes desean ver en nosotros (Escámez, 2001, 199-200).

La interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias como ser humano, a lo que Taylor ha llamado identidad, se configura en últimas desde dos vertientes: lo que cada uno percibe de sí mismo y lo que los Otros reconocen en cada uno de nosotros. De allí que el reconocimiento debido sea un factor fundamental en la versión definitiva que se tenga de sí mismo. Como bien señala Taylor: *“el falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido”* (Taylor, 1993, 43-44). Por el contrario, el reconocimiento debido es fuente de autodescubrimiento y autoafirmación.

El reconocimiento es, entonces, *“la acción y el efecto de incluir al Otro en el intercambio generalizado de la acción de interlocutor y, por tanto, de su valor inherente”* (Bello, 2002, 306). Es una mirada justa y respetuosa del Otro, que exige de parte de los agentes el cuestionamiento de los propios prejuicios y estereotipos. Los prejuicios y los estereotipos son dos aspectos que dificultan la relación interpersonal y, en consecuencia, la convivencia en sociedades plurales. Asimismo, pueden ser causa de comportamientos intolerantes.

Entendemos por prejuicio *“una antipatía que se apoya en una generalización imperfecta e inflexible. Puede sentirse o expresarse. Puede estar dirigida hacia un grupo en general, o hacia un individuo por el hecho de ser miembro del grupo”* (Allport, 1962, 24). Los rasgos que caracterizan una personalidad prejuiciosa, denominada por otros investigadores personalidad autoritaria, son descritos por Allport en su libro *La naturaleza del prejuicio*.

La personalidad intolerante puede caracterizarse por la tendencia a sentirse amenazada, lo que engendra sentimientos de inseguridad y represión, rígida actitud moralista, insistencia estricta en la limpieza, los buenos modales, las

200

convenciones; imposibilidad de aceptar la coexistencia de lo malo y de lo bueno en su propia naturaleza, tendencia a la perseveración, lo que significa que las soluciones viejas y probadas son consideradas como puntos de referencia seguros; miedo a decir no sé, susceptibilidad ante la frustración, falta de control sobre su destino. Asimismo, ama el orden, sobre todo el orden social, es más afectada a las instituciones, define la nación de una manera que satisfaga sus necesidades, busca la jerarquía en la sociedad y las relaciones de poder (Allport, 1962, 429-225).

Sin olvidar la existencia de estos rasgos psicológicos en el ser humano que pueden contribuir al desarrollo de prejuicios podemos afirmar que los prejuicios son también aprendizajes adquiridos por enseñanza directa o por imitación. No nacemos prejuiciosos, nos hacemos prejuiciosos. Como en casi todos los aprendizajes, la influencia del hogar en la adopción y desarrollo de prejuicios es decisiva.<sup>78</sup>

Otra vía de aprendizaje del prejuicio está vinculada al tipo de educación que el niño ha recibido.<sup>79</sup> Se ha visto una predisposición hacia la intolerancia en niños que reciben un tratamiento demasiado duro, a los que se castiga con severidad o se critican continuamente. En estos casos el prejuicio no ha sido enseñado por los padres sino captado por el niño.

¿Hacia dónde dirigir la acción educativa? Modificar un prejuicio no es tarea fácil, menos aún cuando se ha asentado en la estructura de la personalidad y es reforzado a diario por referentes significativos o por el contexto socio-cultural. Pero si queremos avanzar hacia relaciones de convivencia basadas en el reconocimiento del Otro es necesario diseñar planes de acción desde edades tempranas que involucren e incidan en los contextos cercanos al niño.

Un tema trascendental en la intervención educativa es el de los –cómo-. Para modificar un prejuicio a través de una propuesta de intervención educativa en grupo, es importante incluir distintos métodos y estrategias ya que todas las personas son distintas y no siempre se llega a ellas de la misma manera. Entre los

---

<sup>78</sup> Allport, explica con detenimiento cómo el hogar influye en la formación de prejuicios. Para profundizar consultar (Allport, 1962, 325-339).

<sup>79</sup> Para consultar cómo influye el tipo de educación que el niño ha recibido en la formación de prejuicios consultar (Allport, 1962, 326).

métodos más probados en investigaciones de este tipo y citados por Allport<sup>80</sup>, en su trabajo, encontramos en primer lugar los métodos informativos. Aunque la información correcta por sí misma no asegura la modificación de actitudes y conductas prejuiciosas, resulta indispensable que los estudiantes tengan elementos de juicio suficientes que les permita realizar valoraciones objetivas y con mayor contenido de verdad.

En segundo lugar, los métodos de experiencias vicarias: Hacen referencia a todas aquellas estrategias que se apoyan en materiales de ficción, tales como novelas, películas, obras de teatro, etc.<sup>81</sup> Y, en tercer lugar, los métodos de participación activa, que requieren la participación del estudiante en actividades como: excursiones, participación en programas de contacto y conocimiento de otras realidades, investigaciones en comunidades concretas.

Como podemos deducir los prejuicios se convierten en un importante factor que dificulta la relación con el Otro. Crean una barrera para la comunicación y para el reconocimiento del Otro como ser individual y libre. De la misma manera, constituyen una grave falta de respeto hacia el individuo o grupo por el que se profesan ya que proceden de una generalización imperfecta y sesgada. Igualmente deterioran la convivencia, si se tiene en cuenta que los prejuicios funcionan como argumentos de razón que justifican la marginación, la hostilidad e incluso la barbarie contra personas o grupos.

En esta misma dirección encontramos los estereotipos *“creencia exagerada que está asociada a una categoría. Su función es justificar nuestra conducta en relación a esa categoría”* (Allport, 1962, 215). Aunque no podemos afirmar que son siempre negativos, si son generalizaciones que justifican la aceptación o rechazo de un colectivo o persona. Generalmente son el resultado de

---

<sup>80</sup> En este trabajo se encuentran una serie de métodos recomendados para la eliminación de prejuicios. De la misma manera, los alcances y limitaciones de los mismos. Consultar (Allport, 1962, 518-533)

<sup>81</sup> La reciente investigación pedagógica y psicológica en el ámbito de la educación moral basada en modelos de rol permite vislumbrar el nivel de eficacia y la crítica que ha recibido el modelo. Se estima que para los niños más pequeños, dada la ingenuidad en su proceso de maduración y el excesivo idealismo presente en la etapa, la formación por modelos de rol, resulta deseable y efectiva. Sin embargo en edades posteriores, dado el cambio que las nuevas generaciones han experimentado en los modelos de héroes y antihéroes, por el cambio en la percepción estética en los jóvenes, éste modelo puede resultar insuficiente e indeseable. Para profundizar en estrategias de trabajo alternativas para chicos en edad adolescente puede consultarse Van Haafden; Wren y Tellings, 2001, vol. I.

un proceso de selección, acentuación y ficción. Se modifican plásticamente en función con la intensidad y dirección del prejuicio. Cuando el juicio que se emite tiene cierta probabilidad de que el objeto de esa clase posea dicho atributo no hablamos de un estereotipo, sino de una generalización válida. A nivel educativo es importante combatirlos y reducirlos aunque ello no elimine las raíces del prejuicio.

La tolerancia se refiere al reconocimiento y respeto de las diferencias, de lo extraño, en definitiva de “lo otro,” o mejor aún, del Otro. Exige el reconocimiento recíproco, la relación entre extraños que valoran su identidad y no necesitan permiso para ser o comportarse como son o han elegido ser. Tolerar las diferencias significa reconocimiento por la identidad elegida y por la dignidad humana. Todos ellos, ideales educativos elevados y humanizadores. Asimismo, la tolerancia posibilita la convivencia política entre ciudadanos que creemos cosas distintas, *“dañar e impedir esa posibilidad de convivencia es lo que la tolerancia rechaza. Lo que en concreto nombra la tolerancia es una especial imagen de la barbarie, aquella que toma la forma de la violencia, ...que se dirige a la supresión o al no reconocimiento de quien sostiene creencias distintas de las nuestras”* (Thiebaut, 1999, 61).

En definitiva, el concepto de tolerancia que estamos defendiendo en este trabajo, actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal, tanto en sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma logrando a la vez, una cierta complicidad con su persona, se apoya en la competencia Reconocer al Otro. Es decir, entiende que la práctica de la tolerancia está motivada y es el resultado de la inclusión del Otro, de su acogida y comprensión. Dicho de otro modo, la tolerancia de la comprensión y el reconocimiento no pretende negar la existencia de sentimientos de incomodidad e incluso indignación producidos en el encuentro con el Otro diferente (estos sentimientos son propios de la tolerancia). Su intención es disminuir la tensión que produce el contacto con el Otro diferente, al ser éste reconocido como una persona autónoma, digna y libre de optar por aquello que considera valioso.

## 2.1 Propuestas de acciones educativas

De allí la necesidad de intervenir a fondo, de manera intencionada, planeada y con las estrategias adecuadas en el desarrollo de actitudes que permitan el autoconocimiento, la autodeterminación y el autocontrol. De la misma manera, formar actitudes que favorezcan el establecimiento de relaciones interpersonales edificantes, la capacidad para la adopción de roles distintos, el compromiso con la construcción y cuidado de lo colectivo, entre otros. Algunas técnicas de participación activa como el Phillips 6.6, Role-Playing y Vivencial; técnicas de aprendizaje cooperativo como el Puzzle o *Jigsaw* de Aronson, Juego-concurso de De Vries, grupo de investigación, pueden ser muy eficaces (Ortega; Minguez y Gil, 1996).<sup>82</sup>

A su vez, la práctica educativa debe enfilar su energía en la adecuación y transformación de contextos (familiares, escolares, socio-culturales) que brinden la posibilidad a los estudiantes de configurar su identidad y consolidar relaciones equilibradas consigo mismo y con los Otros.

Sin embargo, una intervención de este tipo representa un reto de grandes dimensiones que incluso desborda la acción de los educadores. Una intervención educativa que se oriente en esta dirección requiere necesariamente trascender el aula, apoyarse en las familias y los contextos cercanos y de mayor influencia a la escuela. Demanda alimentar inteligencias y sensibilizar corazones con el fin de formar individuos y grupos humanos capaces de comprenderse y aceptarse. Competentes para reconocer el derecho del Otro a vivir de acuerdo con sus elecciones y progresar simultáneamente en el reconocimiento de su propia dignidad y en el respeto de la dignidad de los Otros.

Para la adquisición de esta competencia proponemos los siguientes conocimientos, que a nuestro juicio, se constituyen en recursos básicos para el desempeño competente. Para reconocer al Otro es fundamental conocer en primerísimo lugar los derechos humanos. Orientaciones, demandas éticas y guías de conducta en nuestra relación con el Otro. Su conocimiento permitirá a los estudiantes orientar su conducta hacia valores deseables para la convivencia y

---

<sup>82</sup> En este trabajo se detalla una completa recopilación de técnicas para educar la tolerancia.

para la propia realización. De la misma manera, facilitará el reconocimiento de situaciones de exclusión y discriminación presentes en la vida social, de modo que se despierten sentimientos de empatía, consideración y lealtad con el Otro.

Asimismo, es fundamental comprender conceptos como identidad, reconocimiento, pluralidad, convivencia, prejuicios y estereotipos. La convivencia en sociedades plurales exige la construcción de identidades claramente definidas y el aprecio por los rasgos de identidad. De la misma manera invita a desear lo mismo para el Otro. En consecuencia, el reconocimiento del Otro como ser individual, autónomo y libre resulta insustituible. El multiculturalismo, realidad presente en la mayoría de sociedades plurales, se constituye en un activo de las sociedades modernas y en un reto para la convivencia. Reconocer la presencia del otro cultural, con una identidad determinada y unos rasgos definitorios es un avance para la convivencia. Los prejuicios y estereotipos funcionan como obstáculos para alcanzar el acercamiento y conocimiento del Otro, aprender a identificarlos y eliminarlos de las creencias individuales y colectivas augura cierto éxito para la convivencia en sociedades plurales.

Proponemos dos grupos de actitudes y valores como favorecedores del reconocimiento del Otro. El primer grupo se refiere a una serie de actitudes hacia sí mismo tales como el autoconocimiento, el autoconcepto adecuado y el autocontrol como conocimientos reguladores de la personalidad y facilitadores en la relación con el otro. En el segundo grupo presentamos actitudes tales como la apertura hacia la diferencia, la curiosidad y respeto por lo otro, la consideración y la reparación. Reconocer al Otro significa incluirlo desde su individualidad, respetando sus diferencias y aquello que para él tiene significado y no representa un atentando a la dignidad humana.

En cuanto a los procedimientos propuestos, interesa que los estudiantes sepan definir y establecer comparaciones entre los términos tolerancia-intolerancia-no tolerancia. Asimismo, relacionar términos como identidad, reconocimiento, pluralidad, convivencia, con el fin de estar en condiciones de identificar situaciones no tolerables en su medio y poner los medios adecuados para evitarlas. Por otra parte, resulta conveniente que los estudiantes identifiquen

sus propios prejuicios, analizando el efecto que éstos tienen en la convivencia, con el fin de erradicarlos.

Son seis los objetivos que proponemos para ésta competencia. Son ellos:  
1. Manifestar satisfacción y orgullo por su identidad personal. 2. Reconocer los derechos de los demás. 3. Reconocer y exigir los propios derechos. 4. Asumir actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables. 5. Reconocer las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual. 6. Reconocer la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.

Con relación a las estrategias más adecuadas para fomentar el reconocimiento del Otro desde el espacio escolar proponemos en primer lugar, la creación de un medio escolar respetuoso de las diferencias individuales, que propicie oportunidades de éxito y se preocupe por eliminar los prejuicios o estereotipos que dificultan las relaciones interpersonales. Asimismo, los métodos de aprendizaje cooperativo se constituyen en una práctica cotidiana favorecedora de la convivencia basada en el reconocimiento del Otro. Valga recordar que una de las aportaciones de las técnicas propias del aprendizaje cooperativo, según confirma la investigación empírica sobre el tema, es *“la ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad”* (Johnson, 1999, 9).

Otras estrategias, a nuestro juicio, fundamentales para la formación de la competencia reconocer al Otro, son aquellas que fomentan el autoconocimiento y el autoreconocimiento. Son ellas: trabajos con la imagen personal, escritos autobiográficos, ejercicios de autoevaluación. Asimismo, estrategias que favorecen sentimientos de empatía con el Otro, tales como ejercicios de role playing, ejercicios de comprensión crítica, discusión de dilemas morales, aportan recursos importantes para la formación de esta competencia.

Nuestra propuesta curricular sobre la competencia reconocer al Otro se concreta en la siguiente tabla:



**RESUMEN PROPUESTA CURRICULAR COMPETENCIA RECONOCER AL OTRO**

**FINALIDAD:** Descubrir la dignidad inherente a cada persona, el respeto a sus libertades y el reconocimiento de sus derechos.

CONTENIDOS		OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PRÁCTICAS
Conceptos	Derechos humanos Identidad Reconocimiento Pluralidad Convivencia Prejuicios y estereotipos	Manifestar satisfacción y orgullo por su identidad personal.  Reconocer los derechos de los demás.	Clima escolar respetuoso con las diferencias individuales, propiciador de oportunidades de éxito, depurado de prejuicios.	Aprendizaje cooperativo
Procedimientos	Análisis comparativo de los términos tolerancia-intolerancia- no tolerancia.  Argumentar la relación entre los términos identidad-reconocimiento-pluralidad-convivencia.  Identificar situaciones de discriminación que atenten contra los derechos humanos.  Identificar los propios prejuicios para erradicarlos.	Reconocer y exigir los propios derechos.  Asumir actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.  Reconocer las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.  Reconocer la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.	Trabajos con la imagen corporal  Escritos autobiográficos  Ejercicios de autoevaluación.  Ejercicios de role playing.  Ejercicios de comprensión crítica  Discusión de dilemas morales.  Métodos de aprendizaje cooperativo: Phillips 6.6, Puzzle de Aronson, Juego de Vires, Grupo de investigación.	
Actitudes y valores	Apertura a la diferencia Curiosidad Respeto Consideración Reparación Autoconocimiento Autoconcepto adecuado Autocontrol Reparación			

**Tabla 5. Propuesta Curricular para la Competencia Reconocer al Otro**

### 3. Tercera Competencia: Apreciar las diferencias

¿Es posible asignar la categoría apreciar al concepto tolerancia? ¿Apreciar la diferencia, no supone acaso una forma de aprobación? ¿Es propio de la tolerancia, tolerar lo que se aprueba? En este apartado propondremos el aprecio a las diferencias como una competencia fundamental para el reconocimiento de las otras identidades, como oportunidad para el enriquecimiento mutuo y finalmente, como clave para un proyecto de convivencia que permanezca en el tiempo.

Hemos definido la tolerancia como la actitud de comprensión y aceptación del Otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal, tanto en sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma, logrando a la vez una cierta complicidad con su persona. Es decir, defendemos el sentido positivo de la tolerancia, su acepción de reconocimiento del Otro y de su derecho a actuar de acuerdo con sus elecciones. Asimismo, nos hemos identificado con la importancia de la tolerancia para la construcción de un proyecto de convivencia en la pluralidad y como demanda moral de nuestro tiempo.

En este marco es precisamente donde tiene cabida la competencia Apreciar las diferencias. Walzer en su *Tratado de la tolerancia* (1998, 26) dejaba claridad sobre lo inoportuno de considerar el aprecio a las diferencias, como propio de la práctica de la tolerancia, al relacionarla con la admisión entusiasta de las mismas. En nuestro concepto, apreciar las diferencias no significa admitir de manera entusiasta las diferencias, significa más bien, estar en disposición de favorecer la construcción de sociedades inclusivas y diversas y posibilitar el desarrollo humano. Dicho de otro modo, apreciar las diferencias implica estar en capacidad de reconocer aquello que tiene importancia y significado para el Otro, admitir su manifestación en el espacio de convivencia y, de ser posible, aprehender el mundo desde otras cosmovisiones.

Asimismo, el aprecio por las diferencias respetables<sup>83</sup> favorece la construcción de sociedades inclusivas y diversas. En los orígenes del discurso de

---

<sup>83</sup> Hacemos referencia a las diferencias respetables pues, como dejamos constancia en el primer capítulo de este trabajo, tenemos el derecho a la no tolerancia frente a todas aquellas manifestaciones que atenten contra los derechos humanos y, en consecuencia, contra la dignidad humana.

la tolerancia, vistos desde autores como Locke y Voltaire, se percibe la necesidad de instaurar una serie de garantías que faciliten la convivencia con el Otro y lo otro diferente. Los inminentes atropellos a la libertad del Otro y la dificultad que ello conlleva para la convivencia y la estabilidad del Estado se constituyen en los primeros motores en torno a la defensa de la idea de la tolerancia. A partir del siglo XIX, con los aportes de Mill, se asienta la idea de la tolerancia desde una visión moral, es decir, la tolerancia deja de responder exclusivamente a la idea de la convivencia para atender al reconocimiento debido a la libertad del Otro. Los siglos XX y XXI con los principios democráticos a flor de piel, combinan la idea de la tolerancia al servicio de la convivencia y del reconocimiento de los derechos y libertades del Otro. La tolerancia así entendida traspasa el ámbito jurídico para convertirse en una actitud básica del ciudadano en las sociedades democráticas y plurales. Dicho de otro modo: la idea de la tolerancia sólo será posible con *“un cambio en la cultura política; es decir, en el modo en que los ciudadanos piensan, sienten y actúan para dar genuina cabida a las necesidades y aspiraciones de los demás”* (PNUD, 2004, Vi).

Por otra parte, la competencia apreciar las diferencias tiene como finalidad comprender y acoger aquello que tiene significado para el Otro. Es propia del sentido positivo de la tolerancia en la medida que no se conforma con soportar pacientemente el encuentro con el Otro diferente, sino supone la comprensión y aceptación del Otro, con sus diferencias, en el mismo espacio de convivencia. La razón fundamental para comprender y acoger aquello que nos resulta incomprensible se debe, en primer lugar, a que es respetable. En segundo lugar, a que hemos optado por la no imposición de nuestro modo de vida y, en tercer lugar, porque se reconocen las libertades del Otro y su legítimo derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones. En consecuencia, se renuncia a la *“prohibición y ahogo del espacio de libertad”* (Thiebaut, 1999, 61) del Otro.

Por otra parte, la diferencia se concibe como aquella propiedad o atributo que permite distinguir entre cosas semejantes. Como personas compartimos una humanidad común, como cultura e individuos nos diferenciamos los unos de los otros. Comprender las diferencias como formas legítimas de libertad *“implica permitir a las personas la libertad de escoger sus identidades -y de llevar la vida*

*que valoran- sin ser excluidas de otras alternativas que les son importantes”* (PNUD, 2004, 6). De allí la importancia de la actitud de la tolerancia en una apuesta por la convivencia en sociedades plurales. El reconocimiento de aquello que tiene significado para el Otro se traduce en oportunidad para tener contacto con ello, conocerlo, comprenderlo y aceptarlo a pesar de la incomodidad que genere. Por tanto, la competencia apreciar las diferencias hace referencia a dar valor a aquellas prácticas, usos, creencias y modos de concebir el sentido de la vida y de la muerte, respetables, aunque no se entiendan ni compartan. Por otra parte, a la actitud de aprecio y consideración por lo que tiene significado para la otra persona.

Apreciar las diferencias, en consecuencia, es reaccionar ante la idea de la homogeneización cultural, entendida como el desprecio por las diferencias y desde allí la necesidad de su eliminación. Apreciar las diferencias significa defender la libertad cultural como elemento clave para el desarrollo humano<sup>84</sup>, entendido como *“permitir que las personas elijan el tipo de vida que quieren llevar, pero también brindarle tanto las herramientas como las oportunidades para que puedan tomar tal decisión”* (PNUD, 2004, V). Esta competencia aporta a la actitud de la tolerancia un grado superior de imparcialidad; la renuncia a imponer la propia visión del mundo reconociendo el valor de otras formas de vivir. Apreciar las diferencias a la luz de la tolerancia *“no consiste en tolerar el pluralismo, sino en respetar y estimar al otro en su diferencia”* (Martínez, 2003, 68). La defensa de la diversidad en sí misma no es el objetivo de la tolerancia; pero, el aprecio que seamos capaces de desarrollar por todo aquello que no pertenezca a nuestra más cercana identidad será decisivo en una apuesta por la convivencia.

---

<sup>84</sup> Valga aclarar que no estamos realizando una defensa a ultranza del reconocimiento y aprecio a todas las diferencias existentes entre las personas. Como cita Cortina (1999b, 185) *“El sueño de los universalistas homogeneizadores –la eliminación de toda diferencia- representa un supremo empobrecimiento para la sociedad que lo practica; pero también, el entusiasmo ante lo diferente, por el mero hecho de serlo, raya en el papanatismo, ya que no toda diferencia eleva el nivel de humanidad”*. O como en este mismo sentido subraya Sen en su artículo para el PNUD (2004, 4) *“La libertad cultural consiste en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores y prácticas como un fin en sí mismo con una lealtad ciega hacia las tradiciones... Cultura, Tradición y Autenticidad no son sinónimos de libertad cultural. No existen razones aceptables que permitan prácticas que nieguen a los individuos la igualdad de oportunidades y violen sus derechos humanos, como negar a las mujeres el mismo derecho ala educación de los hombres”*.

### 3.1 Propuestas de acciones educativas

La práctica educativa debe dirigirse hacia el fomento a escala personal del gusto por la diversidad como clave para la tolerancia. Las personas son diferentes al igual que las culturas. Desarrollar una cierta sensibilidad estética por la diferencia nos lleva a saber contemplar, admirar, apreciar y valorar el mundo de lo otro; la realidad del mundo en toda su extensión. Sólo cuando el acto de tolerar está motivado por un auténtico reconocimiento y aprecio por la diferencia manifiesta en el Otro, o en lo otro, es posible hablar de una predisposición positiva a la tolerancia y se puede apostar por su permanencia en el tiempo.

A continuación, presentaremos nuestra propuesta curricular en torno a la competencia *Apreciar las diferencias*. Proponemos cuatro objetivos para la formación de la competencia, son ellos: 1. Expresar sentimientos de admiración más allá de las simpatías personales. 2. Percibir las diferencias como oportunidades. 3. Evitar conflictos a causa de las diferencias y, 4. Manifestar sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.

El primer objetivo se refiere a la posibilidad de la convivencia con aquello que nos resulta incomprensible. Como cita Walzer (1998, 26) *“en cualquier sociedad pluralista siempre habrán personas, con todo lo fuerte que se quiera que sean sus compromisos con el pluralismo, para quienes sea muy difícil vivir con ciertas diferencias particulares quizá con cierta forma de ritual, ciertas formas de familia, de normas alimenticias, de prácticas sociales o de códigos de vestido”* lo que no implica el repudio y el rechazo. El sentido de la tolerancia que estamos defendiendo en este trabajo sobrepasa las simpatías personales que pueda generar la diferencia manifiesta en el Otro, para, de ser el caso, estar en capacidad de admitir la belleza de la misma o cualquier otro rasgo digno de valor, presente en ella.

Asimismo, entiende la diversidad como rasgo valioso de las sociedades plurales. Entiende que la heterogeneidad conlleva riqueza al menos en tres sentidos: 1. Riqueza cultural. 2. Desarrollo humano. 3. Crecimiento moral. La heterogeneidad como rasgo propio de las sociedades plurales genera riqueza cultural, aprecio por las tradiciones, costumbres y usos que representan un legado

y conservan su significado en grupos humanos actuales. En este sentido podemos citar la importancia de la heterogeneidad en las artes. La heterogeneidad fomenta el desarrollo humano en la medida que permite a las personas ampliar el abanico de opciones de elección al aumentar *“su capacidad para vivir como desearían hacerlo y de contar con oportunidades aceptables para evaluar otras opciones”* (PNUD, 2004, 17). Es decir, el conocimiento de otras formas de vida puede ayudarnos a descubrir la injusticia de las propias prácticas. A modo de ejemplo podemos pensar en algunas prácticas culturales que van en detrimento de los derechos de la mujer. Y, finalmente, el aprecio por la diversidad fortalece el crecimiento moral. Los compromisos éticos del mundo actual exigen una actitud de consideración, respeto y reconocimiento de la dignidad inherente a cada persona, del reconocimiento de su autonomía y libertades. En este sentido, la tolerancia no sólo transforma nuestra manera de entender las relaciones con el Otro en el espacio público de convivencia, si no que *“modifica también las maneras en que entendemos al diferente y, al cabo, las maneras de entendernos a nosotros mismos”* (Thiebaut, 1999, 59).

A nivel práctico, el aprecio por las diferencias es un elemento clave en la disminución de los conflictos ocasionados por las diferencias entre las personas. Resulta comprensible que en la medida que tengamos mejores disposiciones frente a la diversidad, nuestras conductas estarán orientadas hacia la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos. Valga recordar que atribuimos, de alguna manera, las conductas intolerantes y los conflictos asociados a ella con la manera como confrontamos con los otros los valores que articulan nuestras convicciones. En este sentido, el aprecio por las diferencias reduce las posibles tensiones y aumenta la posibilidad del diálogo como medio para el conocimiento interpersonal y la solución de conflictos.

Y, el cuarto objetivo sobre la competencia *Apreciar las diferencias* se refiere a la posibilidad de manifestar respeto y consideración por las personas y sus culturas. Como sujetos sociales hemos definido nuestra identidad en diálogo con una o varias culturas; nuestro sistema de significados se basa en ello. Desde esta perspectiva, el respeto a la cultura del Otro, representa una forma de

reconocimiento del Otro como persona y como miembro de un grupo humano con el que establece sentimientos de lealtad.

En cuanto a los contenidos proponemos, en primer lugar, el conocimiento de los derechos humanos y de diversas manifestaciones culturales como conceptos básicos que facilitan el aprecio por las diferencias. Asimismo proponemos pedir a los alumnos reconocer aspectos valiosos y respetables de otros modos de vida o manifestaciones culturales. Entre las actitudes y valores que funcionan como recursos movilizables para la adquisición de esta competencia tenemos: la apertura, la originalidad, la creatividad, la autonomía, la empatía, el buen gusto y el sentido estético. Desarrollar la creatividad, la capacidad de ser original, de ser individuo empodera a la persona, permitiéndole establecer relaciones sanas y menos competitivas con el otro. Quien encuentra seguridades en sí mismo, en su propia concepción de vida, es capaz de disponerse para recibir al otro y valorar el bagaje que éste trae consigo.

Con relación a las estrategias a emplear para la formación de esta competencia, algunas técnicas de participación activa como el estudio de casos, role-playing y técnicas de comunicación persuasiva como: fotopalabra, montaje audiovisual, disco-forum, frase-mural, comentario de textos (Ortega; Mínguez y Gil, (1996b, 100-176) por su gran contenido estético y emocional, pueden resultar eficaces, para aumentar la probabilidad de ocurrencia de conductas favorables hacia el aprecio por la diferencia. Asimismo ejercicios de comprensión crítica, comentario de textos, estudio de casos y la elaboración de proyectos desarrollan la autonomía en el juicio, la empatía y el conocimiento del mundo del Otro.

Proponemos dos prácticas para el aprendizaje y realización de esta competencia: el aprendizaje cooperativo y las salidas culturales. El aprendizaje cooperativo, como hemos señalado páginas atrás, estimula el establecimiento de relaciones positivas entre los participantes, así como la interdependencia positiva, de modo que los talentos individuales deben ponerse al servicio del grupo para enfrentar las diversas situaciones de aprendizaje. Las salidas culturales ofrecen la oportunidad de ampliar los referentes culturales de los estudiantes, fomentan el conocimiento y la curiosidad por lo otro.

Nuestra propuesta sobre la competencia *Apreciar las diferencias* se resume en la siguiente tabla:

**RESUMEN PROPUESTA CURRICULAR COMPETENCIA APRECIAR LAS DIFERENCIAS**

**FINALIDAD:** *Apreciar y considerar lo que tiene significado para la otra persona.*

CONTENIDOS		OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PRÁCTICAS
Conceptos	Derechos humanos  Diversas manifestaciones culturales	Expresar sentimientos de admiración más allá de las simpatías personales.	Clima escolar constructivo, participativo, incluyente, cooperativo, ausente de agresión.	Aprendizaje cooperativo  Salidas culturales
Procedimientos	Reconocer aspectos valiosos y respetables de otros modos de vida o manifestaciones culturales.	Percibir las diferencias como oportunidades.  Evitar conflictos a causa de las diferencias.	Ejercicios de role playing.  Técnicas de comunicación persuasiva: Fotopalabra, montaje audiovisual, frase mural, disco-fórum.	
Actitudes y valores	Apertura Originalidad Creatividad Autonomía Empatía Buen gusto Sentido estético	Manifestar sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.	Ejercicios de comprensión crítica  Comentario de textos  Estudio de casos.  Elaboración de proyectos	

**Tabla 6. Propuesta Curricular para la Competencia *Apreciar las diferencias***

**4. Cuarta Competencia: Participar**

Educación para la tolerancia consiste en brindar las herramientas básicas para que cada persona pueda convivir con la persona del otro en su diferencia. De la misma manera, implica estima y compromiso con la verdad y los valores fundamentales, disposición para promoverlos y defenderlos en las distintas situaciones de la vida cotidiana, especialmente cuando son vulnerados. En este sentido la educación para la tolerancia se asienta como una actitud fundamental en



la construcción de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía. Constituye una competencia básica para salir de la indiferencia ante las situaciones que atentan y ponen en riesgo la dignidad humana.

Como se había precisado, en el primer capítulo, tolerar no es ausencia de intervención, dejar, permitir, soportar, silencio y nula interferencia. El acto de tolerar entraña compromiso con lo propio y con lo otro, supone ofrecer soluciones ante peticiones justificadas o situaciones de vulneración de la dignidad humana. Lleva consigo la obligación moral de intervenir, de velar por la posibilidad de desarrollar proyectos personales en sociedades que faciliten la inclusión y cooperación entre lo diferente. Por tanto, educar para la tolerancia implica participar con otros en aquellos aspectos de la vida pública que nos incumben y, además, romper el silencio en favor de quienes se encuentran en peor posición, sentir indignación ante la presencia de hechos ofensivos y humillantes para cualquier ser humano y captar las demandas hechas por grupos o individuos antes considerados social o políticamente invisibles.

Asimismo, la tolerancia ha sido definida como una actitud fundamental para la convivencia en sociedades plurales, convivencia que compete a todos en nuestra calidad de personas y ciudadanos. La ciudadanía, por su parte, puede ser entendida como *“la relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes”* (Escámez, Gil, 2002, 9). En consecuencia la ciudadanía implica la participación en la vida pública.

En la actualidad se habla de distintos sentidos de la ciudadanía<sup>85</sup> queriendo expresar con ello todos los espacios en los que puede participar una persona como miembro de una comunidad política. Valga recordar que una sociedad que pretende ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos sus miembros, lo que *“implica que todos los ciudadanos deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones en todos los niveles”* (Vasco, 2005, 32), especialmente en aquello que les afecta. En lo que

---

<sup>85</sup> Cortina (1999b) enuncia seis sentidos de la ciudadanía: ciudadanía política, social, económica, civil, intercultural y cosmopolita.

respecta a los intereses de este trabajo revisaremos dos sentidos de la ciudadanía: la ciudadanía civil y la ciudadanía intercultural.

La ciudadanía civil se refiere al “*derecho de los individuos a la participación en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de una comunidad política*” (Escámez, Gil, 2002, 12). Se apoya en la concepción de que los seres humanos somos miembros de una sociedad civil, lo cual se considera esencial para nuestra socialización y para el desarrollo de la vida (Cortina, 1999b,134). Por su parte, “*la sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo*” (Escámez, 2003b, 195).

En lo referente a la tolerancia, la participación en la sociedad civil, implica la posibilidad de asociarse con otros, para enfrentar causas comunes, para vivir en comunidad. Como cita Cortina: “*lo que construye comunidad es sobre todo tener una causa común. Por eso pertenecer por nacimiento a una raza o a una nación es mucho menos importante que perseguir con otros la realización de un proyecto: esta tarea conjunta, libremente asumida desde una base natural, sí que crea lazos comunes, sí que crea comunidad*” (Cortina, 1999b, 253). Asociarse con otros nos enseña a aunar nuestros objetivos intelectuales y morales, a trabajar con otros para conseguirlos, sometiendo nuestra voluntad a la de los demás, y subordinando nuestros esfuerzos a la acción común.<sup>86</sup>

En cuanto, miembros de una comunidad gozamos de derechos políticos, socioeconómicos y culturales, los cuales deberán ser reconocidos para que ninguno quede excluido de la participación. En principio, ninguna persona puede ser excluida de la participación en la sociedad civil por sus diferencias ya sean culturales, religiosas, de lengua, origen social, género entre otras; y menos aún si éstas han sido ocasionadas por un trato discriminatorio o desigual. Es necesario “*entender que la diferencia de una inmensa mayoría de seres humanos se ha gestado, sobre todo, en una biografía escrita desde la exclusión y la injusticia*” (Ortega, 2004, 54-55).

---

<sup>86</sup> Tocqueville (1999, 142-150) propone como medio de vida social, política y moral el mantenimiento y auge de las asociaciones.

Algunas personas pueden ser excluidas de la participación en la sociedad civil porque no se les reconoce el derecho a participar en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de su comunidad política; es decir, porque no se les respetan sus derechos civiles. En muchos casos *“la persona es discriminada en primer lugar en función de su afiliación cultural y resulta excluida de participar en la educación, el empleo o del poder de decisión política”* (PNUD, 2004, 14). En este sentido, la participación se constituye en un *“medio para defender las libertades básicas”* (Cortina, 2001, 78) a la vez que genera indudables beneficios para la sociedad.<sup>87</sup>

Por otra parte, la ciudadanía intercultural, estaría en relación con el segundo tipo de exclusión de la participación citado en el documento del PNUD 2004. Se trata de la exclusión basada en el modo de vida. La ciudadanía intercultural alude al respeto y promoción de la libertad cultural y, por tanto promueve la consideración y aceptación de la diversidad como simiente de múltiples ventajas. Se refiere,

*“al derecho que tienen los miembros de una comunidad política, cuando pertenecen a etnias o nacionalidades con lengua, tradiciones y modos de entender la vida diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos básicos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece al patrimonio cultural común de toda la sociedad”* (Escámez, Gil, 2002, 13).

Desde este sentido de la ciudadanía, podemos vislumbrar el contenido moral de la tolerancia: *“la tolerancia no exige soportar situaciones indignas del hombre y un dominio inhumano y despectivo. La crítica a esas situaciones es perfectamente compatible con ella. Sin esa crítica, la tolerancia se convierte en imperdonable indiferencia respecto al destino del prójimo”* (Fetscher, 1994, 152). Es decir, la tolerancia supone entender que en mi mundo importa el mundo del

---

<sup>87</sup> Entre los beneficios de la participación en la sociedad civil encontramos: la elección compartida de las prioridades sociales, el ejercicio de la autonomía responsable, la formación de capital social y el desarrollo económico de los pueblos (Escámez, 2003, 197).

otro y de lo otro, especialmente, cuando está siendo maltratado, ignorado o excluido. La participación, desde la perspectiva de la tolerancia se refiere al reconocimiento del otro en su condición humana y en su identidad; y en tanto, facilita y promueve su inclusión como miembro activo de una comunidad política. Asimismo implica *“poseer una conciencia clara de ser miembro vivo de una comunidad determinada, comprometiéndose activamente en la mejora de la misma”* (Jordán, 1995, 12).

La educación para la tolerancia que hemos querido defender en este trabajo tiene dos caras: por una parte, reconocer el mundo del otro, que por definición es diferente y, por otra, actuar cuando se pone en riesgo la lealtad debida a la persona humana. Dicho de otro modo, la tolerancia como actitud individual por la que acepto convivir con el otro diferente y la tolerancia como participación en la vida pública, o mejor, al servicio de la convivencia y la defensa de las libertades y los derechos. La tolerancia exige el reconocimiento de las personas, el respeto a las diferencias y, a la vez, reservarse el derecho a la no tolerancia frente a los atropellos, injusticias, discriminaciones y todas aquellas manifestaciones en contra de la dignidad humana. Al entender la tolerancia como una actitud que facilita la convivencia, resulta legítima tal argumentación. Al defender la tolerancia como actitud moral, lo es aún más, ya que propicia en cada persona la preocupación por alcanzar su lugar en el mundo y un interés real por que el otro también lo consiga. Desde esta perspectiva, la participación conlleva *“implicarse mental y actitudinalmente en la creación-transformación de un proyecto de vida individual y colectivo, evitando el aislamiento y la unidireccionalidad a favor de la pluralidad y la apertura”* (Claudio, 1993, 233).

#### **4.1 Propuestas de acciones educativas**

Hasta el momento hemos visto como la competencia participar referida a la tolerancia tiene dos finalidades específicas: actuar como ciudadano en la sociedad civil y salir de la indiferencia frente a las situaciones intolerables para convertirse en agentes que transforman sus espacios y mejoran sus condiciones de vida. Asimismo, hemos definido las competencias como la movilización de

recursos que permite la acción eficaz. A partir de este momento nos interesa presentar nuestra propuesta en torno a la competencia participar.

La participación desde el contexto escolar, puede entenderse desde dos perspectivas diferentes: como una técnica que estructura los canales de participación y como una cultura. Es decir, *“como una forma común de percibir, entender y vivir los asuntos educativos, así como un método de trabajo que permite a la comunidad tomar parte en las deliberaciones que orientan o conducen la gestión de las instituciones educativas”* (Escámez, Gil, 2002, 43). Ninguna de las dos acepciones de la participación puede ser considerada innecesaria en el mundo escolar. Es importante precisar con claridad los cauces y mecanismos de participación que existen en la escuela; sin embargo, por sí solos resultan insuficientes. Por tanto, es necesario complementarlos con un medio rico en la cultura de la participación capaz de generar en los estudiantes responsabilidad individual como miembros de una comunidad y comprender a la vez, la fuerza transformadora presente en la acción colectiva. En definitiva, un medio capaz de fomentar la participación como diálogo y acción cooperativa.<sup>88</sup>

De la misma manera, la participación de los alumnos en la vida escolar se justifica desde una doble perspectiva. En primer lugar, como el ejercicio de un derecho del niño y del adolescente, antes de ser adulto, tan pronto como sea capaz, en las decisiones que le conciernen. En segundo lugar, se constituye en una forma de educación para la ciudadanía desde la práctica (Perrenoud, 2005, 90).

Como en las tres competencias propuestas anteriormente empezaremos por los conocimientos que consideramos fundamentales para su aprendizaje. Aprender a participar en una sociedad democrática y plural, exige adquirir unos conceptos básicos sobre las leyes y normas por las que se rige la convivencia. Hablamos de la Constitución Política del país, así como del Manual de Convivencia de la institución escolar, como marcos de acción legal de la convivencia. En segundo

---

<sup>88</sup> Puig, y otros (2000, 19-20) definen el auténtico sentido de la participación en la comunidad escolar. Una participación basada en el diálogo y en la realización de proyectos comunes. *“La participación no consiste en dejar a hacer cosas a los alumnos y a las alumnas, ni de estar de acuerdo en todo lo que formulen. Participar es implicarlos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa, pero también es dialogar y realizar proyectos.”* Centrar la participación en el diálogo lleva a un verbalismo sin significado que poco transforma la vida del centro. Centrar la atención en la ejecución de proyectos conduce al activismo que si no está acompañado de los motivos que lo impulsan tampoco es eficaz.

lugar, se requiere conocer los mecanismos y procedimientos para la participación, reclamación, respeto y defensa de los derechos como ciudadanos y concretamente como estudiantes. Estamos convencidos que esta base informativa constituye un punto de partida esencial, a la vez, que es un recurso básico para el dominio competencial. Participar en la vida escolar supone intervenir en la regulación de la vida social de la escuela, *“acatando el orden legal y normativo que la cobija y orienta... significa también utilizar cuando así se considera necesario, los mecanismos y procedimientos que garantizan la defensa y promoción de los distintos marcos normativos”* (Vasco, 2003, 6-7).

Asimismo, creemos que la promoción de valores como la dignidad y el respeto a las leyes y a las normas, favorecen la participación activa y responsable en la vida de la comunidad. Hemos dicho antes que el reconocimiento de la igual dignidad que tenemos los seres humanos, es el valor por excelencia en las sociedades plurales en la medida en que facilita el respeto de las libertades de cada uno de sus miembros. Por otra parte, al vivir en comunidad se hace necesario desarrollar cierta conciencia de respeto por las leyes y las normas, especialmente cuando éstas cuentan con la legitimación democrática. Una participación que favorezca la tolerancia no puede estar a espaldas del ideal de la dignidad humana, como tampoco de la convivencia en los marcos de legalidad y en la diversidad.

Entre las actitudes que favorecen la participación en el espacio escolar tenemos: la predisposición hacia la participación política, el sentido crítico, la conciencia social y la toma de decisiones morales. Una persona participativa y tolerante es aquella que encuentra un lugar en el escenario político y se compromete con causas que promueven la inclusión del otro y la convivencia plural. Por otra parte, está dispuesta a considerar otros puntos de vista, a poner en duda sus argumentos, para que partiendo de su propia concepción de mundo pueda distanciarse de él y asumir posiciones críticas. Igualmente resulta indispensable el desarrollo de la conciencia social entendida como el afán permanente de querer para el otro, el bien que se tiene para sí, unido a una respuesta activa cuando no se dan las condiciones para ello. Y finalmente, proponemos una actitud positiva ante la toma de decisiones morales; es decir,

aquellas decisiones que trascienden los intereses individuales y tienen en cuenta la dignidad del otro.

De la misma manera, se proponen cuatro objetivos para formar esta competencia: 1. Saber tomar decisiones con otros y asumir responsabilidades. 2. Asumir actitudes críticas frente a la vulneración de los derechos humanos, la discriminación y la exclusión y, 3. Proponer acciones frente a situaciones de discriminación. Participar, actuar con otros en busca de un objetivo exige saber tomar decisiones, libres, autónomas y responsables para construir una convivencia pacífica, incluyente y deliberativa. Asimismo, la presencia de lo no tolerable en nuestro espacio de convivencia, requiere del trabajo conjunto y del compromiso colectivo con la defensa de la dignidad humana, las libertades y las legítimas elecciones individuales. Y, finalmente, no basta denunciar aquello no tolerable. La ética de nuestro tiempo invita a proponer, a tomarse en serio la suerte de todas las personas con quienes convivimos.

En cuanto a las estrategias para su adquisición, la práctica educativa cuenta con técnicas de comprobada eficacia para disponer a los estudiantes hacia la participación. Técnicas de participación activa como: estudios de casos, grupos de discusión; técnicas de aprendizaje cooperativo como los grupos de investigación; técnicas de comunicación persuasiva como: discusión dirigida y otras como la discusión de dilemas morales, reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias, clarificación de valores y ejercicios de autorregulación, pueden ayudar a formar esta competencia.

Asimismo, la figura del maestro cobra una relevancia significativa en la formación de esta competencia. Se precisan maestros informados, participativos, creativos y críticos, con el sistema en general y sus prácticas en particular, capaces de suscitar en sus estudiantes estas mismas actitudes.

*“El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que mundialmente ocurre, a criticar lo que juzgue criticable. Hacerlo no es incurrir en dogmatismo. Lo ha dicho muy bien Hanna Arendt...para educar hay que enseñar cosas, transmitir conocimientos, dar a conocer, sobre todo, lo que no queremos que se pierda ni que desaparezca, aunque sólo sean ideales” (Camps, 1998, 131).*

De la misma manera, para favorecer la adquisición de esta competencia, se requiere construir un clima escolar que evite la concentración del poder en el maestro o la estructura administrativa de la escuela, que fomente la participación en proyectos colectivos, a la vez que propicie la toma de decisiones conjuntas. Por tanto, *“se espera que los profesores tengan una relación elaborada y serena con el poder, la democracia y la ley, que les permita a la vez transigir con otros actores cuando están en posición de negociar y asumir la responsabilidad de la decisión cuando el grupo no pueda asumirla, por distintas razones legítimas”* (Perrenoud, 2004, 90). Por otra parte, la actitud de compromiso del maestro con la verdad, con las causas importantes de los otros, la justicia en su relación con los estudiantes, su actitud de respeto hacia las diferencias de los mismos, su sensibilidad ante el sufrimiento y su indignación ante todo aquello que ofenda la dignidad humana, serán fundamentales.

Como hemos venido argumentando, el maestro es por excelencia un constructor de medios escolares y diseñador de prácticas que predisponen a los estudiantes a vivir una serie de actitudes viviéndolas. Entendemos por prácticas de participación *“aquellas que hacen posible que los alumnos y alumnas puedan tomar parte activa y significativa en la vida del centro; es decir, en las cuestiones relativas al trabajo escolar, la convivencia y la animación”* (Puig; Martín; Escardíbul y Novella, 2000, 19). Cuatro prácticas que en el contexto escolar, a nuestro juicio, favorecen la participación desde la perspectiva de la tolerancia son: 1. Participación en la gestión de los centros, 2. Elaboración de las normas, 3. Servicio a la comunidad y, 4. Voluntariado.

La participación en la gestión de los centros es una tarea en la que deben implicarse todos los miembros de la comunidad escolar en cada uno de sus procesos: planificación, ejecución y evaluación de las propuestas curriculares y administrativas del centro.<sup>89</sup> Contribuye a formar una actitud positiva hacia la

---

<sup>89</sup> Como es natural no se trata de delegar responsabilidades a aquellos que no tienen el nivel suficiente de especialización para determinadas tareas. El objetivo real, es dar la posibilidad a todos los miembros de la comunidad escolar de participar en aquellas cosas que le competen. Como cita Escámez y Gil (2002, 42): *“Hay que convencerse de que la participación, eso sí, diferenciada en razón del papel que corresponde a cada colectivo que interviene en el sistema educativo, constituye no sólo una manifestación de democracia, sino también una garantía de calidad.”*



tolerancia y la convivencia en la medida que crea un sistema de relaciones humanas positivo e incluyente que facilita el trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones colectivas, la obtención de acuerdos, el establecimiento de un conjunto de hábitos y prácticas educativas, así como el ejercicio de la dirección como liderazgo.<sup>90</sup>

Phillipe Perrenoud (2005) ha propuesto una serie de competencias específicas que considera prioritarias y que deben ser alcanzadas por el profesorado de primaria con el fin de participar en la gestión de sus instituciones. Consideramos que tres de ellas, obviamente con contenidos y responsabilidades diferentes, son extensibles a la participación de los alumnos en la gestión de sus centros: participar en la elaboración y negociación del proyecto educativo institucional, participar en la administración de los recursos de la escuela y participar en la coordinación y fomento de una escuela con todos sus componentes.

Los alumnos están en perfecta capacidad de participar en la elaboración del proyecto educativo del centro; su visión sobre sus necesidades, la respuesta que obtienen de la escuela para su satisfacción, la negociación de las metodologías de enseñanza, criterios de evaluación, los mecanismos de convivencia escolar, así como la promoción y defensa de sus derechos, constituyen un activo fundamental para la construcción de proyectos educativos más cercanos a la realidad.

De la misma manera, los alumnos pueden participar en la administración de los recursos de la escuela. Cuatro son las actitudes que se fomentarían y requiere este tipo de participación: 1. Sentido de responsabilidad individual y colectivo frente a los recursos institucionales como bienes indispensables para la consecución de los objetivos que como comunidad educativa nos hemos impuesto y asumido de manera individual. 2. Compromiso con el cuidado de lo que es de todos. 3. Detectar las necesidades y comprometerse en causas para satisfacerlas y, 4. Aprovechamiento de los recursos existentes.

Y por último, participar en la coordinación y fomento de una escuela con todos sus componentes, tendría que ver, en primer lugar, con la consecución de

---

<sup>90</sup> Una de las experiencias empíricas más conocidas sobre un modelo de gestión escolar que promueva la participación de los estudiantes es el implementado por Kohlberg en la *Cambridge Cluster School*.

una identidad escolar colectiva. Los alumnos necesitan tener sentido de pertenencia, orgullo y respeto por su escuela. Sólo quien reconoce como valioso aquel lugar en el que convive es capaz de actuar en pro de su mantenimiento y crecimiento. Asimismo, incluiría la habilidad para el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas y el estar dispuesto a poner los propios talentos al servicio de la comunidad y permitir que los otros también lo hagan.

En conclusión, algunas estrategias para fomentar la participación de los alumnos en la gestión de los centros son: el consejo de curso, la asamblea de curso, la organización de proyectos que involucren a toda la comunidad escolar, el establecimiento de comités para el diseño, seguimiento y evaluación del proyecto educativo del centro.

Otra práctica que desde la escuela promueve la participación es la elaboración de las normas de convivencia. Las normas cumplen una función excepcional para la convivencia y más aún en contextos plurales. Entendemos las normas como *“directivos que se corresponden con ciertos hechos sociales, y expresan una forma de conducta, que es seguida con regularidad por los miembros de la sociedad, los cuales las sienten como obligatorias”* (Pérez, 1996, 39). En el mundo escolar las normas son aquellos directivos que se corresponden con las realidades de un entorno escolar concreto y guían la conducta de los estudiantes y profesores, las cuales son reconocidas como de obligatorio cumplimiento en la medida que se ha participado en su elaboración y, en tanto, comprometido con su realización.

La participación de los alumnos en la elaboración de las normas resulta una práctica pertinente para educar la tolerancia en la medida que para alcanzar un ordenamiento normativo incluyente se discutan los principios que regirán la convivencia, se reconozca los derechos de todos y cada uno de los miembros del grupo y se facilite el ejercicio de su libertad y el compromiso con el otro.

Existen experiencias empíricas sobre la participación de los alumnos en la elaboración de las normas en el contexto escolar. Tal es el caso del programa de aprendizaje de normas elaborado por Cruz Pérez (1996). Sus investigaciones demuestran como la participación en la elaboración de las normas de la clase favorece la responsabilidad de los alumnos en la organización del comportamiento

y la convivencia, desarrolla el autocontrol y la autorregulación de la conducta y mejora el nivel de amistad y solidaridad entre los compañeros del grupo.

El servicio a la comunidad se refiere a todas aquellas acciones con las que los estudiantes pueden prestar su servicio a los demás. En la actualidad la institución educativa orienta importantes esfuerzos para formar en sus alumnos actitudes positivas hacia el cuidado del otro. En el contexto español concretamente, se destaca la importancia concedida a la educación para la solidaridad y el énfasis puesto en el voluntariado.

En la tabla que presentamos a continuación resumimos nuestra propuesta curricular sobre la cuarta competencia de tolerancia, Participar.

## RESUMEN PROPUESTA CURRICULAR COMPETENCIA PARTICIPAR

**FINALIDAD:** Salir de la indiferencia, para convertirse en agentes que transforman sus espacios y mejoran sus condiciones de vida.

CONTENIDOS		OBJETIVOS	TÉCNICAS	PRÁCTICAS
Conceptos	Leyes y normas que rigen la convivencia: Constitución Política, Manual de Convivencia Escolar.  Mecanismos y procedimientos de participación, reclamación, respeto y defensa de los derechos ciudadanos.	Asumir actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación y la exclusión.  Proponer acciones frente a situaciones de discriminación.  Saber tomar decisiones morales y asumir responsabilidades	Clima escolar que redistribuya el poder, la participación en proyectos colectivos y la toma de decisiones conjuntas.  Métodos de aprendizaje cooperativo  Realización de proyectos	Participación en la gestión de los centros.  Elaboración de las normas.  Servicio a la comunidad.  Voluntariado.
Procedimientos	Proponer alternativas de solución frente a situaciones concretas de discriminación		Grupos de discusión y de investigación.  Discusión de dilemas morales  Discusión dirigida Reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias,	
Actitudes y valores	Dignidad humana Respeto a las leyes y a las normas Actitud política Sentido crítico Conciencia moral Toma de decisiones		Clarificación de valores.  Ejercicios de autorregulación.	

**Tabla 7. Propuesta Curricular para la Competencia Participar**

### A modo de resumen

Como se ha venido argumentando la educación para la tolerancia favorece la convivencia, la formación moral y el ejercicio de la ciudadanía. Supone el aprendizaje y práctica de cuatro competencias: 1. Dialogar, 2. Reconocer al Otro, 3. Apreciar las diferencias y, 4. Participar. De la misma manera, hemos realizado nuestra propuesta curricular en torno a cada competencia (ver tablas 4, 5, 6 y 7).

La primera competencia Dialogar, entiende el diálogo como procedimiento al servicio del conocimiento recíproco y la resolución de conflictos. La formación de competencias requiere de la movilización de recursos; en este sentido, se propone el desarrollo de las habilidades comunicativas, la autonomía en los juicios y decisiones, la veracidad y una actitud positiva hacia el diálogo, entre otros, como recursos movilizables para enfrentar situaciones que exijan el diálogo. Asimismo, se espera que las conductas de los individuos se orienten hacia la gestión adecuada del conflicto, el reconocimiento y entendimiento mutuo, el sentido crítico, la curiosidad por el otro y lo otro, la sensibilidad para captar valores compartidos, como indicadores de la adquisición de la competencia.

La segunda y tercera competencia, Reconocer al Otro y Apreciar la diferencia, respectivamente, pretenden conseguir el respeto y el aprecio por las características individuales, culturales, del grupo y de la tradición. Asimismo, construir relaciones equilibradas entre agentes diferentes, basadas en actitudes flexibles y abiertas. Entiende que la actitud de la tolerancia sólo es posible entre sujetos que se reconocen mutuamente, que reconocen sus derechos y defienden la libertad de elección. De la misma manera, saben llegar a acuerdos para mantener unos mínimos que hagan posible la convivencia en la pluralidad. El aprecio por las diferencias surge como respuesta a su apertura hacia lo otro y del reconocimiento de aquello que para el otro tiene significado y puede ser respetado y apreciado a la luz de la ética de nuestro tiempo.

La cuarta competencia, Participar, se asienta como una exigencia de la ciudadanía democrática y la convivencia. Tiene como finalidad lograr que los ciudadanos (en este caso los estudiantes) salgan de la indiferencia, para convertirse en agentes que transformen sus espacios y mejoren sus condiciones de vida y las de los otros. La tolerancia exige el reconocimiento de las diferencias, pero a la vez, la acción debida frente a la presencia de lo no tolerable. En las sociedades democráticas tal acción se concreta en participar con otros en la defensa y promoción de la dignidad humana y las libertades individuales.

De la misma manera, estamos convencidos que el enfoque de la educación basada en competencias, a nuestro juicio, resulta pertinente para la formación de las competencias de tolerancia. Son cuatro las razones que tenemos para

justificarlo. La primera de ellas se debe al necesario carácter de desempeño existente en los aprendizajes competenciales; o lo que es igual, las competencias se manifiestan en desempeños. Las competencias de tolerancia, por su parte, pretenden disponer a los estudiantes hacia las conductas tolerantes. En este sentido se trata de formar en los estudiantes disposiciones adecuadas para enfrentar con éxito su encuentro con el Otro diferente en una apuesta por la convivencia en sociedades plurales.

La segunda razón se asienta en la condición de aprendizaje de las competencias. Las competencias se entienden como aprendizajes de carácter complejo; es decir, requieren una serie de recursos (conocimientos) para ser movilizados frente a una situación problema. La actitud de la tolerancia, como hemos podido deducir en nuestro marco teórico, puede aprenderse y requiere de al menos cuatro competencias, que a su vez, demandan la adquisición de unos conocimientos para el desempeño competente.

La tercera razón obedece a la importancia concedida a la ejercitación para alcanzar el dominio competente. Las competencias de tolerancia, como se aprecia en nuestra propuesta curricular, demandan la participación en prácticas y la participación en medios que enseñen a vivir tales competencias viviéndolas. Asimismo, es en el transcurso de la vida, en la experiencia, al construir la biografía personal cuando cada individuo va definiendo su identidad y construyendo una relación interpersonal incluyente y respetuosa con el Otro.

La cuarta y última razón la encontramos en la posibilidad de evaluación que ofrecen las competencias. Las competencias se manifiestan en unos desempeños, que aunque no la reflejan del todo, dan pistas de los recursos con que cuenta una persona y de aquellos que le faltarían conseguir para lograr una acción eficaz. Las competencias de tolerancia pueden ser evaluadas. La definición de indicadores y pautas de observación permiten al maestro apreciar el nivel de adquisición de la competencia, así como orientar su acción de acuerdo con su estado.

Hasta el momento hemos definido un marco teórico sobre la actitud de la tolerancia y, a la vez, analizamos el aporte de la misma para la convivencia en sociedades plurales. Asimismo, revisamos las implicaciones de la educación para

228

la tolerancia y propusimos cuatro competencias para su consecución. En adelante nos interesaremos por llevar este cuerpo teórico al proyecto de Educación para la Ciudadanía en Colombia.





**TERCERA PARTE**

**LAS COMPETENCIAS DE LA TOLERANCIA EN EL  
MARCO DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA**



**CAPÍTULO V.**  
**LA EDUCACIÓN DE LA TOLERANCIA EN LA**  
**EDUCACIÓN COLOMBIANA**

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”

Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia

Introducción

1. La Educación de la Tolerancia en la Legislación Colombiana
2. La Educación para la Ciudadanía en Colombia: Competencias Ciudadanas
  - 2.1 Algunas consideraciones críticas sobre el proyecto de educación ciudadana en Colombia
3. Estándares de Competencias Ciudadanas en Colombia: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias
4. Nuestra propuesta: Competencias Ciudadanas y Competencias de Tolerancia

A modo de resumen



## **Introducción**

La grave situación de crisis social y política que enfrenta Colombia, desde hace ya varias décadas, supone un enorme reto para la consolidación de un proyecto de convivencia en los marcos de moralidad y pluralidad propios de las sociedades modernas. Los distintos gobiernos, así como los encargados de las políticas educativas, han cifrado sus esperanzas en la educación como factor de cambio social. La apuesta por la educación ha sido y seguirá siendo, por lo que se vislumbra, la esperanza de distintos sectores sociales, académicos y políticos del país. En ocasiones pareciera que los únicos que no terminan de convencerse son los maestros, quizá porque las grandes declaraciones de los agentes sociales no se acompañan con inversiones económicas y campañas sociales para prestigiar la figura de los docentes; o tal vez, porque su conocimiento y experiencia en la materia, les permite dimensionar el tamaño de los cambios que requiere la sociedad y la imposibilidad para que éstos puedan ser operados sólo desde la escuela.

Diversas iniciativas sobre proyectos de educación para la ciudadanía han estado presentes en el sistema educativo colombiano; tal es el caso del proyecto de escuela nueva, asignaturas de contenido político como educación cívica, urbanidad y civismo, cátedra bolivariana, Constitución política, derechos humanos, hasta las actuales competencias ciudadanas. Asimismo, campañas de formación a nivel nacional a través incluso de los medios de comunicación se han interesado por los derechos humanos, el buen trato, la resolución de conflictos de la convivencia, la cultura del diálogo, entre otros.

En el presente capítulo interesa desvelar el lugar que ocupa la educación de la tolerancia en el marco de la legalidad en Colombia. Para ello se acudirá en primer lugar a la Constitución Política de 1991, por la que en la actualidad se rige el país. En un segundo momento, se revisará la Ley General de Educación de 1994 y el proyecto de educación ciudadana plasmado en las competencias

ciudadanas de 2003. Nuestro objetivo es mostrar cómo la formación de la actitud de la tolerancia es fundamental en el proyecto de educación ciudadana colombiano y el aporte que significa para ello, la definición de las cuatro competencias de tolerancia.

## 1. La Educación de la Tolerancia en la Legislación Colombiana

A partir de la Constitución Política de 1991 Colombia se reconoce a sí misma como una nación pluriétnica y multicultural; <sup>91</sup> así lo ratifican los artículos 1 y 7 de nuestra carta magna.

***ARTÍCULO 1.*** *Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.*

---

<sup>91</sup> En 1991 se convoca en Colombia la Asamblea Nacional Constituyente. Representantes de los diversos partidos políticos y de toda la sociedad colombiana debaten y construyen nuestra actual carta magna. La Constitución de 1991, en la cual los indígenas cumplieron un papel protagónico, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Consagra para estas comunidades derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y participación como: la igualdad y dignidad de todas las culturas como fundamento de la identidad nacional; las diferentes lenguas que se hablan en nuestro país como lenguas oficiales en sus territorios; la educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y la doble nacionalidad para los pueblos indígenas que viven en zonas de frontera. Se abrió así el camino para la participación activa de los indígenas en la vida política del país, marcando una nueva etapa de su gesta reivindicativa. Mediante el voto popular, han logrado su elección al Congreso de la República, asambleas departamentales, alcaldías y a un sinnúmero de concejos municipales en distintas regiones del país. En la actualidad y de acuerdo con el censo de 1993, con ajustes en 1997 y 2005, se calcula que en Colombia viven 1.106.499 personas pertenecientes a distintos grupos étnicos entre los que encontramos: comunidades indígenas en 32 departamentos del país, organizadas en 84 etnias, con 64 lenguas nativas y aproximadamente 300 dialectos. Asimismo, existe una presencia importante de comunidades afrocolombianas (población negra colombiana descendiente de africanos esclavizados traídos a América en la época de la conquista en el siglo XVI). El pueblo raizal (descendientes de negros esclavos provenientes de África y Jamaica, que se ubican en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina) y los rom o gitanos. Sin embargo, el conocimiento de esta realidad y el marco de derechos formales conseguidos en la Constitución de 1991, dista mucho de la realidad en lo que a calidad de vida se refiere. Colombia pese al reconocimiento de la multietnicidad es un país que registra los mayores índices de pobreza en comunidades negras e indígenas.

**ARTICULO 7.** *El Estado reconoce y protege la **diversidad étnica y cultural** de la Nación colombiana.*

En relación con los derechos y libertades reconocidas en la Constitución Política, Colombia se vislumbra como un Estado Social de Derecho donde se reconocen prácticamente todas las libertades conquistadas por la humanidad hasta el momento, a la vez, que provee las orientaciones, mecanismos y procedimientos requeridos para la construcción de un sistema y una cultura democrática. A modo de ejemplo cito algunos artículos:

**ARTICULO 16.** *Todas las personas tienen derecho al **libre desarrollo de su personalidad** sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.*

**ARTICULO 18.** *Se garantiza la **libertad de conciencia**. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia.*

**ARTICULO 19.** *Se garantiza la **libertad de cultos**. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva.*

**ARTICULO 20.** *Se garantiza a toda persona la **libertad de expresar** y difundir su pensamiento y opiniones.*

**ARTICULO 21.** *Se garantiza el **derecho a la honra**.*

**ARTICULO 25.** *Toda persona tiene **derecho a un trabajo** en condiciones dignas y justas.*

**ARTICULO 27.** *El Estado garantiza las **libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra**.*

**ARTICULO 38.** *Se garantiza el **derecho de libre asociación** para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad.*

**ARTICULO 40.** *Todo ciudadano tiene **derecho a participar** en la conformación, ejercicio y control del poder político.*

**ARTICULO 43.** *La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación.*<sup>92</sup>

Podría decirse que el Estado colombiano, y concretamente la Constitución Política por la cual se rige, reúne los elementos esenciales que definen a Colombia como una sociedad plural, esto es, una sociedad donde conviven personas con bagajes culturales diferentes, concepciones propias de la vida y de la muerte y en tanto con proyectos de felicidad particulares. Como se hizo referencia en páginas anteriores, en Colombia conviven al menos seis grupos étnicos diferentes: indígenas, afrocolombianos, raizales, gitanos, blancos, mestizos; con comunidades de inmigrantes procedentes del antiguo continente y otras regiones de América.<sup>93</sup>

De la misma manera, aunque resulta impropio citar este elemento como rasgo del hecho multicultural, me parece importante hacer referencia a la enorme riqueza cultural fruto de los diversos modos de vida característicos de cada una de las regiones en que se divide el país, ya que éstos contribuyen a aumentar la diversidad en el territorio Colombiano; influyen en la convivencia y son en ocasiones causa de estereotipos y prejuicios que conllevan a situaciones de discriminación.

Podemos preguntarnos: ¿Cómo garantiza la Constitución la convivencia en la pluralidad? ¿En qué condiciones legales se ampara? ¿Qué trasfondo moral subyace a las leyes que organizan la convivencia en ésta sociedad plural? En primer lugar, el espíritu que caracterizó la Asamblea Nacional Constituyente fue desde sus inicios el encuentro, la participación, el diálogo y el consenso entre los diversos grupos, partidos y movimientos que actuaban en el país.<sup>94</sup> Como se expresa en el preámbulo de la Constitución: “*Con el fin de fortalecer la unidad nacional y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz dentro de un marco*

---

<sup>92</sup> He empleado la negrita para destacar algunas libertades reconocidas por la Constitución Política Colombiana. No se han transcrito los artículos en su totalidad.

<sup>93</sup> A decir verdad, son pocos los extranjeros que viven en Colombia comparativamente con el número de población. En la actualidad el DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, realiza un censo a nivel nacional para tener datos fiables en torno a esta población. Hasta el momento de entrega de este trabajo no se han publicado los datos.

<sup>94</sup> Como resulta comprensible en todo proceso político, también cabe anotar que no faltaron los excluidos.



*jurídico, democrático y participativo”* (Constitución Política de Colombia, 1991, 53).

Asimismo, la definición de los principios fundamentales que inspiran el marco de la legalidad en Colombia, tales como el respeto a la dignidad humana, la participación de todos y cada uno de los ciudadanos en aquello que les afecta, el reconocimiento con primacía de los derechos inalienables de la persona y la familia como institución básica de la sociedad, el respeto a la autodeterminación de los pueblos, el reconocimiento del español como idioma oficial, así como de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios, auguran cierto éxito a la convivencia en la diversidad en el país. Por lo que puede afirmarse que existe, al menos en el papel, un marco legal que haría posible la convivencia pacífica en la pluralidad.

También se aprecia en el trasfondo de los distintos artículos de la Constitución el reconocimiento de los derechos humanos (especialmente de los niños, las mujeres y las minorías) lo que definiría, en tanto, la preponderancia para la convivencia, desde nuestra Constitución, de valores como: la igualdad, la libertad, la democracia, la solidaridad y la tolerancia, como se recoge a continuación en los siguientes artículos:

***ARTICULO 13.** Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.*

*El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.*

*El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.*

***ARTICULO 17.** Se prohíben la esclavitud, la servidumbre y la trata de seres humanos en todas sus formas.*

**ARTICULO 43.** *La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación.*

**ARTICULO 44.** *Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos...Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.*

**ARTICULO 45.** *El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.*

**ARTICULO 46.** *El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria.*

**ARTICULO 47.** *El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.*

La Constitución Política de Colombia concede una relevancia especial a la educación. De sus 380 artículos 40 hacen alusión a este tema. La educación en Colombia se rige en la actualidad por la ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación,<sup>95</sup> fundamentada en “*los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público*” (Cajiao, 2004, 5). La ley 115 define la educación como: “*un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una*

---

<sup>95</sup> Como consecuencia de la Asamblea Nacional Constituyente, de las corrientes internacionales y de las declaraciones de las grandes cumbres mundiales de educación, se replantea en Colombia la participación social en los grandes temas de políticas públicas del país; como es natural, la educación es uno de ellos. Desde este marco legal se llevaron a cabo dos grandes procesos de concertación nacional en torno a la educación, el primero de ellos la Ley General de Educación, y el segundo, el Plan Decenal (1996-2006). A pesar de las contrarreformas y la indiferencia de algunos gobiernos, éstas iniciativas marcan un nuevo rumbo en la educación colombiana. Para ampliar la información consultar Cajiao, F. (2004, 31-47).

*concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, 5).*

Asimismo, el artículo 41 de la Constitución establece el carácter de obligatoriedad de su difusión y estudio: *“En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.”*

Entre los aspectos que tienen relación con nuestro tema de estudio, la educación de la actitud de la tolerancia, cabe destacar los siguientes fines de la educación colombiana promulgados por la ley:

- “1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico...”*
- 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.*
- 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación*
- 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”<sup>96</sup> (Ley 115, 1994, 7)*

En cuanto a los objetivos comunes de todos los niveles de la educación en Colombia y que guardarían relación con la educación para la tolerancia se destacan:

- “a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.*
- b. Proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica del respeto de los derechos humanos.*

---

<sup>96</sup> La enumeración hace referencia a la empleada por la ley. Hay que recordar que ésta retoma de conformidad los fines propuestos por la Constitución Política en su artículo 67.

c. *Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo...*

d. *Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos*<sup>97</sup> (Ley 115, 1994, 11).

Desde esta perspectiva, la Ley General de Educación reconoce la importancia de los derechos fundamentales y concede un lugar destacado a la formación de actitudes básicas para la convivencia como objetivos fundamentales de la educación.

Con el propósito de convertir este objetivo en una realidad se diseñaron, en el año 2003, los estándares de competencias ciudadanas que representan una oportunidad para emprender, en equipo, un proyecto escolar que responda al reto de educar para la ciudadanía en Colombia.

## **2. La Educación para la Ciudadanía en Colombia: Competencias Ciudadanas**

Bajo el lema “*Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*”, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia impulsa la divulgación e implementación del documento *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, de Noviembre de 2003, para los niveles de Educación Básica (1º a 9º) y Educación Media (10º y 11º).<sup>98</sup>

La propuesta parte de considerar la formación ciudadana como un proceso que se puede diseñar, con base en principios claros; implementar, con persistencia y rigor; evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución. Se define como marco de formación ciudadana el respeto, la defensa y promoción de los derechos humanos.

---

<sup>97</sup> La enumeración hace referencia a la empleada por la ley. Cabe recordar que en Colombia la educación formal se divide en tres niveles: Educación preescolar (tres grados, solo uno de ellos obligatorio), Educación Básica (nueve grados) y Educación Media (dos grados).

<sup>98</sup> El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha convocado a Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) para la formulación de los estándares de competencias básicas. En el presente capítulo se tomará de referencia el material elaborado por ellos.

Las competencias ciudadanas se han definido como: *“el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”* (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2003, 7).<sup>99</sup> Se pretende a través de ellas, ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa; para que sean capaces de resolver problemas cotidianos, construir convivencia pacífica, participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respetar y valorar la pluralidad y las diferencias.

La propuesta contempla cinco tipos de competencias, organizadas en tres grupos y establece los estándares para cada grupo. Asimismo, define algunas líneas de acción educativa, estrategias de intervención y mecanismos de evaluación.

Las competencias ciudadanas se han clasificado en cinco tipos: 1. Competencias cognitivas. 2. Competencias comunicativas. 3. Competencias emocionales. 4. Competencias integradoras, y 5. Conocimientos.

Las competencias cognitivas se entienden como las capacidades para realizar diversos procesos mentales fundamentales en el ejercicio del ciudadano. Algunas de ellas son: habilidad para tomar diversas perspectivas, capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás, capacidad para imaginarse distintas maneras de resolver un conflicto o una problemática social y el pensamiento crítico.

Las competencias comunicativas se entienden como *“las habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar”* (Vasco, 2005, 18); es decir, se refiere a las habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Algunas competencias comunicativas propuestas son: saber escuchar a los demás y la asertividad.

---

<sup>99</sup> En otras palabras, las competencias ciudadanas se definen como *“el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas– relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral o políticamente nuestra acción ciudadana”* (Vasco, 2005, 16).

Las competencias emocionales se definen como las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. La propuesta considera dos tipos de competencias emocionales: las de identificación y manejo de las propias emociones y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

Las competencias integradoras son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. Algunos ejemplos de ellas son: la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente y la capacidad para tomar decisiones morales.

Los conocimientos se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo: conocer los distintos mecanismos de participación ciudadana, el conocimiento de los derechos fundamentales, así como el conocimiento de los mecanismos de protección de los mismos. Sin embargo se considera que por sí solos los conocimientos no son suficientes, ya que: saber mucha teoría no es garantía de buena ciudadanía. De todas maneras no tenerlos sí impide el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

De la misma manera, las competencias ciudadanas, según su contenido, se han organizado en tres grupos o ámbitos: 1. Convivencia y paz. 2. Participación y responsabilidad democrática, y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. Parten del principio que *“un ciudadano competente es aquel que debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva”* (Vasco, 2005, 30); es decir, que sea capaz de enfrentar los problemas de la convivencia sin agresión, buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas, por medio del diálogo y la concertación para llegar a acuerdos.

La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos teniendo en cuenta que, dichas decisiones, deben respetar tanto los derechos individuales, los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rige la vida en comunidad.

La pluralidad, identidad y valoración de las diferencias *“busca promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación”* (Vasco, 2005, 34). Parte del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tiene, a la vez, como límite los derechos de los demás.

Los estándares de competencias, por su parte, se definen como: *“criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país”* (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2003, 7).<sup>100</sup>

La consecución de los estándares de competencias ciudadanas pretende *“influir en la voluntad de los individuos para que actúen bajo la idea de participar en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática en la que todos sean considerados en razón de su dignidad humana y tengan derecho a participar en la esfera pública en condiciones de igualdad”* (Vasco, 2005, 29); es decir, busca orientar la acción de los individuos hacia el ejercicio real de su condición de ciudadanos. Para ello se apoya en el desarrollo de la sensibilidad moral, del juicio moral y del pensamiento crítico de los individuos. Asimismo, se entiende que la formación de competencias ciudadanas es un aprendizaje para la vida en la sociedad gracias al cual el individuo llega a sentirse miembro activo y responsable de una comunidad, un Estado y unas Instituciones.

En este sentido, se entiende que la construcción de *“ambientes educativos donde tengan cabida los proyectos de vida de sus actores, donde se busque permanentemente mejorar la forma como nos relacionamos con los otros y se puedan construir auténticamente relaciones de confianza”* (Vasco, 2005, 38) se constituye en la mejor y más efectiva estrategia de formación ciudadana.

Como espacios y estrategias para la formación ciudadana se sugieren: 1. La promoción y construcción de ambientes democráticos reales, tanto en el contexto familiar como en el escolar. 2. Los proyectos transversales, que incluyan

---

<sup>100</sup> En el anexo 1 se adjuntan los estándares de competencias ciudadanas sobre convivencia y paz y participación y responsabilidad democrática. Los referidos al grupo pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se encontrarán más adelante, pues son los que se trabajan en nuestra propuesta.

las distintas asignaturas, así como a toda la comunidad educativa (directivas, docentes, estudiantes, familias, personal administrativo, contextos cercanos.) 3. Las asignaturas mismas, puesto que no se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada asignatura, sino de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana. 4. La dinámica cotidiana de la vida escolar (excursiones, recreo, salidas culturales.) 5. Espacios específicos para la formación ciudadana (proyectos escolares, tutoría, asignaturas de ética y valores, Constitución y democracia, Ciencias Sociales.) 6. Proyectos y programas específicos de las Instituciones adecuados a sus contextos.

Con relación a la evaluación de las competencias ciudadanas el documento explicita, en primer lugar, que son susceptibles de evaluación. Cada institución debe comprometerse a realizar un seguimiento de acuerdo con los criterios públicos (estándares de competencias básicas) del nivel de logro de sus estudiantes, así como de la acción de la comunidad educativa para contribuir a la formación ciudadana. A nivel nacional, se ha realizado una primera evaluación, a modo de diagnóstico, encargada al ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), a los alumnos y alumnas de quinto y noveno grado de Educación Básica. Se remitieron los resultados a cada Centro, con el fin de que cada Institución identificara sus fortalezas y debilidades y pudiera diseñar planes de mejoramiento, que se constituyan en la brújula para desarrollar y evaluar paulatinamente esta tarea.

## **2.1 Algunas consideraciones críticas sobre el proyecto de Educación Ciudadana en Colombia**

En el presente apartado nos interesa realizar algunas consideraciones en torno al documento *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, con el que se implementa en el país las competencias ciudadanas. Nos referiremos a cinco aspectos, a nuestro juicio, claves en el proyecto de educación ciudadana en Colombia. Son ellos: 1. El concepto de competencia en que se apoya. 2. Los tipos de competencias que se definen. 3. Los estándares de competencias propuestos. 4.



Las estrategias propuestas para su implementación y, 5. Las medidas de evaluación.

Con relación al primer aspecto, en este trabajo hemos definido las competencias como la movilización de recursos que realiza una persona para la acción eficaz. Por tanto, no nos sentimos identificados con el concepto de competencia en el que se apoya la propuesta de educación ciudadana en Colombia. Las competencias ciudadanas no pueden entenderse como un conjunto de recursos de diferente índole que orienten moral y políticamente la acción ciudadana; pues el hecho de poseer unos recursos no determina necesariamente la acción competente. De lo contrario ¿cómo explicar que sujetos que poseen el mismo nivel de conocimientos no actúen con el mismo nivel de competencia, e incluso que sujetos como menos conocimientos realicen actuaciones más eficaces?<sup>101</sup> La médula del concepto competencia se centra pues, en el modo específico como cada persona selecciona, organiza y moviliza los recursos que posee para actuar con eficacia en una situación y contexto determinado y no por la agrupación de conocimientos con que cuenta.

Desde esta consideración, para la formación de competencias ciudadanas puede resultar valioso, en primer lugar seleccionar los contenidos que funcionan como recursos movilizables (conceptos, procedimientos, actitudes, valores, recursos del entorno); es decir, *“identificar y encontrar los conocimientos adecuados para movilizarlos de tal manera que permitan una actuación idónea, eficaz, validada y contextualizada”* (Perrenoud, 2003, 28). En segundo lugar, definir los objetivos y estrategias para su adquisición y, en tercer lugar, propiciar situaciones que estimulen la acción ciudadana (construir medios que promuevan la participación, diseñar prácticas adecuadas, definir algunos indicadores o conductas esperadas que ofrezcan señales sobre la adquisición de la competencia).<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Empleo el término conocimientos en sentido general para expresar los diversos recursos con que debe contar una persona para la acción competente: conceptos, procedimientos, actitudes, valores, habilidades, capacidades, así como los recursos que ofrece el entorno.

<sup>102</sup> Para ampliar ver la manera como se presentan la propuesta curricular de las competencias de tolerancia en el capítulo IV de este trabajo.

En la propuesta de educación ciudadana de Colombia se han definido cinco tipos de competencias: conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras. A nuestro juicio la intención de la propuesta es acertada en la medida que defiende que el ejercicio de la ciudadanía es el resultado de un proceso de formación que involucra distintas dimensiones de la persona o, mejor aún, que para formar ciudadanos competentes se requiere adquirir diversos tipos de recursos movilizables en distintas situaciones y desde los cuales crear nuevas competencias. Sin embargo y considerando la poca experiencia de los maestros para enfrentar este tipo de tareas, creemos que la propuesta cae en tecnicismos, perdiendo claridad y especificidad con esta clasificación. Resultaría más ilustrativo para un profesor la referencia a competencias específicas, tales como escuchar y dialogar que el término competencias comunicativas. Las competencias que, a nuestro juicio, se prestan para mayor confusión son las denominadas integradoras, no obstante, en su contenido están claramente definidas dos competencias: solucionar conflictos y tomar decisiones morales, términos más conocidos por los maestros y en la bibliografía educativa. En conclusión nos parece más afortunado definir puntualmente las competencias que se desean formar que precisar los tipos de competencias.

Asimismo, consideramos un acierto la agrupación de las competencias en tres grupos o ámbitos (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). De todas maneras, dada la magnitud del proyecto y la falta de formación de los maestros en tales cuestiones, echamos en falta la definición de unas competencias más específicas para la formación ciudadana. Tal es el caso de las cuatro competencias (dialogar, reconocer al otro, apreciar las diferencias, participar) propuestas en el capítulo IV para formar la actitud de la tolerancia y que consideramos fundamentales para el logro del tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para el caso de los estándares referidos al grupo convivencia y paz, algunas de éstas pueden ser apropiadas, para los estándares sobre participación, las competencias de tolerancia resultan pertinentes. Sabemos que en otros documentos nacionales se hace

referencia a las competencias específicas que se pretenden formar en cada grupo de competencias, tal como lo citamos páginas atrás. De todas maneras creemos que resulta de utilidad explicitarlas dentro del documento estándares de competencias ciudadanas.

De la misma manera, estamos convencidos que el modo cómo han sido formulados algunos estándares deja dudas sobre el tipo de competencia que pretenden formar, lo que, en nuestra opinión, generará dificultades en la intervención educativa, pues no se emplean las mismas estrategias para formar competencias comunicativas, que cognitivas o de cualquier otro tipo y además, las finalidades de los estándares cambian según el tipo de competencias que promuevan.

Pongamos algunos ejemplos: para 8° y 9° se propone el estándar: “Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción”; dicho estándar obedece a una competencia cognitiva. Para 10° a 11° se propone el estándar: “Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos”; este estándar corresponde a una competencia cognitiva y comunicativa (la competencia cognitiva es fácilmente reconocible, la comunicativa debe ser intuida por el profesor). Según el modo como están formulados los dos estándares exigen las mismas competencias al estudiante: movilizar los recursos con que cuenta para identificar dilemas de la vida sobre la exclusión y, después, plantear alternativas de solución. La diferencia radica en los conocimientos específicos que requiere un estudiante para enfrentarse al primer o segundo estándar respectivamente. Lo que querría decir que la diferencia entre los dos estándares está en la cantidad de conocimientos que se requieren, no en el tipo de competencia que se pretende formar.

Asimismo, verbos como: comprendo, identifico o reconozco se usan indiscriminadamente para la formulación de estándares con independencia de la competencia a que correspondan. Por ejemplo: “comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades y las respeto” (competencia comunicativa) y

“comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas” (competencia cognitiva). Si la finalidad del primer estándar es ayudar a la persona a expresar su identidad y que pueda respetar otros modos de hacerlo, el verbo comprender no es el más adecuado; tal vez sea más claro decir: “expreso mi identidad y respeto otros modos de hacerlo,” ya que, la formulación original del estándar remite a una competencia cognitiva.

Sin el ánimo de caer en las antiguas taxonomías para la formulación de objetivos podría ser conveniente definir con claridad algunos verbos que permitan al maestro, a simple vista, identificar el tipo de competencia y encauzar en tanto la acción educativa. Si las competencias cognitivas se entienden como capacidades para realizar diversos procesos mentales, creemos que cualquier verbo que remita a la idea de una estrategia de aprendizaje como: destacar, elaborar, identificar, comprender, establecer, diferenciar, comparar, razonar, generar, organizar, estructurar, etc., puede ser pertinente.

De la misma manera, si las competencias emocionales se refieren a las habilidades para identificar y manejar las emociones propias e identificar y responder constructivamente a las de los demás, verbos que expresen actitudes y sentimientos como: manifestar, expresar, valorar, sentir, explorar, resultan aclaratorios. Por su parte, las competencias comunicativas se identifican con las habilidades para establecer diálogos, comunicar y comprender a los demás. Para su formulación pueden emplearse verbos como: expresar, argumentar, decir, debatir, argumentar, etc. Asimismo, las competencias integradoras articulan en la práctica las demás competencias, suponen acción; por tanto verbos como reconocer, comprender, conocer no debe emplearse en su formulación. Y, finalmente para la formulación de estándares de conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía verbos como conocer y saber, son de utilidad.

Por otra parte, la propuesta de educación ciudadana en Colombia tiene, a nuestro juicio, un buen número de aciertos. En primer lugar, busca formar la acción ciudadana, *“pues de lo que se trata no es de enseñar qué es la ciudadanía o qué significa ser un buen ciudadano en una sociedad democrática, sino de construir en la escuela las condiciones necesarias para el ejercicio de la*

250

*ciudadanía y desde allí, la realización del sentido y los fines de nuestra Constitución” (Vasco, 2005, 3). Pretende que desde la escuela los niños se formen para una ciudadanía activa, a través de la vivencia en medios y la participación en prácticas en las que interioricen los principios democráticos y construyan una convivencia pacífica en la pluralidad, tal como lo indica la Constitución nacional.*

Asimismo, la formación ciudadana *“busca el desarrollo de la sensibilidad moral, del juicio moral y del pensamiento crítico para orientar la acción” (Vasco, 2005, 29). Es de destacar la profundidad de la propuesta en este sentido. La formación de una persona como ciudadana en Colombia, no se refiere exclusivamente a la dimensión cívica de la misma; es decir, al conocimiento de la organización política y administrativa del Estado, de las normas por las que se rige y de los procedimientos para la vida política. Trasciende a la dimensión ética y moral de la ciudadanía, ya que implica la formación de sentimientos morales que hagan posible la convivencia con el otro, consigo mismo y con el medio ambiente. Asimismo, al desarrollo de la capacidad deliberativa y una preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos.*

En cuanto a las estrategias que se sugieren para promover la formación de competencias ciudadanas nos sentimos identificados con la propuesta. En palabras de Vasco:

*“Los procesos de formación de ciudadanía en la escuela deben guiarse por el interés de transformar las prácticas políticas de la escuela, de hacerlas más participativas, incluyentes y pertinentes. La formación para el respeto y defensa de los derechos humanos, la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento de las diferencias no puede reducirse en la escuela a la presencia en su plan de estudios de cátedras especializadas. Por supuesto que el estudio de referentes históricos, filosóficos y sociológicos resultan de gran ayuda para entender las distintas formas de expresión y de construcción social, pero son realmente insuficientes si lo que se pretende es formar para el juicio crítico, la acción transformadora y el protagonismo político. La formación de ciudadanos obliga a asumir un compromiso con la transformación de la escuela, de sus dinámicas, de sus estructuras académico-administrativas” (Vasco, 2005, 39).*

Como hemos venido argumentando, si lo que interesa es formar la conducta, la acción ciudadana, desde una educación basada en competencias resulta imprescindible diseñar prácticas educativas que promuevan la vivencia de tales competencias y construir medios educativos en los que se aprenda, como por ósmosis, las actitudes que se pretende formar.

Y finalmente, dediquemos alguna reflexión al tema de la evaluación de las competencias ciudadanas. Para evaluar competencias ciudadanas al interior de las Instituciones se proponen tres tipos de evaluación: de resultado, de impacto y de proceso. La evaluación de resultado pretende por métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, medir y problematizar la calidad de la intervención realizada y los logros obtenidos. La evaluación de impacto busca mediante entrevistas y otros instrumentos identificar los cambios o efectos que se han logrado a través de una intervención y si éstos pueden sostenerse en el tiempo y, la evaluación de proceso hace referencia a la medición que se realiza a lo largo de la intervención, con el fin de pensar, sistematizar y aprender de la experiencia. Sin duda una institución educativa que centre el proceso de evaluación en cada uno de los momentos de la experiencia pedagógica obtendrá información interesante que sirva de guía para su intervención. Sin embargo, creemos que para los maestros puede resultar orientador contar con un listado de indicadores y pautas de observación que sirvan de señales continuas para su acción educativa. En el capítulo final de este trabajo se propondrán algunos para el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas.

### **3. Estándares de Competencias Ciudadanas en Colombia: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias**

Como hemos venido presentando, la educación para la ciudadanía en Colombia se divide en tres grupos de estándares de competencias. En este apartado nos interesa puntualizar en el tercer grupo de estándares de competencias: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias,<sup>103</sup> en la

---

<sup>103</sup> Valga recordar que la propuesta de educación ciudadana en Colombia contempla cinco tipos de competencias: 1. Conocimientos, 2. Competencias cognitivas, 3 Competencias emocionales, 4. Competencias comunicativas y 5. Competencias integradoras. Asimismo, la propuesta ha  
252

medida que consideramos que la educación de la actitud de la tolerancia es fundamental para su adquisición.

De la misma manera somos conscientes que tal vez sea una imprecisión sesgar la educación de la actitud de la tolerancia al tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia: -Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias- y viceversa. Son dos las razones que tenemos para ello: 1. En la vida real la práctica de la tolerancia tiene múltiples intersecciones con las demás competencias ciudadanas. 2. Para la consecución de los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas puede resultar pertinente la educación de otras actitudes.

Sin embargo consideramos que las competencias de tolerancia reúnen los contenidos, finalidades y habilidades específicas que requieren los estudiantes para predisponerse positivamente hacia dicha actitud, a la vez, que se constituyen en un elemento esencial para la consecución del tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia.

Transcribo a continuación, en las tablas 8 a 12, los estándares para la Educación Básica y Educación Media propuestos por el documento nacional (estándares básicos de competencias ciudadanas) que hacen referencia al tercer grupo de competencias: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En la primera columna encontramos el estándar general, entendido como aquel estándar de competencia ciudadana más abarcador y que necesita de los estándares de competencias básicas para lograrse. En la columna central transcribimos los estándares de competencias básicas y, finalmente, en la tercera columna, se precisa el tipo de competencia a que se refiere cada estándar. Las columnas se han identificado con números para facilitar su comprensión; así pues, la número 1 corresponde a conocimientos, la 2 a las competencias cognitivas, la 3 a las competencias emocionales, la 4 a las competencias comunicativas y la 5 a las competencias integradoras.

---

formulado tres grupos de estándares de competencias: 1. Convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Y, finalmente, para cada estándar se ha definido el tipo de competencia al que se refiere.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Estándar general	Estándares de competencias básicas	Tipo de Competencia				
		1	2	3	4	5
Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.	Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.	X	X			
	Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.	X	X			
	Valoro las semejanzas y diferencia de gente cercana.			X	X	
	Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.		X			
	Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.			X	X	
	Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen...y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.		X			

**Tabla 8. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 1° a 3°**



Estándar general	Estándares de competencias básicas	Tipo de Competencia				
		1	2	3	4	5
Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.	Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos.	X				
	Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida.	X	X			
	Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente.		X			
	Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos, sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.		X			X
	Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.			X		
	Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas.			X		
	Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar.		X			

**Tabla 9. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 4° a 5°**

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

Estándar general	Estándares de competencias básicas	Tipo de Competencia				
		1	2	3	4	5
Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.	Comprendo que según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.	X				
	Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.	X				
	Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo, que eso hace parte de mi identidad.		X			
	Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.					X
	Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo la apariencia física, la expresión artística y verbal, etc.) y las respeto.				X	
	Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.		X			
	Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo influye en mi trato hacia ellos.		X	X		
	Analizo de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dichas situaciones con mis acciones u omisiones.		X			
	Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.					X
	Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.					X

**Tabla 10. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 6° a 7°**

Estándar general	Estándares de competencias básicas	Tipo de Competencia				
		1	2	3	4	5
Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.	Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.	X				
	Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.	X				
	Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia.		X			
	Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.					X
	Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.)					X
	Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto.					X
	Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.		X			
	Manifiesto indignación frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.			X		X
	Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción.		X			
Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.				X		

**Tabla 11. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 8° a 9°**

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Estándar general	Estándares de competencias básicas	Tipo de Competencia				
		1	2	3	4	5
Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.	Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.		X			
	Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana.	X	X			
	Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales.		X			
	Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.		X	X		
	Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.		X		X	
Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintos culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		X		X		

**Tabla 12. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias 10° a 11°**

Puede observarse como el tercer grupo de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, pretende recoger las habilidades y conocimientos que necesitan los estudiantes para convivir en una sociedad democrática donde se reconozca y valore la pluralidad y las diferencias. Objetivo, sin lugar a dudas, fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.

Si repasamos los objetivos generales que se plantean, de acuerdo con la propuesta de estándares de competencias ciudadanas, para los cinco niveles educativos, podemos observar que el énfasis se realiza en cuatro direcciones

complementarias. En primer lugar, identificar las diferencias y semejanzas existentes entre los seres humanos; en segundo lugar, rechazar toda forma de exclusión o discriminación; en tercer lugar, analizar las causas y consecuencias de la discriminación; y, en cuarto lugar, hacer uso de los mecanismos democráticos para superar cualquier tipo de exclusión o discriminación que impida la convivencia en la diversidad.

Para lograrlo se propone una serie de estándares que definen los niveles que deben alcanzar los niños colombianos. El proyecto propone un total de treinta y nueve estándares distribuidos a lo largo de la escolaridad. Éstos a su vez, representan un tipo específico de competencia. Nueve estándares se refieren a los conocimientos; es decir, a la información que los estudiantes necesitan saber y comprender. Su contenido puede sintetizarse en: conocimiento de la existencia de las diferencias existentes entre los humanos por razones de etnia, religión, costumbres, nivel socioeconómico, entre otros; conocimiento de los valores de la dignidad, la igualdad y los derechos humanos; conocimiento de la pluralidad y diversidad humana en las sociedades; conocimiento de las causas y las consecuencias de la exclusión y la discriminación. Consideramos que los conocimientos son necesarios para ejercer como miembros activos y responsables en una comunidad política. La apuesta por el conocimiento de los derechos humanos y su carácter de cumplimiento universal es un acierto en la propuesta.

Los estándares relacionados con las competencias cognitivas son un total de veintiuno, lo que demuestra el grado de importancia concedido a este tipo de competencias. Los procesos mentales que más interesa desarrollar para el ejercicio de la ciudadanía son: habilidad para tomar decisiones, habilidad para ver las situaciones desde distintos puntos de vista, reflexión y pensamiento crítico.

Las competencias emocionales están representadas en siete estándares. Considerando la importancia del desarrollo de habilidades emocionales para la convivencia, tales como: el conocimiento y manejo de las propias emociones, así como el conocimiento y respuesta asertiva ante las emociones de los demás. A tales competencias, se les concede poca importancia en cantidad, en relación con otros grupos de competencias.

Las competencias comunicativas se reflejan en seis estándares, a lo largo de la escolaridad. Dada la necesidad del aprendizaje de habilidades comunicativas para el conocimiento interpersonal, la resolución de conflictos, la participación ciudadana, entre otros, es en este grupo de competencias, a nuestro entender, donde la propuesta se queda más corta. El contenido de los mismos, se reduce al desarrollo de las habilidades de escucha y de expresión de argumentos en una discusión.

Las competencias integradoras, que suponen un dominio de otras competencias, son en total ocho (cuatro de ellas propuestas para el último nivel de escolaridad). Su contenido busca formar en los estudiantes, habilidades para la participación democrática y la defensa de los derechos humanos. De todas maneras, la baja relevancia concedida en los primeros años va en contra de la experiencia en la formación de este tipo de competencias: la cultura de la participación se adquiere si, desde muy tempranas edades, se da la oportunidad a los niños de comprometerse con causas y decisiones que les incumben o interesan.

#### **4. Nuestra propuesta: Competencias Ciudadanas y Competencias de Tolerancia**

En el capítulo IV propusimos las competencias de tolerancia. En este apartado se analizará la congruencia de los estándares de competencias ciudadanas, referidos al tercer grupo de competencias: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, con la propuesta del presente trabajo. Como se demostrará en la tabla 13, presentada a continuación, la tolerancia puede considerarse una actitud fundamental de este grupo de estándares de competencias ciudadanas; por tanto, las cuatro competencias propuestas para educar la tolerancia resultan fundamentales para alcanzar los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas.

Como he venido argumentando en capítulos anteriores, Dialogar, (primera competencia para educar la tolerancia) es condición indispensable para construir vida en comunidad, reconocer la persona del otro y su diferencia manifiesta. De la misma manera, es el instrumento por excelencia para conocernos, comprendernos

y emprender proyectos en común. Podemos preguntarnos ¿De qué otra manera vamos a reconocer nuestras semejanzas y diferencias, entender las causas y consecuencias de la discriminación y participar en una sociedad democrática sino es a través del diálogo?

Hemos incluido en esta competencia los estándares que tienen como objetivo el conocimiento de la diversidad, de las distintas identidades, de los sentimientos propios y ajenos que produce la discriminación y la exclusión, además de las consecuencias sociales que genera; y finalmente, las habilidades comunicativas, de reflexión y de juicio crítico. El diálogo, en este grupo de estándares, es el procedimiento para conocer las diferencias, reconocer nuestros sentimientos positivos y negativos en razón al trato que reciben las personas y, finalmente, el medio para actuar cuando la persona está siendo vulnerada.

Reconocer al Otro (segunda competencia para educar la tolerancia) se entiende como el motor a través del cual somos capaces de generar la empatía suficiente para reconocer y respetar la diferencia manifiesta en el otro, evitar su exclusión y actuar en caso de que sus derechos sean vulnerados. En esta competencia se incluyen los estándares que pretenden ayudar a los estudiantes a: reconocer, aceptar y respetar la pluralidad y las diversas identidades; reconocer los derechos humanos y su carácter de cumplimiento universal; reconocer los obstáculos individuales y sociales que dificultan la convivencia en la diversidad; y, reconocer las necesidades específicas de las minorías o personas desfavorecidas.

Apreciar las diferencias (tercera competencia para educar la tolerancia) es el resultado del reconocimiento de la diversidad y del respeto que suscita lo que tiene valor para otras personas. Asimismo, requiere de la apertura a lo otro para conocerlo, admirarlo e incluirlo, si así se considera. Los estándares de competencia que se incluyen tienen como objetivo: valorar las semejanzas y diferencias existentes entre las personas y los grupos sociales; apreciar la diferencia como una oportunidad; y, respetar y defender las libertades.

Participar (cuarta competencia para educar la tolerancia) se resume como la habilidad para salir de la indiferencia, para convertirse en ciudadanos activos y demandantes, tanto para sí mismo, como para el otro que no puede hacerlo, en

razón a sus circunstancias. Se incluyen en esta competencia los estándares que tienen como finalidad generar en los estudiantes la capacidad para asumir la responsabilidad personal frente al hecho de la discriminación; el compromiso con la defensa y promoción de los derechos humanos y con acciones en favor de personas excluidas.

En definitiva nuestra propuesta busca dar a los maestros una nueva perspectiva en torno al tercer grupo de competencias ciudadanas. Se trata de centrar la acción en la formación de cuatro competencias, que de ninguna manera se apartan del sentido de los estándares nacionales, pero que pueden convertirse en objetivos cotidianos de las distintas prácticas escolares. Los maestros estamos acostumbrados a seguir largas lista de objetivos, contenidos, en la actualidad competencias que sin pretenderlo terminan academizándose, esto es, llenándose de informaciones, tiempos específicos, estrategias de aprendizaje y evaluación, etc. Nuestra propuesta supera esta tendencia, pues intenta presentar a los maestros una lista corta de competencias que requieren ser formadas desde los contenidos específicos, pero sobre todo desde las prácticas cotidianas. Nuestro objetivo es facilitar la labor del maestro al centrar la atención en cuatro competencias que pueden recordarse e incluirse con facilidad en sus prácticas educativas. A los alumnos, por su parte, se les facilita la adquisición de las mismas por la continuidad con que las ejercita y las transfiere a distintas situaciones.



**COMPETENCIAS DE TOLERANCIA Y ESTÁNDARES PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS**

Competencias para educar la tolerancia	Grados	Estándares de competencias básicas. Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
COMPETENCIA 1: Dialogar	1° a 3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.</li> <li>• Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen...y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.</li> <li>• Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.</li> </ul>
	4° a 5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.</li> <li>• Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar.</li> </ul>
	6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo influye en mi trato hacia ellos.</li> </ul>
	8° a 9°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción.</li> <li>• Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.</li> </ul>
	10° a 11°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.</li> </ul>
COMPETENCIA 2: Reconocer al Otro.	1° a 3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</li> </ul>
	4° a 5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente.</li> <li>• Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos.</li> <li>• Expreso empatía frente a personas excluidas o discriminadas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.</li> </ul>

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Competencias para educar la tolerancia	Grados	Estándares de competencias básicas. Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
Continuación COMPETENCIA 2: Reconocer al Otro.	6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo que según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.</li> <li>• Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.</li> <li>• Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo, que eso hace parte de mi identidad.</li> <li>• Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades y las respeto.</li> <li>• Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.</li> </ul>
	6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia.</li> <li>• Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.</li> <li>• Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).</li> <li>• Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto.</li> </ul>
	10° a 11°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.</li> </ul>
COMPETENCIA 3: Apreciar las diferencias	1° a 3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.</li> </ul>
	4° a 5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida.</li> </ul>
	6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.</li> </ul>
	8° a 9°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.</li> <li>• Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.</li> </ul>
	10° a 11°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran</li> </ul>

Competencias para educar la tolerancia	Grados	Estándares de competencias básicas. Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
		en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
COMPETENCIA 4: Participar	1° a 3°	Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodos ofensivos.
	4° a 5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos, sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.</li> </ul>
	6° a 7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizo de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dicha situaciones con mis acciones u omisiones.</li> <li>• Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.</li> </ul>
	8° a 9°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.</li> <li>• Manifiesto indignación frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.</li> </ul>
	10° a 11°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.</li> <li>• Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana.</li> <li>• Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulnere derechos humanos o normas constitucionales.</li> </ul>

**Tabla 13. Competencias de tolerancia y Estándares de Competencias del grupo: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias.**

### A modo de resumen

La educación para la ciudadanía en Colombia se apoya en elementos fundamentales presentes en la Constitución Política de 1991. Los principios y valores democráticos que rigen nuestra Constitución, así como la defensa y

promoción de los derechos fundamentales que desde ella se promueven, unidos a los ideales de convivencia en la pluralidad, son el marco de referencia por excelencia para la educación ciudadana en el país. Por otra parte, la Ley General de Educación de 1994, ha asumido los ideales democráticos y de convivencia en la pluralidad defendidos en la Constitución. En este sentido, la educación de la tolerancia en Colombia cuenta con un marco legal que posibilita y orienta su acción. Asimismo, la formulación de las competencias y estándares de competencias ciudadanas concretan en la escuela el perfil ciudadano que se pretende formar en el país.

En este capítulo nos habíamos propuesto mostrar cómo la formación de la actitud de la tolerancia es fundamental en el proyecto de educación ciudadana en Colombia y el aporte que para ello significa la definición de las cuatro competencias de tolerancia.

El proyecto de educación ciudadana en Colombia, como hemos venido presentando, se articula en tres ámbitos específicos: 1. Convivencia y paz, 2. Responsabilidad y participación democrática y, 3. Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. Nuestro interés se ha centrado en el tercer ámbito. Hemos argumentado como la tolerancia es una actitud fundamental que resume los estándares propuestos para este grupo de competencias.

Somos conscientes que la tolerancia no es la única actitud que se requiere para la convivencia en sociedades plurales. Otras actitudes como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la compasión, entre otras, resultan fundamentales. Sin embargo el concepto de tolerancia que hemos venido argumentando reúne las condiciones para ser tenido en cuenta como clave para alcanzar el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas. Valga recordar que entendemos la tolerancia como la actitud de comprensión y aceptación del otro diferente en su distinta y diversa forma de realización personal; tanto es sus creencias, opiniones, valores, conductas, como en su persona misma logrando, a la vez, una cierta complicidad con su persona. Asimismo, concluimos que la tolerancia bien entendida no es más que el reconocimiento del otro y de su derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones. Por tanto, la actitud de la tolerancia favorece la convivencia en sociedades plurales, reconoce las diversas identidades

y las diferencias existentes entre las personas, finalidades claves en la consecución del tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas.

Asimismo, las cuatro competencias de tolerancia: 1. Dialogar, 2. Reconocer al Otro, 3. Apreciar las diferencias y 4. Participar, favorecen el proyecto de educación ciudadana en Colombia ya que un ciudadano competente, desde nuestra posición, es aquella persona capaz de vivir y actuar con otros en beneficio de intereses particulares y colectivos. Reconoce y defiende sus derechos al igual que lo hace con los de los demás, valora su identidad y desea lo mismo para el otro. En síntesis es una persona que construye con los otros un proyecto de convivencia incluyente y respetuoso de los proyectos de felicidad individuales y el proyecto de vida que como comunidad se haya pactado.

De la misma manera, representan una nueva perspectiva en torno al grupo de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se trata de una propuesta clara, fácilmente incorporable a los contenidos específicos de las distintas asignaturas del currículo, pero sobre todo, a las prácticas cotidianas de la vida escolar, como estrategia por excelencia para la formación ciudadana. Estamos convencidos que las competencias de tolerancia son el resultado de las buenas prácticas educativas que el maestro diseña y de la construcción de un medio escolar que invita a vivir, como por ósmosis, el diálogo, el reconocimiento del Otro, el aprecio a las diferencias y la participación.



**CAPÍTULO VI.  
APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA  
CIUDADANÍA EN COLOMBIA: PROPUESTA DE  
INDICADORES PARA LA TOLERANCIA**

Introducción

1. Los indicadores en la educación

2. Estructura de la propuesta

3. Validación de la propuesta

3.1 Estructura metodológica

4. Vaciado y análisis de resultados

4.1 Validez del instrumento

4.2 Análisis descriptivo de las medias de los indicadores

4.3 Análisis descriptivo de las medias de las pautas de observación

4.4 Análisis comparativo de las medias de los indicadores

4.5 Análisis comparativo de las medias de las pautas de observación

A modo de resumen





## **Introducción**

A lo largo de los anteriores capítulos hemos construido un marco teórico sobre la actitud de la tolerancia y su importancia para la convivencia en las sociedades plurales. De la misma manera hemos llevado el concepto al marco de la educación para la ciudadanía en Colombia, mostrando su pertinencia y el aporte que, para el proyecto actual, representan las competencias de tolerancia. En este momento nos interesamos por hacer una contribución práctica en torno al tercer grupo de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Nuestro objetivo es diseñar una propuesta de indicadores y pautas de observación que proporcionen información permanente sobre las competencias de tolerancia, de acuerdo con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia. Es decir, nos interesa diseñar un instrumento que, partiendo de nuestro concepto de tolerancia y de las competencias de tolerancia, ofrezca a los educadores colombianos una herramienta de primera mano que oriente su acción y, a la vez, permita hacer los ajustes necesarios de acuerdo a la respuesta de sus alumnos.

En primer lugar, clarificaremos nuestro concepto de indicadores y pautas de observación. Para ello revisaremos la bibliografía actual sobre el tema, especialmente aquella relativa a la educación. De la misma manera, agradecemos los aportes realizados por María Teresa Alcocel con su tesis doctoral titulada: *La calidad de la educación: Una propuesta de indicadores para educación primaria* (2005), dirigida por el Dr. Juan Escámez Sánchez y publicada por la Universidad de Valencia, que ha servido de modelo para nuestro diseño.

En un segundo momento presentaremos nuestra propuesta de indicadores y pautas de observación sobre las competencias de tolerancia, la cual será sometida al juicio de expertos para su valoración. El juicio de expertos es considerado uno

de los procedimientos metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación inicial de algún programa o propuesta. A pesar del argumento de autoridad que se atribuye a los jueces expertos y, en tanto, el rigor que se espera ofrezcan sus valoraciones, los detractores de esta metodología encuentran sus resistencias en aspectos como: ¿con qué criterio/os se seleccionan los jueces?, ¿quién debe ser considerado un experto?, ¿cuántos tipos de expertos deben incluirse en la evaluación de un programa o propuesta?, entre otros<sup>104</sup>. Sin embargo, nosotros consideramos pertinente tal metodología dado el carácter de nuestra consulta y la existencia en nuestro medio de personas expertas que han investigado en el tema de la educación de actitudes y concretamente en la educación de la actitud de la tolerancia.

## **1. Los indicadores en la educación**

La formulación de indicadores ha sido uno de los procedimientos más utilizados para valorar en qué medida se dan los factores asociados a la calidad educativa. Sin embargo, su empleo no está exento de polémicas. Entre los argumentos que se esgrimen en su contra encontramos: 1. Se les acusa de dar una idea del estado en cuestión de las situaciones sin explicar las causas originarias, 2. Se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de la calidad educativa y, 3. Se cuestiona la validez de los instrumentos empleados en la medida de los mismos. Asimismo, sus defensores presentan una serie de ventajas para su utilización, entre ellas tenemos: 1. Permiten establecer comparaciones más objetivas, 2. Favorecen la evaluación continua en la medida que condicionan utilidades posteriores y, 3. Permiten establecer tendencias generales y de carácter interno que ayudan a la toma de decisiones (Sarramona, 2004b, 70-74).

Con el fin de avanzar en una conceptualización que nos permita hacer uso de los indicadores, por el potencial que ofrecen a nivel de valoración, nos centraremos en algunos aspectos que, a nuestro juicio, ofrecen elementos

---

<sup>104</sup> Pérez Juste, realiza en su libro *Evaluación de programas educativos* (2006) una referencia importante a esta metodología. Ver, p. 227-228 y el capítulo 16.  
272

significativos para su definición. Son ellos: 1. Un indicador puede entenderse como un elemento que aporta información sobre algún aspecto de la realidad orientado a tres fines específicos: elaboración de juicios, análisis de tendencias y predicción de cambios. 2. Un indicador puede ser un dato; es decir, información cuantitativa o cualitativa tratada estadísticamente y útil para la toma de decisiones, pero, también puede ser una mera estadística o dato cuantitativo. 3. Los indicadores cumplen tres funciones básicas: actúan como señales de aviso que hay que investigar, son llamadas de atención que invitan a la acción y son instrumentos de comunicación. 4. En cuanto a su contenido, los indicadores deben reflejar tres momentos fundamentales de los sistemas: los recursos (*input*), los procesos (*treatment*) y los productos (*output*). 5. Los indicadores reúnen una serie de características que contribuyen a su validez y consistencia.

En cuanto elemento que aporta información sobre algún aspecto de la realidad educativa, un indicador se constituye en un procedimiento para obtener información válida y fiable sobre aspectos educativos previamente definidos, que pueden ser interpretados por distintos agentes.

Son al menos tres las finalidades que podemos dar a dicha información: como base para la elaboración de juicios, para el análisis de tendencias y para la predicción de cambios. Los indicadores como elementos informativos sobre algún componente o atributos de una realidad están orientados a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella. Dicho de otro modo, los indicadores a través de indicios o señales ofrecen informaciones que muestran o indican algo sobre una realidad. Sin embargo, *“en esta materia, como en todas aquellas que conciernen al ser humano, no estamos ante una ciencia exacta. Los indicadores se basan, en parte, sobre conocimientos científicos, en parte sobre el sentido común y, en parte, sobre las preocupaciones políticas”* (De Landsheere, 1996, 49). Es así como la principal función atribuible a los indicadores es la aproximación a la realidad que desde ellos se puede realizar. *“Los indicadores no son una medida directa de la calidad, sino una señal que nos indica dónde tenemos que actuar para corregir”* (Grao, J. y Winter, R. 1999, 84). Asimismo, permiten apreciar cómo se percibe una realidad en determinado momento y *“ofrece un punto de vista diacrónico para reflejar su evolución y desarrollo”* (Hernández, 1996, 132).

Los indicadores ofrecen información organizada, recogida de manera sistemática sobre una situación y los cambios que ésta reporta, con el fin de elaborar juicios y tomar decisiones. Podemos decir que la definición de indicadores orienta tanto la acción educativa como uno de sus procesos, la evaluación. Los indicadores orientan la acción educativa en la medida que funcionan como metas a conseguir. Orientan la evaluación ya que se compara la realidad de una situación con unos lineamientos estipulados con anterioridad. De la misma manera la tendencia de los mismos se constituye en un factor de predicción de los cambios en el aspecto valorado.

Un indicador puede también entenderse como un dato; es decir, información cuantitativa o cualitativa, tratada estadísticamente y útil para la toma de decisiones. Asimismo, puede ser entendido como una mera estadística o dato cuantitativo. Dicho de otro modo, los indicadores admiten dos tipos de tratamiento. En primer lugar, pueden ser considerados *“una estadística directa y válida que informa sobre la situación y los cambios de amplitud y de naturaleza con el tiempo, de un fenómeno social que es considerado importante”* (De Landsheere, 1996, 45). En este sentido el indicador ofrece una información precisa, objetiva, tratada estadísticamente y lo más cercana posible a la realidad. El indicador como dato empírico da una idea del estado en cuestión de una situación. Si éste obedece además a un proceso iniciado con anterioridad se constituye en un elemento informativo valioso acerca del resultado del mismo.

En segundo lugar la información obtenida a través de los indicadores admite un tratamiento específico, es decir, permite elaborar respuestas y explicaciones de una situación, teniendo en cuenta diversas variables, en un momento determinado e incluso en referencia a informaciones anteriores. En este sentido, nos acercamos a la comprensión de los indicadores tal como son defendidos por la OCDE, en lo que respecta a ciencia y tecnología. Los indicadores pueden entenderse como *“series de datos establecidos con el objetivo de aportar respuestas a las cuestiones específicas sobre el sistema científico, tecnológico, su estructura interna, sus relaciones con el mundo exterior y su medida dentro de la cual responde a los objetivos de aquellos que los han*

*dirigido y de quienes trabajan de un modo u otro sometidos a su influencias”* (OCDE, 1996, 92).

Sea cual fuere el tratamiento que se haga de los indicadores, éstos representan, a nuestro juicio, un importante instrumento a la hora de valorar una realidad educativa concreta. Es importante puntualizar que *“los indicadores no son medidas en sí mismos sino que sintetizan o informan de un concepto o dimensión más amplia. No hay que perder de vista el hecho de que los indicadores no lo dicen todo respecto a la educación, ya que tan sólo permiten entrever las grandes líneas de una situación”* (Alcofel, 2005, 93). Es decir, los indicadores se constituyen en medios de información oportunos, que permiten realizar valoraciones sobre el estado de algún aspecto de la vida escolar. Por otra parte, orientan la acción educativa y estimulan la indagación sobre las distintas realidades y acciones de los medios, procesos y agentes educativos.

En lo que respecta a nuestro trabajo interesa la importancia y necesidad de los indicadores, como datos cuantitativos o cualitativos, en función de la naturaleza de la situación que se pretende valorar. Como dato cuantitativo un indicador expresa una ratio entre dos magnitudes; es decir, la evidencia de tal indicador se obtiene por medio de una cifra (una cifra puede ser relevante en el caso de hablar por ejemplo de cobertura educativa)<sup>105</sup>.

Por su parte, los indicadores de tipo cualitativo actúan como señal de aviso sobre una realidad. Su misión no es ofrecer simplemente un dato estadístico (aunque tal información puede ser tratada estadísticamente), sino ofrecer información objetivable de un aspecto concreto de la realidad. En este sentido nos identificamos con De Landsheere (1996, 48) los indicadores *“ayudan a percibir*

---

<sup>105</sup> Algunos indicadores que representan esta modalidad son los empleados por el Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Por ejemplo para el objetivo 2: Lograr la educación primaria universal, concretado en la meta 3: Velar por que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar el ciclo completo de educación primaria, se definen tres indicadores: 1. Tasa de matriculación neta en primaria, 2. Proporción de estudiantes que empiezan el primer año y llegan al quinto año, 3. Tasa de alfabetización entre los 15 y los 24 años. (PNUD, 2004, 135). Otros tipos de indicadores en esta misma dirección son los empleados por la OCDE para evaluar el rendimiento en la educación. Para valorar los resultados de aprendizaje encontramos indicadores como: 1. Proporción de diplomados de secundaria y nivel de formación de la población adulta, 2. Proporción de obtención de diplomas terciarios y nivel de formación de la población adulta, 3. Reparto de diplomados por dominio de estudios, 3. Comprensión lectora de los alumnos de 9 años, 4. Comprensión lectora en los jóvenes de 15 años, 5. Cultura matemática y científica en los jóvenes de 15 años, etc.

*mejor el funcionamiento cualitativo de los sistemas y su rendimiento.*”<sup>106</sup> Tales indicadores pueden resultar de utilidad cuando nos referimos a la formación de actitudes o situaciones complejas de relaciones interpersonales difícilmente cuantificables.

Asimismo, los indicadores cumplen tres funciones básicas: actúan como señales de aviso que hay que investigar, son llamadas de atención que invitan a la acción y son instrumentos de comunicación. En los apartados anteriores hemos indagado en la función comunicativa de los indicadores teniendo en cuenta la información que aportan. En este momento nos interesa analizar los indicadores como señales de aviso que invitan a la acción. Los indicadores son “*señales que pueden ofrecer suficiente información, para permitir una descripción y valoración de la realidad*” (Alcocel, 2005, 87), en la medida que “*nos sitúan en el camino de las modificaciones que se deben efectuar*” (Alcocel, 2005, 86). Es decir, los indicadores ofrecen información relevante y precisa que permite describir y valorar una realidad y, en consecuencia, modificar y orientar acciones. Si partimos del hecho que la formulación de un conjunto de indicadores constituye una “*descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento*” (Casanova, 1992, 108), la información que aporta un indicador permite confrontar la situación real con la situación ideal de modo que se realicen los ajustes pertinente en pro de la mejora.

En cuanto a su contenido, y como habíamos enunciado, los indicadores deben reflejar tres momentos fundamentales de los sistemas: los recursos (*input*), los procesos (*treatment*) y los productos (*output*)<sup>107</sup>. Osoro (1995) define los indicadores como la “*unidad de información, contextualizada y consensuada entre todos los implicados, sobre unos aspectos del sistema educativo, susceptible*

---

<sup>106</sup> Nuestra propuesta de indicadores para las competencias de tolerancia, en su mayoría, son de tipo cualitativo. Se trata de observar en la actuación diaria, en las prácticas individuales y colectivas el nivel de competencia de los alumnos en algunos aspectos considerados claves para el dominio de la competencia. Sin embargo, tales informaciones son susceptibles de análisis estadístico, siguiendo procedimientos adecuados de selección y tratamiento de la información obtenida.

<sup>107</sup> De Miguel y otros (1992, 39) proponen los siguientes agrupamientos sobre los distintos factores que deben valorar los indicadores de la calidad de las Instituciones educativas: *Contextuales*: características del centro, ambiente socioeducativo, background de los alumnos/as. *Input*: Instalaciones y recursos, dotación de personal, servicios que ofrece, apoyos externos. *De proceso*: estructura, funcionamiento, clima/cultura. *Output*: desarrollo de la organización, rendimiento de los individuos, satisfacción de los clientes, reputación institucional.

*de operativizarse en variables y asociada a uno de los momentos del proceso de producción (contexto, input o entrada, proceso y producto)”. Los indicadores ofrecen información contextualizada en la medida que correspondan con el entorno para el cual han sido formulados. El contexto hace relación a los recursos, personas, estructuras organizativas, prácticas, usos, etc. Estos elementos al ser considerados básicos, con los que se cuenta para funcionar, pueden también ser denominados *input* o entrada. Por su parte, el proceso se refiere a la acción diaria y permanente; es decir, al funcionamiento interno y las relaciones de una comunidad. Y, el producto o *output* tiene que ver con la constatación de los resultados en función de las metas propuestas (Casanova, 1992, 111-112).*

Asimismo, los indicadores reúnen una serie de características que contribuyen a su validez. En primer lugar, el indicador como dato empírico ya sea cuantitativo o cualitativo se constituye en un elemento normativo para comprobar hasta qué punto se acerca algo al funcionamiento que se le ha asignado (Alcocel, 2005, 88). En este sentido los indicadores deben ser fáciles de obtener y deben coincidir con los objetivos que se pretenden alcanzar, dado que lo que se valora es el logro o consecución de los mismos (Casanova, 1992, 108). De la misma manera, exigen un procedimiento fiable, sistemático y riguroso para la recogida de la información. En tercer lugar, los indicadores deben ser importantes, es decir, deben reflejar aquellos aspectos considerados básicos para la realidad valorada. Deben ser claros de modo que expresen su significado con la mayor precisión posible y resulten fácilmente comprensibles. Asimismo deben ser unidimensionales aunque susceptibles de ser relacionados con otros indicadores (De Landsheere, 1996).

Alcocel, por su parte, recoge otras características de los indicadores, son ellas: operatividad y solidez técnica, en la medida que deben estar contruidos con validez y fiabilidad. Asimismo, los indicadores deben ser viables, lo que implica su obtención y cálculo factible teniendo en cuenta la información que necesitan y su coste y perdurabilidad de tal modo que puedan dar lugar a estudios longitudinales (Alcocel, 2005, 93). Otros estudiosos en el tema atribuyen a los indicadores las siguientes características: accesibles, fácilmente reproducibles, permitiendo hacer modificaciones en el tiempo, modificar acciones y detectar la

mejora (Gaziel, 2000). Por otra parte, se argumenta que los indicadores deben ser contextuales; es decir, deben responder a un contexto específico y en lo posible haber sido consensuados por los implicados en dicha realidad. En cuanto a la cantidad de indicadores *“la tendencia es buscar una lista reducida de los mismos, identificando los que resulten más relevantes y sobre los cuales se pueda incidir claramente”* (Sarramona, 2004b, 67).

## **2. Estructura de la propuesta**

La educación para la ciudadanía en Colombia, como se ha presentado páginas atrás, se concreta en tres grupos de estándares de competencias ciudadanas. En este trabajo nos hemos dedicado al tercer grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Hemos argumentado que la tolerancia es una de las actitudes fundamentales de este grupo de estándares. Asimismo, hemos propuesto cuatro competencias de tolerancia: Dialogar, Reconocer al Otro, Apreciar las diferencias y Participar que, a nuestro juicio, resumen el contenido de los estándares.

El esquema que se utiliza para el diseño curricular de las competencias ciudadanas, desde la política educativa Colombiana, es el siguiente: a) Definición de la competencia, entendida como el saber y saber hacer que implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos. b) Definición de los objetivos generales que orientan la finalidad y el sentido de los distintos grupos de competencias. c) Definición de los estándares de competencia, concebidos como: criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de la educación. El procedimiento siguiente para alcanzar los logros educativos depende del maestro, dígase: estrategias, criterios de evaluación, indicadores de logro, tiempos requeridos, espacios, actividades de enseñanza, etc.

Nuestro objetivo es aportar a los maestros una propuesta completa: competencias de tolerancia, estándares nacionales con los que se relacionan, propuesta curricular, indicadores y pautas de observación. Se trata de brindar elementos que dirijan la acción educativa, a la vez, que constituyan una fuente de retroalimentación constante que permita visualizar el grado de consecución de la



competencia por parte de los alumnos, así como orientar las acciones del maestro hacia las metas propuestas.

Para la formulación de los indicadores es necesario, como cita De Miguel (1994, 41), trasladar las competencias a un conjunto de variables observables empíricamente sobre las que podamos recoger datos, sobre el estado de consecución de las mismas, ya sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa. Los indicadores como señales que ofrecen información permiten en consecuencia valorar en los alumnos, de una manera más objetiva, el nivel de adquisición de una competencia. Asimismo, orientan las acciones educativas encaminadas a la consecución de la misma.

Las pautas de observación, por su parte, son aquellos elementos del indicador: cualidades, comportamientos, calidades, que expresan su significado con mayor precisión y objetividad (Alcocel, 2005, 97). La información que éstas reportan se obtiene prestando atención a hechos o comportamientos que ocurren en presencia de la persona que recoge la información (Pérez, 2006, 71). Sin embargo, para que este tipo de información pueda ser considerada un dato relevante es necesario que se cumplan determinadas exigencias técnicas. Entre ellas encontramos: relevancia de la observación por encima de otras técnicas, en relación a la naturaleza del hecho. Piénsese en la información que reporta la observación de un grupo-clase para determinar la interacción entre pares, por encima de la información que se puede obtener a través de encuestas o autoinformes.

Asimismo, la observación debe ser intencionada, es decir, dirigida por un objetivo o finalidad y orientada hacia aspectos concretos de un hecho. De la misma manera ha de ser guiada por un plan previamente definido, de modo que se logre centrar la atención en los datos relevantes para el hecho observado. Por otra parte, resulta importante el conocimiento técnico del observador en el aspecto a observar con el fin de evitar dispersiones y realizar las correspondientes relaciones causa-efecto.

Algunos instrumentos para la recogida de la información a través de la observación son las listas y las escalas. En ellas figuran los aspectos a evaluar así como el grado en que éstos se dan. De la misma manera, resultan útiles los

guiones de observación que orientan y organizan el proceso observador. Creemos que las pautas de observación formuladas para los indicadores de las competencias de tolerancia ofrecen el contenido suficiente para la elaboración posterior de este tipo de instrumentos, incluso ellas mismas pueden considerarse un instrumento que reúne las exigencias necesarias para que la información obtenida a través de la observación, se constituya en un dato relevante y susceptible de tratamiento estadístico.

Nuestra propuesta de indicadores y pautas de observación se ha realizado para cada uno de los niveles para los que se definieron los estándares de competencias ciudadanas en Colombia. De la misma manera, hemos partido de los marcos teóricos construidos, en la segunda parte de este trabajo sobre las competencias de tolerancia. Hemos organizado los indicadores para cada competencia de tolerancia en distintos ámbitos de acuerdo con su contenido e intencionalidad. En la tabla que presentamos a continuación podemos observar la estructura de la propuesta.

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

<b>Competencias de Tolerancia</b>	<b>Grupos de Indicadores</b>	<b>Indicadores Correspondientes</b>
Dialogar	Conocimiento Interpersonal	(Ind.1) Se conocen entre sí a través del diálogo.
	Estrategia para la solución de conflictos	(Ind. 5) Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo.
	Expresión de emociones y sentimientos	(Ind. 3 - Ind. 6) Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.
		(Ind. 8) Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias.
	Comunicación efectiva	(Ind. 2) Expresan con su lenguaje respeto por las diferencias existentes entre las personas.
		(Ind. 10) Confrontan sus ideas en un clima de diálogo.
Denuncia y defensa de los derechos humanos	(Ind. 4 – Ind. 7) Expresan insatisfacción frente al rechazo y la discriminación de alguno de sus compañeros.	
	(Ind. 9) Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución.	
Reconocer al Otro	Convivencia	(Ind. 1) Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias.
		(Ind. 2) Tienen un adecuado autoconcepto.
	Auto-reconocimiento	(Ind. 5) Manifiestan satisfacción y orgullo por su identidad personal.
		(Ind. 4) Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, en tanto, un trato igualitario.
	Reconocer las diferencias	(Ind. 3) Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.
		(Ind. 6) Reconocen y respetan las diversas identidades.
	Reconocer los derechos	(Ind. 7) Reconocen y exigen sus derechos.
(Ind. 8) Reconocen los derechos de los demás.		
Falta de reconocimiento	(Ind. 9) Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.	
	(Ind. 10) Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.	
Apreciar las diferencias	Diversidad como valor	(Ind. 2) Perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo.
		(Ind. 1) Expresan admiración por sus compañeros, más allá de las simpatías personales.
		(Ind. 6) Asumen actitudes favorables ante la diversidad.
		(Ind. 5) Expresan orgullo por la pluralidad cultural existente en su país.
	Convivencia en la diversidad	(Ind. 3) Las diferencias manifiestas entre los estudiantes no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.
		(Ind. 7) Manifiestan sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.
		(Ind. 4) Respetan las diferencias y el derecho a su expresión.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

<b>Competencias de Tolerancia</b>	<b>Grupos de Indicadores</b>	<b>Indicadores Correspondientes</b>
<b>Participar</b>	Asumir responsabilidades	(Ind. 1) Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero.
		(Ind. 4) Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.
		(Ind. 5) Son autocríticos con sus ideas y conductas hacia los demás.
	Hacerse responsable del otro	(Ind. 2) Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación.
		(Ind. 3) Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas.
	Actitud crítica y acción colectiva	(Ind. 6) Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas.
		(Ind. 7) Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual.

**Tabla 14. Indicadores para las Competencias de tolerancia**

De la misma manera, en la tabla 15, relacionamos, para cada nivel de escolaridad colombiana, los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas con las competencias de tolerancia, los indicadores y las pautas de observación formuladas. Nuestra propuesta en toda su extensión será sometida al juicio de jueces expertos.

**COMPETENCIA DIALOGAR**

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 1° a 3° de Educación Básica</b>		
<p>- Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.</p> <p>- Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen...y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.</p> <p>- Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.</p>	<p>1. Se conocen entre sí a través del diálogo.</p> <p>2. Expresan con su lenguaje respeto por las diferencias existentes entre las personas.</p> <p>3. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.</p> <p>4. Expresan su insatisfacción cuando reconocen que algún compañero de clase está siendo discriminado o excluido.</p> <p>5. Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo.</p>	<p>1. Participan activamente en las prácticas de diálogo promovidas por sus profesores.</p> <p>2. Dedicar parte de su tiempo libre a conversar.</p> <p>3. Propician diálogos con el nuevo de la clase o el más callado.</p> <p>4. Saben escuchar a todos sus compañeros.</p> <p>5. Cuentan a sus compañeros sus vivencias y opiniones.</p> <p>6. Se refieren de manera respetuosa a las diferencias que observan en sus compañeros</p> <p>7. Evitan conflictos ocasionados por motes, insultos y burlas.</p> <p>8. Expresan verbalmente, ante sus compañeros, sus sentimientos negativos frente al trato que reciben.</p> <p>9. Acuden a una persona mayor para expresar sus sentimientos frente al rechazo de sus compañeros.</p> <p>10. Se interesan por ayudar a los compañeros que no tienen buenas relaciones con el grupo.</p> <p>11. Expresan sentimientos de empatía y solidaridad frente a los compañeros que son discriminados por el grupo o alguno de sus miembros.</p> <p>12. Denuncian ante sus profesores las situaciones de discriminación cuando se producen.</p> <p>13. Afrontan sus conflictos sin acudir a la violencia.</p> <p>14. Afrontan sus conflictos sin la mediación permanente del profesor.</p>

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 4° a 5° de Educación Básica</b>		
<p>- Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.</p> <p>- Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar.</p>	<p>6. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.</p> <p>7. Expresan insatisfacción frente al rechazo y la discriminación de alguno de sus compañeros.</p>	<p>15. Saben expresar sus sentimientos negativos (ira, dolor) frente a sus compañeros.</p> <p>16. Se quejan, ante sus padres o profesores cuando son maltratados.</p> <p>17. Expresan empatía frente a compañeros maltratados.</p> <p>18. Intentan integrar a todos sus compañeros en el grupo.</p> <p>19. Defienden a sus compañeros maltratados.</p> <p>20. Expresan sus argumentos en favor de los compañeros menos reconocidos, sin temor a las represalias del grupo.</p> <p>21. Denuncian ante su profesor situaciones de discriminación o maltrato.</p>
<b>GRADOS: 6° a 7° de Educación Básica</b>		
<p>- Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo influye en mi trato hacia ellos.</p>	<p>8. Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias.</p>	<p>22. Expresan sus opiniones</p> <p>23. Escuchan las opiniones de sus compañeros</p> <p>24. Se interesan por las opiniones de sus compañeros sin importar quienes sean</p> <p>25. Evitan los prejuicios</p> <p>26. Afrontan sus conflictos por medio del diálogo</p> <p>27. Dan cuenta a los demás de las razones de sus actos</p> <p>28. Piden cuenta a los demás sobre las razones de sus actos</p> <p>29. Saben llegar a acuerdos</p> <p>30. Aceptan críticas razonables.</p>
<b>GRADOS: 8° a 9° de Educación Básica</b>		
<p>- Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción.</p> <p>- Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.</p>	<p>9. Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución</p>	<p>31. Manifiestan una actitud abierta hacia el diálogo</p> <p>32. Creen en el diálogo como medio para solucionar conflictos</p> <p>33. Participan activamente en debates</p> <p>34. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo, sin acudir a la agresión verbal</p>

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
		35. Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos. 36. Evitan generalizaciones 37. Argumentan con evidencias 38. Consideran las diferentes alternativas de un asunto 39. Defienden sus valores 40. En sus argumentos se comprometen con valores como la dignidad y la libertad 41. Desarrollan empatía por las personas excluidas 42. Buscan alternativas de solución justas
<b>GRADOS: 10° a 11° de Educación Media</b>		
- Argumento y debate dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.	10. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo.	43. Manifiestan una actitud abierta hacia el diálogo 44. Creen en el diálogo como medio para solucionar conflictos 45. Solucionan sus conflictos a través del diálogo 46. Participan activamente en debates 47. Intentan comprender el punto de vista de los demás antes de opinar 48. Defienden valores como la dignidad y la libertad 49. Manifiestan respeto y consideración por otras culturas 50. Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos 51. Saben llegar a acuerdos 52. Buscan clarificar conceptos mal definidos 53. Sustentan opiniones con razones argumentadas

**Tabla 15. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Dialogar**

**COMPETENCIA RECONOCER AL OTRO**

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 1º a 3º de Educación Básica</b>		
<p>- Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</p>	<p>1. Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias.</p>	<p>1. Hablan o juegan con sus compañeros sin fijarse en las diferencias que hay entre ellos. 2. Acogen a todos sus compañeros en el grupo. 3. Evitan maltratados a sus compañeros por motivo de su diferencia. 4. Trabajan en equipo, de buena manera, con quien les indiquen. 5. Tratan por igual a todos sus compañeros.</p>
<b>GRADOS: 4º a 5º de Educación Básica</b>		
<p>- Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente.</p> <p>- Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos.</p> <p>- Expreso empatía frente a personas excluidas o discriminadas.</p>	<p>2. Tienen un adecuado auto-concepto.</p> <p>3. Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.</p> <p>4. Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, en tanto, un trato igualitario.</p>	<p>6. Se expresan bien sobre sí mismos. 7. Manifiestan aprecio por sus costumbres familiares y sociales. 8. Reconocen sus cualidades e intentan superar sus limitaciones. 9. Realizan sus elecciones con seguridad y confianza. 10. Se sienten orgullosos por sus logros. 11. Sienten vergüenza por sus errores. 12. Se relacionan con todos sus compañeros. 13. Son concientes de las razones por las que no aceptan a algún compañero. 14. Acogen a los niños con otras costumbres y procedencia. 15. Evitan críticas ofensivas. 16. Conocen sus derechos 17. Defienden sus derechos. 18. Reconocen en la cotidianidad los derechos de los demás. 19. Protestan cuando sienten que se vulneran sus derechos.</p>



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 6º a 7º de Educación Básica</b>		
<p>- Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.</p> <p>- Comprendo que según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.</p> <p>- Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.</p> <p>- Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo, que eso hace parte de mi identidad.</p> <p>- Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades y las respeto.</p> <p>- Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.</p>	<p>5. Manifiestan satisfacción y orgullo por su identidad personal.</p> <p>6. Reconocen y respetan las diversas identidades.</p> <p>7. Reconocen y exigen sus derechos.</p> <p>8. Reconocen los derechos de los demás.</p>	<p>20. Expresan satisfacción por sus logros y realizaciones</p> <p>21. Se expresan bien de sí mismo</p> <p>22. Se sienten apreciados y valorados por los demás</p> <p>23. Manifiestan orgullo por sus señas de identidad</p> <p>24. Participan en actividades en donde se destaquen sus valores culturales</p> <p>25. Expresan sus creencias con libertad</p> <p>26. Aceptan a sus compañeros con sus características individuales</p> <p>27. Expresan con su lenguaje y comportamiento respeto por otros modos de vida</p> <p>28. Incluyen en el grupo a compañeros con distinto origen cultural o social</p> <p>29. Son respetuosos con las aficiones y gustos de sus compañeros</p> <p>30. Conocen sus derechos</p> <p>31. Defienden sus derechos ante los adultos</p> <p>32. Defienden sus derechos ante chicos de su edad</p> <p>33. Asumen los deberes que conllevan sus derechos</p> <p>34. Reconocen los derechos de sus compañeros</p> <p>35. Reconocen situaciones en que se vulneran los derechos</p> <p>36. Protestan ante situaciones de vulneración de derechos</p> <p>37. Se muestran considerados con personas menos favorecidas</p> <p>38. Asumen actitudes positivas a favor de personas con limitaciones</p> <p>39. Están dispuestos a</p>

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
		ceder privilegios a favor del bien común.
<b>GRADOS: 8° a 9° de Educación Básica</b>		
<p>- Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia.</p> <p>- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.</p> <p>- Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).</p> <p>- Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto.</p>	<p>9. Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.</p> <p>10. Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.</p>	<p>40. Reconocen situaciones de exclusión o discriminación</p> <p>41. Manifiestan empatía por personas discriminadas o excluidas</p> <p>42. Reconocen los derechos de todas las personas</p> <p>43. Conceden derechos especiales a personas desfavorecidas</p> <p>44. Se muestran considerados con las personas que necesitan alguna atención especial en clase</p> <p>45. Se relacionan con diversos grupos de personas.</p> <p>46. Reconocen las cualidades y talentos de cada persona.</p> <p>47. Son conscientes de sus propios prejuicios y los evitan</p> <p>48. Reconocen los prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad</p>
<b>GRADOS: 10° a 11° de Educación Media</b>		
<p>- Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.</p>	<p>11. Se relacionan entre sí, de manera asertiva, con independencia de las diferencias existentes entre ellos.</p>	<p>49. Se respetan entre sí.</p> <p>50. No se dejan llevar por la primera impresión.</p> <p>51. Tratan a las personas como esperan ser tratados.</p> <p>52. Evitan juzgar sin conocer.</p> <p>53. Saben ir contracorriente cuando de defender un valor se trata.</p> <p>54. Saben ceder cuando reconocen el derecho del otro.</p> <p>55. Reconocen a la persona detrás de la apariencia.</p> <p>56. Asumen responsabilidades frente a las situaciones que viven los otros.</p> <p>57. Evitan actitudes</p>

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
		cerradas e indiferentes frente al otro. 58. Reconocen las cualidades y éxitos de los demás 59. Respetan a las personas aunque no compartan sus elecciones.

**Tabla 16. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Reconocer al Otro**

**COMPETENCIA APRECIAR LAS DIFERENCIAS**

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 1° a 3° de Educación Básica</b>		
- Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.	1. Expresan admiración por sus compañeros, más allá de las simpatías personales.	1. Buscan la ayuda de sus compañeros en distintas situaciones. 2. Responden positivamente al trabajo cooperativo. 3. Trabajan en equipo con cualquiera de sus compañeros. 4. Reconocen cualidades en cada uno de sus compañeros.
<b>GRADOS: 4° a 5° de Educación Básica</b>		
- Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida.	2. Perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo.  3. Las diferencias manifiestas entre los estudiantes no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.	5. Se apoyan en las cualidades de sus compañeros para alcanzar metas del grupo. 6. Buscan y agradecen la ayuda de sus compañeros. 7. Ponen sus talentos al servicio del grupo.  8. Se alegran por los éxitos de sus compañeros. 9. Expresan admiración por los talentos de sus compañeros. 10. Se percibe en el grupo un ambiente de camaradería. 11. Las diferencias existentes entre ellos, no son tema de conversación constante. 12. Las diferencias existentes entre ellos, no son ocasión de peleas o maltratos físicos o verbales.



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
		28. Utilizan un lenguaje respetuoso para referirse a las diferencias entre culturas 29. Aprecian manifestaciones artísticas y culturales diferentes a las propias 30. Se muestran conciliadores ante las diferencias que generan dificultades 31. En sus relaciones interpersonales buscan que todos ganen 32. Se sienten incómodos frente a posiciones dogmáticas y poco razonables.

**Tabla 17. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Apreciar las diferencias**

### COMPETENCIA PARTICIPAR

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
<b>GRADOS: 1° a 3° de Educación Básica</b>		
- Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.	1. Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero.	1. Saben pedir y aceptar disculpas. 2. Suelen no reincidir en maltratos a sus compañeros. 3. Intervienen para defender a compañeros que están siendo maltratados. 4. Buscan la mediación del profesor cuando uno de sus compañeros es maltratado y su intervención no ha sido suficiente.
<b>GRADOS: 4° a 5° de Educación Básica</b>		
- Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos, sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.	2. Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación.  3. Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas.	5. Reconocen situaciones de discriminación que viven las personas. 6. Proponen iniciativas en favor de personas excluidas o maltratadas.  7. Manifiestan sensibilidad ante el sufrimiento de otras personas.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
	4. Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.	8. Se comprometen con causas en favor de otras personas. 9. Reconocen su responsabilidad frente al dolor de un compañero. 10. Saben pedir perdón. 11. Cambian su comportamiento con sus compañeros cuando reconocen sus propios errores.
<b>GRADOS: 6º a 7º de Educación Básica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dichas situaciones con mis acciones u omisiones.</li> <li>- Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.</li> </ul>	5. Son auto-críticos con sus ideas y conductas hacia los demás.	12. Son concientes e intentan cambiar de actitud cuando descubren, en sí mismos, pensamientos o conductas discriminatorias. 13. Promueven iniciativas para mejorar la convivencia en el grupo.
<b>GRADOS: 8º a 9º de Educación Básica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.</li> <li>- Manifiesto indignación frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.</li> </ul>	6. Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas.	14. Reconocen situaciones de vulneración de derechos humanos 15. Manifiestan indignación cuando son vulnerados sus derechos o los de los demás 16. Participan en iniciativas en favor de los derechos humanos 17. Son auto-críticos y reconocen cuando han vulnerado los derechos de los demás
<b>GRADOS: 10º a 11º de Educación Media</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.</li> <li>- Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las</li> </ul>	7. Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual.	18. Manifiestan inconformidad cuando no se actúa de acuerdo con criterios de valor y justicia 19. Son críticos frente a las situaciones de discriminación en su entorno cercano 20. Se sienten cómodos trabajando en equipo

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

Estándares identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	Indicadores	Pautas de observación
discriminaciones que observe en mi vida cotidiana. - Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales.		21. Se comprometen en iniciativas en favor de los derechos humanos 22. Conocen las vías democráticas a través de las cuales pueden exigir sus derechos

**Tabla 18. Estándares de Competencias Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias y propuesta de Indicadores y Pautas de Observación para la Competencia Participar**

### **3. Validación de la propuesta competencias de tolerancia, indicadores y pautas de observación**

#### **3. 1 Estructura metodológica**

En este apartado presentaremos los objetivos, hipótesis, la muestra y el instrumento que será puesto en consideración de un grupo de jueces expertos, con el fin de realizar una evaluación inicial de nuestra propuesta de competencias, indicadores y pautas de observación sobre la actitud de la tolerancia y su correspondencia con los estándares de competencias ciudadanas en Colombia.

El *objetivo general* del estudio se centra en analizar las observaciones y los juicios de valoración que un grupo de jueces expertos en educación han otorgado a un conjunto de indicadores y pautas de observación en relación con las competencias de tolerancia y su relación con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia.

Las *hipótesis* que materializan este objetivo general son:

Hipótesis 1: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de indicadores como más importantes a la hora de determinar las competencias de tolerancia y su relación con los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia. De tal modo que las competencias mejor definidas serán aquellas que cuenten con indicadores cuya valoración haya sido elevada.

Subhipótesis 1.1: Se espera que los indicadores de las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar resulten mejor valorados por los jueces como señales de tolerancia, que los indicadores de las competencias 2 y 3: Reconocer al Otro y

Apreciar las diferencias, por ser los primeros aspectos relevantes en la acepción de tolerancia más conocida.

Hipótesis 2: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de pautas de observación, cuya mayor presencia determine la adquisición de las competencias de tolerancia. Estas pautas están insertas en indicadores y, por ello, nos dirán cuáles de éstos, ante la mayor puntuación de sus correspondientes pautas, nos acercan con mayor precisión a verificar la adquisición de las competencias de tolerancia por parte de los estudiantes.

Subhipótesis 2.1: Parece razonable que las pautas de observación correspondientes a las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, sean mejor valoradas, por los jueces, como señales de los indicadores de las competencias de tolerancia; que las pautas de observación referidas a las competencias 3 y 4: Reconocer al Otro y Appreciar las diferencias, en razón a que las primeras son aspectos más identificables en la acepción de tolerancia más conocida.

La *muestra* del estudio está formada por un total de 10 jueces que han sido invitados a participar en la investigación. La selección de los jueces se realizó atendiendo básicamente a su formación teórica, procedencia profesional y su experiencia en la investigación en temas relacionados con la educación para la tolerancia y/o la formación de actitudes. Los 10 jueces son doctores, profesores universitarios de distintas facultades de educación, y con investigaciones en el tema de la educación para la tolerancia o en la formación de actitudes en el contexto escolar. En la tabla 19, se adjunta el perfil de los jueces seleccionados.



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

<b>JUECES EXPERTOS</b>	<b>PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL</b>	<b>NACIONALIDAD</b>
Juez 1	Doctor en Educación. Profesor Titular	Española
Juez 2	Doctor en Educación. Catedrático	Española
Juez 3	Doctor en Educación. Catedrático	Española
Juez 4	Doctor en Educación. Profesor Titular	Española
Juez 5	Doctor en Educación. Profesor Titular	Española
Juez 6	Doctor en Educación. Profesor Asociado	Colombiana
Juez 7	Doctor en Filosofía. Profesor Titular	Colombiana
Juez 8	Doctor en Educación. Profesor Asociado	Colombiana
Juez 9	Doctor en Educación. Profesor Asociado	Colombiana
Juez 10	Doctor en Psicología. Profesor Titular	Colombiana

**Tabla 19. Perfil de los jueces evaluadores**

El *instrumento* utilizado se adjunta en el anexo 3. Se ha empleado un cuestionario, tipo test en el que se presenta, a los jueces, una serie de ítems que deben contestar por escrito y de acuerdo con un baremo previamente establecido. De la misma manera, se anexa el apartado observaciones para cada competencia, con el fin de que puedan expresar más abiertamente su valoración en torno a la pertinencia de las competencias, indicadores y pautas de observación en relación con los estándares de competencias ciudadanas en Colombia. Los resultados serán analizados estadísticamente para cuantificar los rasgos explorados en el mismo.

El cuestionario intenta evaluar la relación existente entre un conjunto de indicadores y pautas de observación en relación con las competencias de tolerancia, en el marco del tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia. Para la construcción del mismo se elaboró un marco teórico sobre el concepto tolerancia, se revisaron las implicaciones del concepto en la educación, se propusieron cuatro competencias para educar la tolerancia: Dialogar, Reconocer al otro, Apreciar las diferencias, Participar y, finalmente, se relacionaron los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias con las competencias de tolerancia. Una vez realizada la fase de documentación, se procedió a definir los indicadores de tolerancia y sus correspondientes pautas de observación.

La metodología para la elaboración del instrumento obedece al siguiente *procedimiento*:

1. *Revisión de fuentes primarias*: Para la elaboración de los indicadores y pautas de observación, sobre las competencias de tolerancia, consultamos dos fuentes primarias: el marco teórico sobre la educación para la tolerancia elaborado en la primera parte de este trabajo y el documento estándares básicos de competencias ciudadanas en Colombia. Se realizó una revisión amplia de la primera fuente con el fin de identificar los aspectos esenciales de cada competencia de tolerancia (ámbitos de la tolerancia), los cuales fueron transferidos a un conjunto de indicadores que permiten obtener información ya sea cualitativa o cuantitativa sobre el estado de consecución de las mismas (ver tabla 14). El estudio de la segunda fuente nos permitió relacionar los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas, Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, con las competencias de tolerancia. Finalmente procedimos a elaborar las pautas de observación que consideramos más pertinentes para cada indicador (ver tabla 15).

2. *Revisión de expertos*: El director y codirector de este trabajo hicieron una revisión preliminar de la propuesta de indicadores y pautas de observación y su correspondencia con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia. Realizaron sus observaciones y sugerencias y, en consecuencia, se hicieron los ajustes necesarios.

3. *Valoración de los jueces*: La validación se fundamentó en el análisis de un grupo de diez jueces especialistas en el tema de la educación para la tolerancia y/o formación de actitudes. Para realizar esta consulta se entregó de manera personal la propuesta, dando las indicaciones del trabajo a realizar, con el fin de definir el objetivo y la finalidad de la misma. La tarea consistía en valorar la idoneidad e inteligibilidad de las competencias, indicadores y pautas de observación y su relación con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas. Para tal efecto debían valorar cada uno de los indicadores y pautas de observación colocando una x en la casilla correspondiente según estimaran que: 1: *No es importante* para el aprendizaje de la competencia. 2: *Es poco importante* para el aprendizaje de la competencia. 3: *Es de regular importancia* para el

aprendizaje de la competencia. 4: Es *importante* para el aprendizaje de la competencia. 5: Es *muy importante* para el aprendizaje de la competencia. Asimismo, en el apartado observaciones se podían hacer las anotaciones que se estimarán convenientes. Cada juez de manera personal realizó su valoración y aportó las observaciones que consideró oportunas.

*4. Análisis estadístico:* Una vez obtenida toda la información procedimos a su análisis estadístico. Nos interesa obtener una propuesta final de indicadores y pautas de observación sobre las competencias de tolerancia, validada por un grupo de expertos, a partir de sus valoraciones. Para ello realizamos un análisis estadístico básico: 1. Análisis descriptivo de las medias de los indicadores, con el fin de precisar la pertinencia de las competencias de tolerancia y su relación con los estándares de competencias ciudadanas en Colombia. 2. Análisis descriptivo de las medias de las pautas de observación, con el fin de identificar los indicadores de competencias de tolerancia mejor definidos. 3. Análisis comparativo de las valoraciones otorgadas por los jueces españoles y los jueces colombianos, con el objetivo de visualizar las diferencias de apreciaciones y su influencia en la valoración de las competencias de tolerancia. Asimismo, confrontamos la información obtenida con los datos aportados por el análisis estadístico de fiabilidad de escalas. Finalmente, analizamos estadísticamente la validez de la técnica empleada para la valoración del instrumento (la consulta a jueces expertos).

## **4. Vaciado y análisis de resultados**

### **4.1 Validez del instrumento**

La validez de un instrumento “*se refiere al hecho que tal instrumento mida aquello que dice medir*” (Pérez, 2006, 562). En nuestra propuesta, la pertinencia de las competencias de tolerancia, indicadores y pautas de observación en relación con los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Para verificar la validez del instrumento se realizarán tres tipos distintos de análisis. Son ellos: 1. Análisis de contenido. 2. Análisis de fiabilidad y, 3. Análisis de validez de la técnica empleada para su valoración.

Con el análisis de la validez de contenido, entendido como el grado de coherencia entre el contenido del instrumento y el de la realidad medida, pretendemos analizar si los indicadores y las pautas de observación son representativos y específicos para las competencias de tolerancia para los cuales fueron formulados. De modo que, siguiendo a Casanova (1992), constituyan una descripción del estado óptimo o ideal de funcionamiento de las competencias.

La validez de contenido de nuestra propuesta será definida a través del análisis de las puntuaciones y observaciones otorgadas por los jueces a las siguientes unidades de análisis: 1. Grado en que se considera que la propuesta es pertinente para el logro del objetivo para el cual ha sido diseñada: Establecer la relación entre los estándares de competencias ciudadanas y las competencias de tolerancia. 2. Grado en que la propuesta se considera fundamentada; es decir, se encuentra respaldada por conocimientos teóricos sobre el tema. Tal información será obtenida a través de la importancia concedida por los jueces a los indicadores y pautas de observación en relación con las competencias de tolerancia. 3. Grado de inteligibilidad de la propuesta. Será definida de acuerdo con las observaciones y contrapropuestas de los jueces.

Como se podrá apreciar en el análisis descriptivo de las medias de los indicadores y pautas de observación de las competencias de tolerancia y su relación con los estándares de competencias ciudadanas, nuestra propuesta reúne ampliamente las exigencias de validez de contenido en cuanto cumple el objetivo para el cual ha sido diseñada, se encuentra sólidamente respaldada por conocimientos teóricos y resulta inteligible.

En segundo lugar, realizamos el análisis de fiabilidad de escalas para establecer si hay consistencia o no entre los indicadores y las competencias y las pautas de observación y los indicadores.<sup>108</sup> Definimos las siguientes hipótesis nulas: “Todos los indicadores formulados para cada competencia son consistentes con ella” y “Todas las pautas formuladas para cada indicador son consistentes con

---

<sup>108</sup> Pardo, A. y Ruiz, M. (2005) *Análisis de datos con SPSS 13 Base*, Madrid, MacGrawHill.  
298

él”. Asimismo, consideramos que todos los indicadores y las pautas de observación propuestos son consistentes en la medida que el coeficiente de *Alpha de Cronbach* sea superior a 0,70. En el caso de investigaciones exploratorias como la nuestra, es tolerable hasta un valor de 0,60<sup>109</sup>.

En la siguiente tabla presentamos el coeficiente de *Alpha de Cronbach* para los indicadores y su consistencia en relación con la competencia para la cual han sido definidos.

Competencias	Análisis de fiabilidad	
	Número de Indicadores	Significancia Alpha de Cronbach (i)
Dialogar	10	0,748
Reconocer al Otro	11	0.748
Apreciar las diferencias	7	0.786
Participar	7	0.786

**Tabla 20. Análisis de fiabilidad de los Indicadores de las Competencias de tolerancia**

El coeficiente de *Alpha de Cronbach* de los indicadores propuestos para las competencias de tolerancia es ligeramente superior en los cuatro casos a 0,70, lo cual se considera aceptable. Podemos concluir, en consecuencia, que todos los indicadores son consistentes respecto a las competencias. El análisis estadístico nos ofrece posibilidades para mejorar el coeficiente de *Alpha de Cronbach* sacando de la propuesta original algunos indicadores o pautas de observación. Hemos decidido, en este momento, hacer caso omiso de ello, pues deberían retirarse indicadores y pautas de observación valorados por los jueces como importantes o muy importantes para el aprendizaje de la competencia. En consecuencia hemos decidido siguiendo el baremo empleado para la valoración de los jueces, que sólo serán tenidos en cuenta para la propuesta final, los indicadores y las pautas de observación cuya valoración media equivalga a las puntuaciones importante o muy importante para el aprendizaje de la competencia.

Con respecto a las pautas de observación se aprecia que el coeficiente de *Alpha de Cronbach* refleja inconsistencia de algunas pautas respecto a los indicadores para los cuales fueron formuladas. Lo que nos lleva a concluir que en

<sup>109</sup> Hair, J.; Anderson, R.; Taham, R. y Black, W. (2005) *Análisis multivariante*, Madrid, Prentice Hall, 105.

este aspecto, en el futuro, nuestro instrumento debe ser depurado. A continuación presentamos la tabla resumen:

Competencias	Indicadores	Análisis de fiabilidad	
		Pautas de observación	Significancia Alpha de Cronbach (i)
Dialogar	1	1-5	0,708
	2	6-7	0,483
	3	8-9	0,000
	4	10-12	0,208
	5	13-14	0,890
	6	15-16	0,000
	7	17-21	0,700
	8	26-30	-0,134
	9	31-42	0,871
	10	43-53	0,703
Reconocer al Otro	1	1-5	0,491
	2	6-11	0,842
	3	12-15	-0,538
	4	16-19	0,884
	5	20-25	0,802
	6	26-29	0,645
	7	30-33	0,987
	8	34-39	0,765
	9	40-44	0,785
	10	45-48	0,623
	11	49-59	0,801
Apreciar las diferencias	1	1-4	0,367
	2	5-7	0,326
	3	8-12	0,484
	4	13-15	0,029
	5	16-20	0,826
	6	21-24	-0,393
	7	25-32	0,651
Participar	1	1-4	0,876
	2	5-6	0,806
	3	7-8	0,684
	4	9-11	0,210
	5	12-13	-0,727
	6	14-17	0,422
	7	18-22	0,742

**Tabla 21. Análisis de fiabilidad de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de tolerancia**

Y, en tercer lugar, realizamos el análisis de validez de la técnica empleada, juicio de expertos, para la valoración del instrumento. Para ello hemos realizado dos tipos de análisis estadísticos: 1. Análisis no paramétrico de 2 muestras independientes (*Test Mann-Whitney U*) para establecer si hay diferencia o no

entre el juicio de los expertos, en razón de la variable nacionalidad. 2. Análisis no paramétrico de K muestras dependientes (*Coefficiente de Kendall W y los Coeficientes de Correlación Intraclase CCI*), para establecer si hay o no concordancia en las valoraciones de los jueces.

Desde el valor aportado por el Test *Mann-Whitney U*, se rechaza la hipótesis nula “Hay igualdad de promedios entre los juicios de los expertos españoles y colombianos” si el valor crítico (significancia asintótica bilateral) es menor de 0.05.

Para los indicadores y pautas de observación de la competencia Dialogar se obtienen las siguientes conclusiones: 1. Desde que el valor crítico del Test *Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05 para todos los indicadores valorados en la competencia Dialogar, no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó en su valoración. 2. Desde que el valor crítico del Test *Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05, para gran parte de las pautas de observación valoradas en la competencia Dialogar (excepto para 5 de las 53 pautas de observación, a saber: 27, 28, 31, 32, 43), en general no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración.

Para los indicadores y pautas de observación de la competencia Reconocer al Otro concluimos lo siguiente: 1. Desde que el valor crítico del Test *Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05 para la gran mayoría de los indicadores valorados en la competencia Reconocer al Otro (excepto para el Indicador 2), no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración. 2. Desde que el valor crítico del Test *Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05, para casi la totalidad de las pautas de observación valoradas en la competencia Reconocer al Otro (excepto para la pauta de observación 29), en general no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se

concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración.

Para los indicadores y pautas de observación de la competencia *Apreciar las diferencias* concluimos: 1. Desde que el valor crítico del *Test Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05 para todos los indicadores valorados en la competencia *Apreciar las diferencias*, no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración. 2. Desde que el valor crítico del *Test Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05, para la totalidad de las pautas de observación valoradas en la competencia *Apreciar las diferencias*, no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos con una confianza del 95% y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración.

Y, finalmente, para los indicadores y pautas de observación para la competencia *Participar* se concluye: 1. Desde que el valor crítico del *Test Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05 para todos los indicadores valorados en la competencia *Participar*, no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos a un 95% de confianza y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración. 2. Desde que el valor crítico del *Test Mann-Whitney U* ha sido mayor a 0.05, para la totalidad de las pautas de observación valoradas en la competencia *Participar*, no se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios en las valoraciones de los expertos con una confianza del 95% y se concluye que la variable *nacionalidad* no influyó de manera significativa en su valoración.

Para el análisis no paramétrico de K muestras dependientes (*Coefficiente de Kendall W* y los *Coefficientes de Correlación Intraclase CCI*), que establece si hay o no concordancia en las valoraciones de los jueces, hemos propuesto la siguiente hipótesis nula: “No hay concordancia entre los criterios de los jueces”. Asimismo, se rechaza la hipótesis si el valor crítico (significancia asintótica) del coeficiente *W de Kendall* y de los *Coefficientes de Correlación Intraclase CCI* son menores de 0,05.



Para los indicadores y pautas de observación de la competencia Dialogar obtenemos los valores presentados en las siguientes tablas:

N° Indicadores	10
W de Kendall(a)	,317
Chi-cuadrado	28,502
gl	9
Sig. asintót.	,001

**Tabla 22. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores Competencia Dialogar**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,212(b)	,059	,538	3,694	9	81	,001
Medidas promedio	,729	,384	,921	3,694	9	81	,001

**Tabla 23. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: para los Indicadores Competencia Dialogar**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada uno de los indicadores de medida de la competencia Dialogar.

N° pautas de observación	53
Kendall's W(a)	,107
Chi-Square	51,132
df	9
Asymp. Sig.	,000

**Tabla 24. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores Competencia Dialogar**

	Correlación intraclase	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,145(b)	,079	,242	2,698	52	468	,000
Medidas promedio	,629	,461	,762	2,698	52	468	,000

**Tabla 25. Coeficiente de Correlación Intraclases CCI: para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Dialogar**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada una de las pautas de observación de la competencia Dialogar.

Asimismo, para los indicadores y pautas de observación de la competencia Reconocer al Otro obtenemos los siguientes valores:

Nº indicadores	11
W de Kendall(a)	,233
Chi-cuadrado	23,103
G1	9
Sig. asintót.	,006

**Tabla 26. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	g1	g2	Sig.
Medidas individuales	,298(b)	,122	,609	5,241	10	90	,000
Medidas promedio	,809	,581	,940	5,241	10	90	,000

**Tabla 27. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el Coeficiente de *Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada uno de los indicadores de medida de la competencia Reconocer al Otro.

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

N° pautas de observación	59
W de Kendall(a)	,178
Chi-cuadrado	94,450
Gl	9
Sig. asintót.	,000

**Tabla 28. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,102(b)	,047	,183	2,136	58	522	,000
Medidas promedio	,532	,331	,691	2,136	58	522	,000

**Tabla 29. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada una de las pautas de observación de la competencia Reconocer al Otro.

Sobre los indicadores y pautas de observación de la competencia *Apreciar* las diferencias obtenemos los siguientes datos estadísticos:

N° indicadores	7
W de Kendall(a)	,498
Chi-cuadrado	31,373
gl	9
Sig. asintót.	,000

**Tabla 30. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia *Apreciar* las diferencias**

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,133(b)	-,005	,537	2,534	6	54	,031
Medidas promedio	,605	-,047	,921	2,534	6	54	,031

**Tabla 31. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada uno de los indicadores de medida de la competencia Apreciar las diferencias.

Nº pautas de observación	32
W de Kendall(a)	,163
Chi-cuadrado	47,057
Gl	9
Sig. asintót.	,000

**Tabla 32. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,176(b)	,086	,317	3,132	31	279	,000
Medidas promedio	,681	,486	,823	3,132	31	279	,000

**Tabla 33. Coeficiente de correlación intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

valoraciones de los expertos en cada una de las pautas de observación de la competencia *Apreciar las diferencias*.

Y, finalmente para los indicadores y pautas de observación de la competencia *Participar* obtenemos las siguientes puntuaciones:

N° Indicadores	7
W de Kendall(a)	,271
Chi-cuadrado	17,063
Gl	9
Sig. asintót.	,048

**Tabla 34. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para los Indicadores de la Competencia Participar**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,127(b)	-,007	,529	2,461	6	54	,035
Medidas promedio	,594	-,078	,918	2,461	6	54	,035

**Tabla 35. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para los Indicadores de la Competencia Participar**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada uno de los indicadores de medida de la competencia *Participar*.

N° pautas de observación	22
W de Kendall(a)	,251
Chi-cuadrado	49,623
gl	9
Sig. asintót.	,000

**Tabla 36. Test estadístico *W* Coeficiente de Concordancia de Kendall para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar**

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,109(b)	,026	,267	2,227	21	189	,002
Medidas promedio	,551	,208	,785	2,227	21	189	,002

**Tabla 37. Coeficiente de Correlación Intraclase CCI: Modelo de efectos aleatorios de dos factores (tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas) para las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar**

Desde que el valor crítico del Coeficiente de concordancia de *Kendall W* es menor a 0.05 y el *Coeficiente de Correlación Intraclases CCI* es significativo a nivel individual y en promedio, se rechaza la hipótesis de concordancia nula al 95% de confianza y se concluye que existe acuerdo significativo entre las valoraciones de los expertos en cada una de las pautas de observación de la competencia Participar.

Una vez aplicado el análisis estadístico para ver la validez de la técnica empleada para la valoración del instrumento, así como la fiabilidad del mismo concluimos lo siguiente: 1. La variable nacionalidad no influye en las valoraciones de los jueces. 2. Hay concordancia entre los jueces en las distintas valoraciones. 3. Hay consistencia entre los indicadores y las competencias para las cuales han sido formulados. 4. No hay consistencia en todas las pautas de observación en relación a los indicadores para los cuales fueron formuladas. En consecuencia decidimos realizar nuestra propuesta final de indicadores y pautas de observación para las competencias de tolerancia atendiendo a las valoraciones medias otorgadas por los jueces a cada una de las variables medidas. Asimismo, tales conclusiones nos animan a continuar perfeccionando y afinando el instrumento hasta alcanzar el nivel de consistencia óptimo.

#### 4.2 Análisis descriptivo de las medias de los indicadores

Con el fin de verificar la hipótesis 1: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de indicadores como más importantes a la hora de determinar las competencias de la tolerancia y su relación con los estándares del

tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia. De tal modo que las competencias mejor definidas serán aquellas que cuenten con indicadores cuya valoración haya sido elevada, compararemos la puntuación media, otorgada por los jueces, a cada competencia con el fin de determinar qué competencias están mejor definidas y responden en consecuencia a los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia.

Competencias de tolerancia	Media	Desviación
Dialogar	4,5	0,27
Reconocer al Otro	4,27	0,68
Apreciar las diferencias	4,37	0,63
Participar	4,81	0,30

**Tabla 38. Puntuaciones medias de los Indicadores de las Competencias de tolerancia**

Como podemos observar las cuatro competencias de tolerancia son valoradas por los jueces como importantes. En consecuencia concluimos que los jueces validan como pertinentes las cuatro competencias de tolerancia en relación con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia. De la misma manera, tal información nos resulta relevante para verificar la subhipótesis 1.1 planteada para la primera hipótesis de este estudio. Subhipótesis 1.1: Se espera que los indicadores de las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, resulten mejor valorados por los jueces como señales de tolerancia, que los indicadores de las competencias 2 y 3: Reconocer al Otro y Appreciar las diferencias, por ser los primeros aspectos relevantes en la acepción de tolerancia más conocida.

Las competencias Dialogar y Participar son mejor valoradas por los jueces en relación con las competencias Reconocer al Otro y Appreciar las diferencias. Esto se debe, en nuestra opinión, a que el concepto de tolerancia más difundido, el de soportar con paciencia al otro, no excluye el diálogo y la participación como instrumentos en la construcción de la convivencia pacífica y en la resolución de conflictos. Es decir, estas dos competencias dentro de la concepción de tolerancia más difundida, adquieren valor instrumental en la medida que hacen posible la convivencia con el otro diferente. Por su parte, las competencias Reconocer al Otro y Appreciar las diferencias implican una mayor exigencia, se corresponden con el sentido positivo de la tolerancia, ésta es, la tolerancia de la comprensión y

el reconocimiento del Otro; ya que trasciende su mero valor instrumental para convertirse en una exigencia moral de la convivencia en la pluralidad. La tolerancia del reconocimiento de las libertades y de las elecciones del otro, de la comprensión, de la aceptación e inclusión del Otro en un proyecto de convivencia en la pluralidad, aún está por explorar.

En segundo lugar analizaremos las puntuaciones medias de cada indicador en relación con la competencia para la cual fue formulado. Valga recordar que las competencias mejor definidas serán aquellas cuyos indicadores han sido mejor valorados. Asimismo, los indicadores mejor valorados serán aquellos que ofrezcan información más precisa y pertinente en torno a cada competencia.

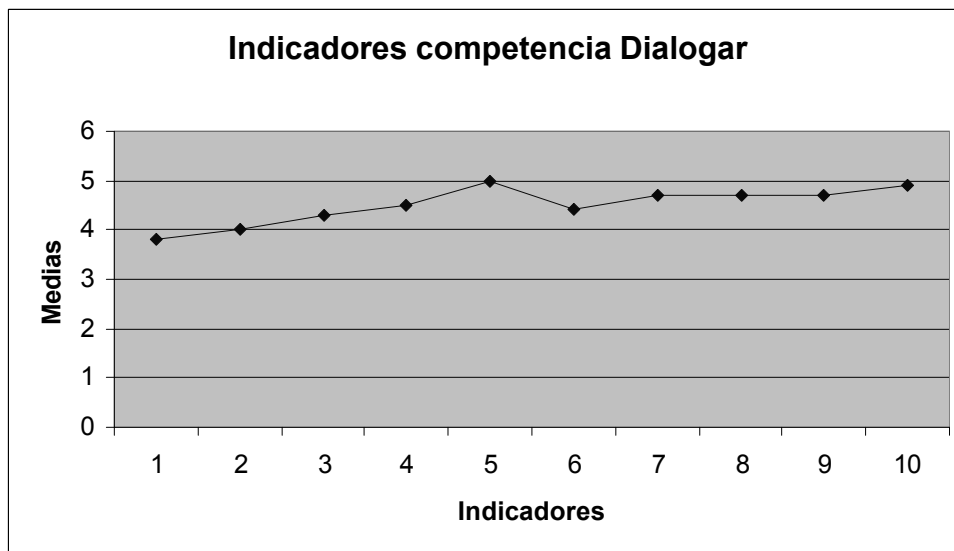


Ilustración 1. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar

De los diez indicadores formulados para la competencia Dialogar, sólo el indicador 1 “Se conocen entre sí a través del diálogo” es valorado por los jueces con un promedio de 3,8 lo que equivale en nuestra escala a la valoración de regular importancia para el aprendizaje de la competencia. Por su parte, el indicador 5 “Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo” es valorado como muy importante para el aprendizaje de la competencia, lo que confirma nuestra afirmación en torno a la perspectiva instrumental que asume el diálogo en la concepción de la tolerancia del soportar. Dicho de otro modo, podemos intuir que el diálogo como medio para el conocimiento mutuo, nacido



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

del reconocimiento del otro y del reconocimiento de su valor inherente como interlocutor válido es menos valorado, en una propuesta para la formación de la actitud de la tolerancia, que el diálogo como instrumento para la solución de conflictos.

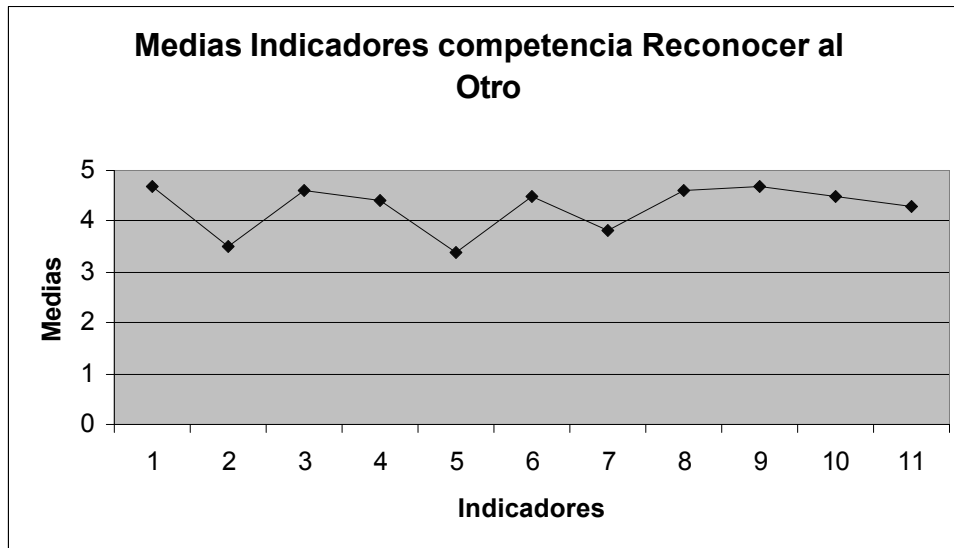
Los demás indicadores son valorados como importantes. La puntuación media otorgada por los jueces a los indicadores de la competencia Dialogar, que corresponde a 4,5, nos permite concluir que la competencia ha sido bien definida y que los indicadores formulados ofrecen información adecuada sobre la misma. Considerando estas valoraciones creemos pertinente organizar nuestra propuesta de indicadores en el orden de importancia concedido por los jueces, de modo que, aquellos valorados como de regular, poca o ninguna importancia sean despreciados en nuestra propuesta final. En este orden de ideas, los indicadores que mejor definen la primera competencia de tolerancia, Dialogar, organizados de manera jerárquica son los siguientes:

<b>Indicador</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo.	5	0
2. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo.	4,9	0,31
3. Expresan insatisfacción cuando reconocen que algún compañero de clase está siendo discriminado o excluido.	4,7	0,67
4. Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias.	4,7	0,48
5. Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución.	4,7	0,48
6. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.	4,4	0,68
7. Expresan con su lenguaje respeto por las diferencias existentes entre las personas.	4,0	0,81

**Tabla 39. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar**

Asimismo podemos concluir, por la valoración otorgada a los indicadores, que los ámbitos de la primera competencia de tolerancia mejor reconocidos como señales de tolerancia son: el diálogo como medio para la solución de conflictos, el diálogo como instrumento para la denuncia y defensa de los derechos humanos, el diálogo como medio para la expresión de sentimientos y emociones y el diálogo como recurso para la comunicación efectiva. Como precisábamos párrafos atrás, el único aspecto de la competencia dialogar que no recibe la valoración de

importante por parte de los jueces es el diálogo al servicio del conocimiento interpersonal, como señal de tolerancia. Por tanto, en la propuesta final de indicadores se suprime tal indicador.



**Ilustración 2. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

De los once indicadores formulados para la segunda competencia de tolerancia, Reconocer al Otro, los indicadores 5 “Manifiestan satisfacción y orgullo por su identidad personal”, 2 “Tienen un adecuado autoconcepto” y 7 “Reconocen y exigen sus derechos” son valorados como de regular importancia para la competencia con una puntuación media de 3,4, 3,5 y 3,8 respectivamente. Valga recordar que estos indicadores no serán tenidos en cuenta para nuestra propuesta final.

Los indicadores mejor valorados son el 1 “Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias” y el 9 “Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación a nivel social e individual” con una puntuación media de 4,7 los dos. Los demás indicadores son valorados como importantes para la competencia. Dado que la media de valoración de los indicadores de la segunda competencia de tolerancia es de 4,27 podemos concluir que ha sido bien definida y que los indicadores ofrecen información adecuada para la misma.

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

La propuesta final de indicadores de la segunda competencia de tolerancia, Reconocer al Otro, es presentada en la siguiente tabla:

<b>Indicador</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias.	4,7	0,48
2. Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.	4,7	0,48
3. Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.	4,6	0,51
4. Reconocen los derechos de los demás.	4,6	0,51
5. Reconocen y respetan las diversas identidades.	4,5	0,52
6. Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.	4,5	0,52
7. Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, en tanto, un trato igualitario.	4,4	0,69
8. Se relacionan entre sí, de manera asertiva, con independencia de las diferencias existentes entre ellos.	4,3	0,82

**Tabla 40. Propuesta final y puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

En cuanto a la correspondencia de los indicadores con la competencia y la pertinencia de los mismos para la valoración de la competencia podemos concluir que los ámbitos mejor considerados por los jueces como señales de tolerancia respecto a la competencia Reconocer al Otro son: las consecuencias de la falta de reconocimiento, el reconocimiento de las diferencias, la necesidad del reconocimiento para la convivencia, el reconocimiento de los derechos.

El único ámbito valorado como de regular importancia para la competencia es el autoreconocimiento. Estas puntuaciones nos permiten seguir verificando nuestra subhipótesis acerca de la menor valoración de algunas competencias en función del propio concepto de tolerancia. En consecuencia, podemos intuir que la tolerancia se entiende mejor desde su acepción más tradicional, desde el sentido negativo de la misma, el del soportar con paciencia las diferencias como clave para la construcción de la convivencia pacífica en las sociedades plurales. Lo que explica que los tres indicadores que reflejan el auto-reconocimiento como elemento clave para la comprensión del otro no sean considerados importantes en relación con la actitud de la tolerancia. La tolerancia del reconocimiento del Otro parte de la necesidad de conocer nuestra propia

cultura, nuestras convicciones, verdades, libertades y opciones individuales, para desde éstas estar en disposición de enfrentar el encuentro con el Otro diferente, para reconocerlo, comprenderlo, aceptarlo y establecer con él un proyecto de convivencia en la diversidad, lo cual no está presente en la acepción de tolerancia más divulgada.

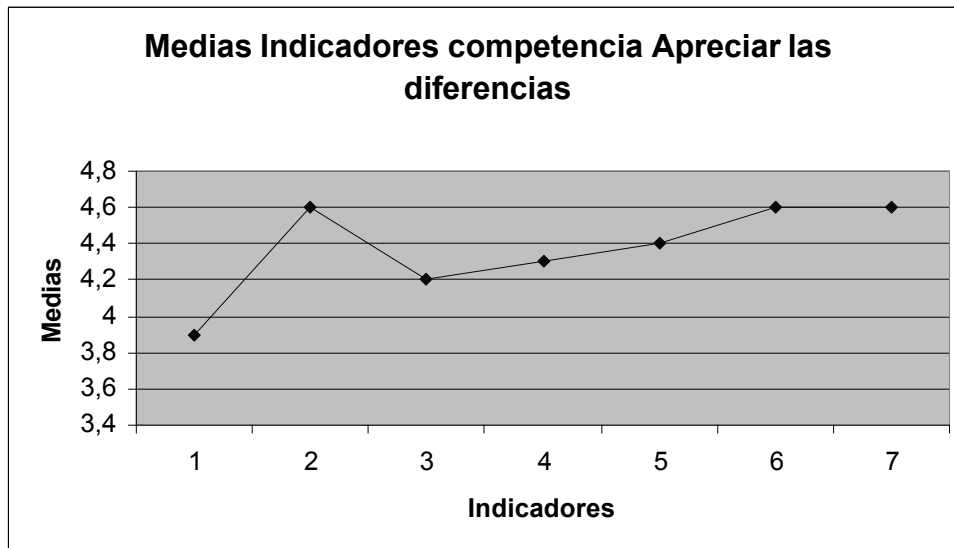


Ilustración 3. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias

De los siete indicadores formulados para la tercera competencia de tolerancia, Apreciar las diferencias, seis son valorados como importantes. El indicador 1 “Expresan sentimientos de admiración por sus compañeros más allá de las simpatías personales” es valorado con una puntuación media de 3,9 lo que equivale en nuestro instrumento a la valoración de regular importancia para la competencia. Dado que la media de los indicadores corresponde a 4,37, podemos concluir que la competencia Apreciar las diferencias está bien definida en relación con la actitud de la tolerancia y que los indicadores formulados ofrecen a la vez información importante sobre la competencia.

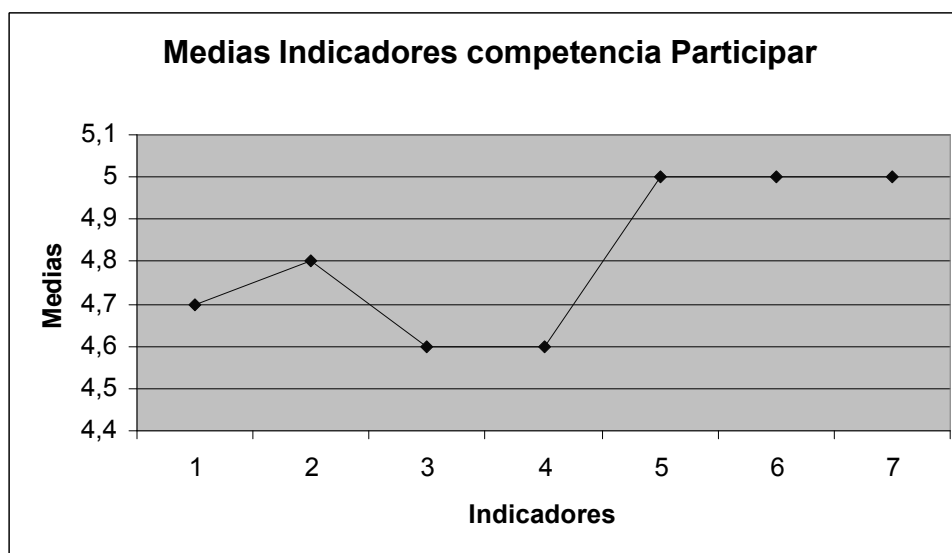
Nuestra propuesta de indicadores para la tercera competencia de tolerancia, Apreciar las diferencias, una vez conocidas las valoraciones de los jueces se redefine en la siguiente tabla:

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

<b>Indicador</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo.	4,6	0,51
2. Asumen actitudes favorables ante la diversidad.	4,6	0,51
3. Manifiestan sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.	4,6	0,51
4. Expresan orgullo por la pluralidad cultural existente en su país.	4,4	0,84
5. Respetan las diferencias y el derecho a su expresión.	4,3	0,67
6. Las diferencias manifiestas entre los alumnos no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.	4,2	0,63

**Tabla 41. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

Es necesario recordar que los indicadores de la tercera competencia de tolerancia, Apreciar las diferencias, se organizaron en dos ámbitos considerados fundamentales para el aprendizaje de la competencia: Convivencia y la diversidad como valor. La valoración media de los jueces en torno a los indicadores es de 4,37 lo que confirma la pertinencia de los mismos como señales de tolerancia. Sin embargo, el indicador 1 relacionado con la expresión de sentimientos de admiración a los compañeros de clase, más allá de las simpatías personales, no alcanza la valoración de importante y por tal motivo no se ha tenido en cuenta para la propuesta final de indicadores.



**Ilustración 4. Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Participar**

De los siete indicadores formulados para la cuarta competencia de tolerancia, Participar, tres son valorados por los jueces como muy importantes. Los otros cuatro son valorados como importantes. Es de destacar que en esta

competencia más indicadores son valorados con la puntuación máxima de 5 por el 100% de los jueces, en comparación con las tres anteriores competencias. Asimismo, la puntuación media de los indicadores de la competencia Participar es de 4,8 por lo que concluimos que los jueces le conceden la máxima importancia para la tolerancia y consideran pertinentes los indicadores como señales de tolerancia.

Nuestra propuesta final de indicadores para la cuarta competencia de tolerancia, Participar, se resume en la siguiente tabla:

<b>Indicador</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Son auto-críticos frente a sus ideas y conductas hacia los demás.	5	0
2. Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas.	5	0
3. Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual.	5	0
4. Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación.	4,8	0,42
5. Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero.	4,7	0,48
6. Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas.	4,6	0,51
7. Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.	4,6	0,69

**Tabla 42. Propuesta final y Puntuaciones medias de los Indicadores de la Competencia Participar**

Los siete indicadores sobre la participación se organizaron en tres ámbitos: actitud crítica y acción colectiva, hacerse responsable del otro y asumir responsabilidades. Los indicadores que recibieron menor valoración corresponden al aspecto Asumir responsabilidades. Lo cual nos lleva a pensar que dentro de la concepción de tolerancia más divulgada, no se considera prioritario reconocer y reparar el daño causado al Otro. Bastaría, como señal de la actitud de la tolerancia, estar dispuesto a compartir un proyecto de convivencia con el Otro diferente, reconocer y respetar sus derechos y actuar frente a la presencia de situaciones no tolerables, como confirma la importancia concedida a los indicadores 1, 2, y 3 de nuestra propuesta final.

### 4.3 Análisis descriptivo de las medias de las Pautas de Observación

A continuación presentaremos las puntuaciones medias de las pautas de observación de los indicadores de las competencias de tolerancia. Pretendemos con ello verificar la segunda hipótesis de nuestro estudio: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de pautas de observación, cuya mayor presencia determine la adquisición de las competencias de tolerancia. Estas pautas están insertas en indicadores, por ello nos dirán cuáles de éstos, ante la mayor puntuación de sus correspondientes pautas, nos acercan con mayor precisión a verificar la adquisición de las competencias de tolerancia por parte de los estudiantes. En la siguiente tabla resumimos las valoraciones medias y la desviación de las pautas de observación sobre cada competencia de tolerancia.

<b>Competencias de tolerancia</b>	<b>Medias Pautas de Observación</b>	<b>Desviación</b>
Dialogar	4,28	0,3
Reconocer al Otro	4,3	0,8
Apreciar las diferencias	4,4	0,67
Participar	4,6	0,56

**Tabla 43. Puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de Tolerancia**

Las pautas de observación sobre los distintos indicadores de las competencias de tolerancia, han sido valoradas por los jueces con puntuaciones correspondientes a la valoración importantes para el aprendizaje de la competencia. De tal manera que continuamos verificando el acierto en la definición de las cuatro competencias de tolerancia. Del mismo modo verificamos que las pautas de observación reflejan la adquisición de las competencias de tolerancia por parte de los estudiantes.

Sin embargo, a diferencia de los indicadores, las pautas mejor valoradas han sido las referidas a la competencia Participar y Appreciar las diferencias, con puntuaciones medias de 4,6 y 4,4 respectivamente (en los indicadores de tolerancia fueron mejor valorados por los jueces los referidos a las competencias Participar y Dialogar con un promedio de 4,81 y 4,5). Las pautas de las

competencias Dialogar y Reconocer al Otro son valoradas con la puntuación media de 4,28 y 4,3 respectivamente. Tales puntuaciones no confirman nuestra subhipótesis 2.1: Parece razonable que las pautas de observación correspondientes a las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, sean mejor valoradas, por los jueces, como señales de los indicadores de las competencias de tolerancia que las pautas de observación referidas a las competencias 3 y 4: Reconocer al Otro y Apreciar las diferencias, en razón a que las primeras son aspectos más identificables en la acepción de tolerancia más conocida.

Una primera aproximación a la comprensión de esta diferencia entre las puntuaciones medias de los indicadores y las pautas de observación y, por tanto, a la no confirmación de nuestra subhipótesis, puede ser la siguiente: las pautas de observación, es decir los comportamientos, cualidades o conductas atribuibles a las competencias Participar y Apreciar las diferencias, reciben la máxima valoración de los jueces, en la medida que son manifestación directa de la convivencia en una sociedad plural. Dicho de otro modo, las pautas de observación de estas competencias se refieren a conductas fácilmente detectables que favorecen la convivencia en la pluralidad. Una vez más comprobamos la importancia concedida por los jueces a la tolerancia al servicio de la convivencia.

Por su parte, las pautas de observación correspondientes a los indicadores de las competencias Dialogar y Reconocer al Otro valoran, en especial, dos aspectos no reconocidos por los jueces como importantes para el aprendizaje de la tolerancia. Son ellos: la relación interpersonal entre sujetos diferentes y el auto-reconocimiento, elementos claves en la tolerancia del reconocimiento, a la tolerancia como exigencia moral. De la misma manera intuimos tres razones que pueden contribuir a la diferencia en las puntuaciones medias de las pautas de observación y los indicadores. Éstas son: 1. Algunas pautas de observación han sido redactadas de modo muy general, lo que dificulta la valoración de los jueces. 2. El instrumento presenta un desequilibrio en el número de pautas propuestas para los indicadores, lo que sin duda afecta las valoraciones de los jueces y, 3. Consideramos excesivo el número de pautas propuestas, lo que seguramente influye en las valoraciones de los jueces por cansancio o sensación de repetición. En la tabla que presentamos a continuación, resumimos las puntuaciones medias



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

de las pautas de observación en relación a los indicadores y las competencias para las cuales fueron propuestas.

Competencias de tolerancia	Indicadores	Pautas de observación	Puntuaciones medias
Dialogar	1	1-5	4,28
	2	6-7	4,3
	3	8-9	3,8
	4	10-12	4,1
	5	13-14	4,3
	6	15-16	3,8
	7	17-21	4,32
	8	26-30	4,5
	9	31-42	4,5
	10	43-53	4,5
Reconocer al Otro	1	1-5	4,7
	2	6-11	3,8
	3	12-15	4,3
	4	16-19	4,3
	5	20-25	3,8
	6	26-29	4,3
	7	30-33	3,9
	8	34-39	4,4
	9	40-44	4,5
	10	45-48	4,1
	11	49-59	4,5
Apreciar las diferencias	1	1-4	4,5
	2	5-7	4,6
	3	8-12	4,3
	4	13-15	4,5
	5	16-20	4,2
	6	21-24	4,5
	7	25-32	4,3
Participar	1	1-4	4,6
	2	5-6	4,6
	3	7-8	4,6
	4	9-11	4,7
	5	12-13	4,7
	6	14-17	4,9
	7	18-22	4,4

**Tabla 44. Puntuaciones medias para las Pautas de Observación por Indicador de las Competencias de tolerancia**

Como podemos observar las puntuaciones medias de algunas pautas de observación corresponden a la valoración de regular importancia para la competencia, lo que de acuerdo al criterio empleado en este trabajo, resulta insatisfactorio, pues sólo se consideran relevantes las valoraciones importante o muy importante para la competencia. Tales valoraciones invitan a pensar la

necesidad de continuar depurando el instrumento, especialmente para las competencias Dialogar y Reconocer al Otro.

Veamos ahora las puntuaciones medias de las pautas de observación de los indicadores, en relación con cada competencia de tolerancia.

Para los indicadores correspondientes a la competencia Dialogar se formularon 52 pautas de observación a lo largo de la escolaridad. El promedio de valoración de las pautas es de 4,28, lo que las sitúa como importantes para la competencia. Las pautas valoradas como muy importantes son tres: “Afrontan sus conflictos a través del diálogo”, “Sabén llegar a acuerdos” y “Afrontan sus conflictos a través del diálogo”. Por su parte, las pautas de observación con puntuaciones menores, es decir, consideradas de regular importancia para la competencia, son las referidas a la denuncia ante el profesor de las situaciones de maltrato o discriminación. Son ellas: “Acuden a una persona mayor para expresar sus sentimientos frente al rechazo de sus compañeros”, “Denuncian ante sus profesores las situaciones de discriminación cuando se producen”, “Se quejan ante sus padres o profesores cuando son maltratados”, “Denuncian ante su profesor situaciones de maltrato”. Otras pautas valoradas como de regular importancia son las relacionadas con el encuentro interpersonal, tales como: “Propician diálogos con el nuevo de la clase o el más callado”, “Dedican parte de su tiempo libre a conversar”, “Comentan con sus compañeros sus vivencias y opiniones”.

La información aportada por las medias de las pautas de observación nos permite seguir corroborando nuestra conclusión: el dialogo al servicio de la tolerancia es claramente entendible como instrumento para la solución de conflictos. Sin embargo, el diálogo como medio para conocernos e interactuar y el diálogo como recurso para la denuncia de las situaciones no tolerables, no son considerados fundamentales desde la concepción de tolerancia más difundida.

En la tabla que presentamos a continuación resumimos las pautas de observación que, de acuerdo con la valoración de los jueces, nos acercan con mayor precisión a verificar la adquisición de la competencia Dialogar por parte de los estudiantes. Valga recordar que aquellas que no han obtenido la valoración de importantes o muy importantes no fueron tenidas en cuenta.

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
1. Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo.	1.1 Afrontan sus conflictos sin acudir a la violencia.	4,3	1,15
	1.2 Solucionan sus conflictos sin la mediación permanente del profesor.	4,1	0,97
2. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo.	2.1 Afrontan sus conflictos a través del diálogo.	5	0
	2.2 Saben llegar a acuerdos.	4,8	0,42
	2.3 Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos.	4,7	0,67
	2.4 Manifiestan con su lenguaje respeto y consideración por otras culturas.	4,5	0,86
	2.5 Manifiestan una actitud abierta hacia el diálogo.	4,4	0,51
	2.6 Creen en el diálogo como medio para solucionar conflictos.	4,4	0,69
	2.7 Sustentan opiniones con razones argumentadas.	4,3	0,67
	2.8 Participan activamente en debates.	4,3	0,82
	2.9 Defienden con argumentos valores como la dignidad y la libertad.	4,3	0,94
	2.10 Intentan comprender el punto de vista de los demás antes de opinar.	4,2	0,42
3. Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias.	3.1 Afrontan sus conflictos por medio del diálogo.	5	0
	3.2 Saben llegar a acuerdos.	5	0
	3.3 Aceptan críticas razonables.	4,6	0,51
	3.4 Escuchan las opiniones de sus compañeros.	4,4	0,69
	3.5 Dan cuenta a los demás de las razones de sus actos.	4,3	0,67
	3.6 Piden cuenta a los demás sobre las razones de sus actos.	4,3	0,82
	3.7 Se interesan por las opiniones de sus compañeros sin importar quienes sean.	4,3	0,82
	3.8 Expresan sus opiniones.	4,2	0,63
	3.9 Evitan los prejuicios.	4	1,05
4. Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución	4.1 Confrontan sus ideas en un clima de diálogo, sin acudir a la agresión verbal.	4,7	0,48
	4.2 Creen en el diálogo como medio para solucionar conflictos.	4,6	0,51
	4.3 Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos.	4,6	0,51
	4.4 Participan activamente en debates.	4,5	0,70
	4.5 Argumentan con evidencias.	4,5	0,70

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
	4.6 Buscan alternativas de solución justas.	4,5	0,70
	4.7 Manifiestan una actitud abierta al diálogo.	4,4	0,51
	4.8 Consideran las diferentes alternativas de un asunto.	4,4	0,84
	4.9 En sus argumentos se comprometen con valores como la dignidad y la libertad.	4,4	0,96
	4.10 Desarrollan empatía por las personas excluidas.	4,2	1,13
5. Expresan insatisfacción cuando reconocen que algún compañero de clase está siendo discriminado o excluido.	5.1 Expresan sus argumentos en favor de los compañeros menos reconocidos, sin temor a las represalias del grupo.	4,7	0,48
	5.2 Expresan empatía y solidaridad frente a compañeros maltratados o discriminados.	4,5	0,52
	5.3 Se interesan por ayudar a los compañeros que no tienen buenas relaciones con el grupo.	4,1	1,12
	5.4 Intentan integrar a todos sus compañeros en el grupo.	4	1,15
	5.5 Defienden a sus compañeros maltratados.	4	1,15
6. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.	6.1 Expresan verbalmente ante sus compañeros sus sentimientos negativos frente al trato que reciben.	4,5	0,52
7. Expresan con su lenguaje respeto por las diferencias existentes entre las personas.	7.1 Se refieren de manera respetuosa a las diferencias que observan en sus compañeros.	4,4	0,84
	7.2 Evitan conflictos ocasionados por motes, insultos y burlas.	4,1	1,19

**Tabla 45. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Dialogar**

Para los indicadores correspondientes a la competencia Reconocer al Otro se formularon 59 pautas de observación. El promedio de valoración de las mismas es de 4,3, lo que de acuerdo con nuestra hipótesis confirma la pertinencia de dicha competencia para la tolerancia. De la misma manera, refleja que los indicadores formulados para ella son importantes.

Las pautas de observación valoradas como de regular importancia para la competencia son aquellas que se refieren al autoreconocimiento y al contacto interpersonal como medio para conocernos y reconocernos. En cuanto al primer aspecto, encontramos que pautas como: “Se expresan bien de sí mismos”, “Reconocen sus cualidades e intentan superar sus limitaciones”, “Sienten vergüenza de sus errores”, “Expresan satisfacción por sus logros y realizaciones”, “Se sienten apreciados y valorados por los demás”, “Manifiestan orgullo por sus señas de identidad”, “Conocen sus derechos”, “Defienden sus derechos ante los adultos”, “Defienden sus derechos ante chicos de su edad”, son consideradas por los jueces como de regular importancia para la competencia. Como hemos venido corroborando con las puntuaciones obtenidas por las competencias y los indicadores, la referencia a la tolerancia como la actitud de reconocimiento, comprensión e inclusión del Otro diferente, no es percibida como fundamental por parte de los jueces en la educación de la actitud de la tolerancia.

De la misma manera, las pautas referidas al contacto interpersonal como medio para el conocimiento y reconocimiento en las sociedades plurales tales como: “Se relacionan con todos sus compañeros”, “Se relacionan con diversos grupos de personas”, “Reconocen las cualidades y talentos de cada persona”, también son valoradas como de regular importancia para la competencia. Seguimos corroborando que tal aspecto no es reconocido como importante dentro de la concepción de tolerancia más difundida.

Presentamos a continuación, en una tabla, la propuesta final de pautas de observación en torno a los indicadores de la segunda competencia de la tolerancia, Reconocer al Otro, teniendo en cuenta las valoraciones de los jueces. Como en las anteriores propuestas hemos descalificado aquellas no consideradas importantes o muy importantes para la competencia.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
1. Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias.	1.1 Evitan maltratos a sus compañeros por motivo de su diferencia.	4,7	0,48
	1.2 Acogen a todos sus compañeros en el grupo.	4,7	0,67
	1.3 Hablan o juegan con sus compañeros sin fijarse en las diferencias que hay entre ellos.	4,4	0,51
	1.4 Trabajan en equipo, de buena manera, con quien se les indiquen.	4,4	0,84
	1.5 Tratan por igual a todos sus compañeros.	4,2	1,31
2. Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.	2.1 Reconocen los derechos de todas las personas.	4,8	0,42
	2.2 Reconocen situaciones de exclusión o discriminación.	4,4	0,69
	2.3 Se muestran considerados con las personas que necesitan alguna atención especial en su clase.	4,4	1,26
	2.4 Manifiestan empatía por personas discriminadas o excluidas.	4,1	0,73
	2.5 Conceden derechos especiales a personas en circunstancias desfavorecedoras.	4	0,81
3. Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.	3.1 Acogen a los niños con otras costumbres o procedencia.	4,8	0,42
	3.2 Evitan críticas ofensivas.	4,5	0,84
	3.3 Son conscientes de las razones por las que no aceptan a algún compañero.	4,4	0,51
4. Reconocen los derechos de los demás.	4.1 Reconocen los derechos de sus compañeros.	4,6	0,51
	4.2 Están dispuestos a ceder privilegios en favor del bien común.	4,6	0,96
	4.3 Reconocen situaciones en que se vulneran los derechos.	4,5	0,52
	4.4 Protestan ante situaciones de vulneración de los derechos.	4,5	0,52
	4.5 Asumen actitudes positivas en favor de personas con limitaciones.	4,3	1,25
	4.6 Se muestran considerados con personas menos favorecidas.	4	1,33
5. Reconocen y respetan las diversas identidades.	5.1 Incluyen en el grupo a compañeros con distintos origen cultural o social.	4,6	0,69
	5.2 Aceptan a sus compañeros con sus características individuales.	4,4	0,69

APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
	5.3 Expresan con su lenguaje y comportamiento respeto por otros modos de vida.	4,4	0,69
	5.4 Son respetuosos con las aficiones o gustos de sus compañeros.	4,2	0,78
6. Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.	6.1 Son concientes de sus propios prejuicios y los evitan.	4,8	0,42
	6.2 Reconocen los prejuicios y estereotipos presentes en su sociedad.	4,8	0,42
7. Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, en tanto, un trato igualitario.	7.1 Protestan cuando sienten que se vulneran sus derechos.	4,5	0,84
	7.2 Conocen sus derechos.	4,3	0,94
	7.3 Defienden sus derechos.	4,3	0,94
	7.4 Reconocen en la cotidianidad los derechos de los demás.	4,2	0,63
8. Se relacionan entre sí, de manera asertiva, con independencia de las diferencias existentes entre ellos.	8.1 Evitan juzgar sin conocer.	4,8	0,42
	8.2 Evitan actitudes cerradas e indiferentes frente al otro.	4,6	0,51
	8.3 Respetan a las personas aunque no compartan sus elecciones.	4,6	0,51
	8.4 Se respetan entre sí.	4,6	0,69
	8.5 Saben ceder cuando reconocen el derecho del otro.	4,6	0,69
	8.6 Reconocen las cualidades y éxitos de los demás.	4,6	0,69
	8.7 Reconocen a la persona detrás de la apariencia.	4,4	0,84
	8.8 No se dejan llevar por la primera impresión.	4,2	0,78
	8.9 Saben ir contracorriente cuando de defender un valor se trata.	4,2	1,13
	8.10 Tratan a las personas como esperan ser tratados.	4,1	0,87
	8.11 Asumen responsabilidades frente a las situaciones que viven los otros.	4,1	1,10

**Tabla 46. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

De las treinta y dos pautas de observación propuestas para los indicadores de la tercera competencia de tolerancia, Apreciar las diferencias, seis son valorados como de regular importancia para la competencia. Son ellos: “Buscan la ayuda de sus compañeros en distintas situaciones”, “Se alegran por los éxitos de

sus compañeros”, “Las diferencias existentes no son tema de conversación constante”, “Manifiestan intención por viajar y conocer otras regiones del país o modos de vida”, “Reaccionan con curiosidad ante lo desconocido”. Podemos concluir que las pautas cuyo contenido expresa la relación interpersonal como base para la tolerancia, no son valoradas por los jueces como señales importantes de tolerancia. Asimismo aquellas cuyo contenido refleje apertura al Otro y a lo otro.

Las pautas de observación mejor valoradas por los jueces como señales de tolerancia son: “Responden positivamente al trabajo cooperativo”, “Reconocen cualidades en cada uno de sus compañeros”, “Se apoyan en las cualidades de sus compañeros para alcanzar metas de grupo”, “Aceptan a sus compañeros como son”, “Son capaces de convivir con compañeros que no comparten sus mismas creencias o estilos de vida”, “Respetan a las personas con independencia de sus orígenes, apariencia física, costumbres, etc., “Utilizan un lenguaje respetuoso para referirse a las diferencias culturales entre personas”, “Aprecian manifestaciones artísticas y culturales diferentes a las propias”. Podemos concluir, en consecuencia, que las pautas de observación referidas a la comprensión de la diversidad como valor y aquellas que favorecen directamente la convivencia en la diversidad son valoradas por los jueces como importantes para la competencia.

Asimismo, la puntuación media de las pautas de observación sobre esta competencia es de 4,4 lo que refleja que, para los jueces, son consideradas importantes y, en consecuencia, la competencia Apreciar las diferencias es valorada como pertinentes para la tolerancia.

En la tabla presentada a continuación resumimos nuestra propuesta final de pautas de observación para los indicadores de la tercera competencia de tolerancia, Apreciar las diferencias, teniendo en cuenta la valoración de los jueces.



APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
1. Perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo.	1.1 Se apoyan en las cualidades de sus compañeros para alcanzar metas de grupo.	4,9	0,31
	1.2 Ponen sus talentos al servicio del grupo.	4,8	0,42
	1.3 Buscan y agradecen la ayuda de sus compañeros.	4,2	0,91
2. Asumen actitudes favorables ante la diversidad.	2.1 Son capaces de convivir con compañeros que no comparten sus mismas creencias o estilo de vida.	4,7	0,67
	2.2 Respetan a las personas con independencia de sus orígenes, apariencia física, costumbres, etc.	4,7	0,48
	2.3 Se muestran curiosos y receptivos ante la presencia de otras culturas o modos de vida en su entorno.	4,5	0,52
	2.4 Aceptan e incluyen la presencia de otros en su espacio.	4	0,94
3. Manifiestan sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.	3.1 Utilizan un lenguaje respetuoso para referirse a las diferencias entre culturas.	4,8	0,42
	3.2 Aprecian manifestaciones artísticas y culturales diferentes a las propias.	4,7	0,48
	3.3 Se sienten incómodos frente a posiciones dogmáticas y poco razonables.	4,5	0,70
	3.4 Se muestran conciliadores ante las dificultades que generan las diferencias.	4,4	0,69
	3.5 Son abiertos a personas de otras culturas.	4,4	0,84
	3.6 Se interesan por conocer modos de vida diferentes al propio.	4,3	0,82
	3.7 En sus relaciones interpersonales buscan que todos ganen	4,1	0,87
4. Expresan orgullo por la pluralidad cultural existente en su país.	4.1 Reconocen la riqueza cultural de cada una de las regiones del país.	4,6	0,51
	4.2 Participan en iniciativas que promocionan las raíces culturales autóctonas.	4,4	0,96
	4.3 Reconocen a cada uno de los grupos culturales existentes en el país.	4,1	1,10
	4.4 Sienten indignación por las condiciones de exclusión a las que han sido sometidas históricamente algunas personas en el país.	4	0,81
5. Respetan las diferencias y el derecho a su expresión.	5.1 Aceptan a sus compañeros como son.	4,8	0,63
	5.2 Reconocen situaciones en las que se vulneran las libertades de las personas.	4,5	0,52
	5.3 Conocen las libertades a las que tenemos derechos.	4,3	0,67
6. Las diferencias manifiestas entre los alumnos no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.	6.1 Expresan admiración por los talentos de sus compañeros.	4,8	0,42
	6.2 Las diferencias existentes no son ocasión de peleas o maltratos físicos o verbales.	4,5	0,84
	6.3 Se percibe en el grupo un ambiente de camaradería.	4,3	0,48
	6.4 Se alegran por los éxitos de sus compañeros.	4,2	0,63

**Tabla 47. Propuesta final y puntuación media de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

Y, finalmente, de las veintiuna pautas de observación propuestas para los indicadores de la cuarta competencia de tolerancia, Participar, veintiuna son valoradas como importantes para la competencia. Una como muy importante “Participan en iniciativas en favor de los derechos humanos”. La puntuación media de las pautas de observación es de 4,6 por lo que podemos concluir que dichas pautas son consideradas importantes para la actitud de la tolerancia. A su vez, nos confirma que los indicadores para los cuales han sido formuladas nos acercan con mayor precisión a verificar la adquisición de la participación como competencia de la tolerancia. En la tabla que presentamos a continuación resumimos nuestra propuesta de pautas de observación sobre los indicadores para la cuarta competencia de tolerancia, Participar.

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
1. Son auto-críticos frente a sus ideas y conductas hacia los demás.	1.1 Son concientes e intentan cambiar de actitud cuando descubren, en sí mismos, pensamientos o conductas discriminatorias.	4,8	0,42
	1.2 Promueven iniciativas para mejorar la convivencia en el grupo.	4,6	0,69
2. Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas.	2.1 Participan en iniciativas en favor de los derechos humanos.	5	0
	2.2 Son auto-críticos y reconocen cuando han vulnerado los derechos de los demás.	4,9	0,31
	2.3 Manifiestan indignación cuando son vulnerados sus derechos o los de los demás.	4,8	0,42
	2.4 Reconocen situaciones de vulneración de los derechos humanos.	4,7	0,48
	2.5 Se sienten cómodos trabajando en equipo.	4,1	0,99
3. Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual.	3.1 Se comprometen en iniciativas en favor de los derechos humanos.	4,8	0,42
	3.2 Son críticos frente a las situaciones de discriminación en su entorno cercano.	4,6	0,51
	3.3 Conocen las vías democráticas a través de las cuales pueden exigir sus derechos.	4,4	0,84
	3.4 Manifiestan inconformidad cuando no se actúa de acuerdo con criterios de valor y justicia.	4,3	0,82
4. Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación.	4.1 Proponen iniciativas en favor de personas maltratadas o excluidas.	4,8	0,42
	4.2 Reconocen situaciones de discriminación que viven las personas.	4,3	0,82
	5.1 Saben pedir y aceptar disculpas.	4,8	0,42

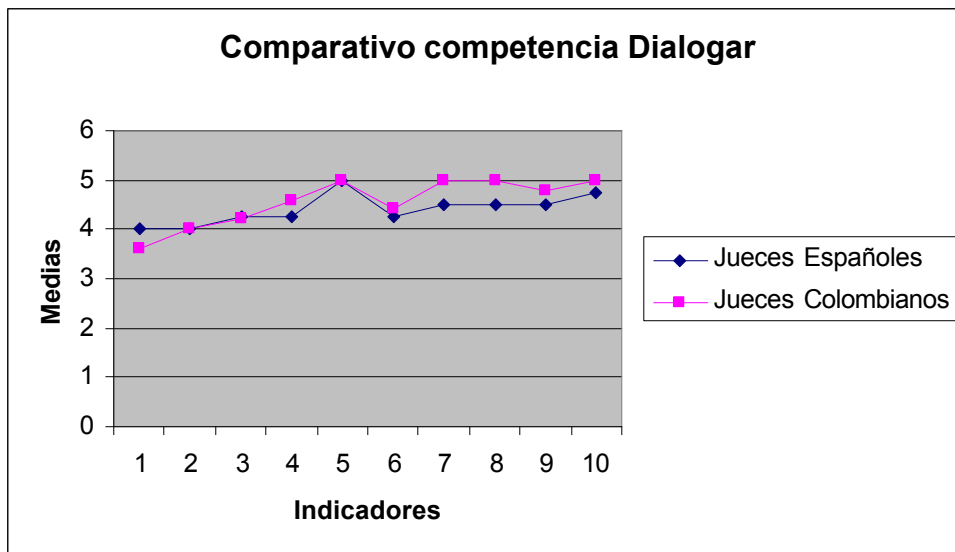
APORTES AL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN  
COLOMBIA

INDICADORES	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	MEDIAS	DESV.
5. Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero.	5.2 Intervienen para defender a compañeros que están siendo maltratados.	4,7	0,67
	5.3 Suelen no reincidir en maltratos a sus compañeros.	4,6	0,51
	5.4 Buscan la mediación del profesor cuando uno de sus compañeros es maltratado y su intervención no ha sido suficiente.	4,1	0,99
6. Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas.	6.1 Se comprometen con causas en favor de otras personas, incluso cuando éstas no sean de su agrado.	4,9	0,31
	6.2 Manifiestan sensibilidad ante el sufrimiento de otras personas.	4,3	0,67
7. Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.	7.1 Saben pedir perdón.	4,7	0,67
	7.2 Cambian su comportamiento con sus compañeros cuando reconocen sus errores.	4,7	0,48
	7.3 Reconocen su responsabilidad frente al dolor de un compañero.	4,6	0,51

**Tabla 48. Propuesta final y puntuaciones medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de la Competencia Participar**

#### 4.4 Análisis comparativo de las medias de los indicadores

En este apartado realizaremos un análisis comparativo de las valoraciones medias otorgadas por los jueces españoles y los jueces colombianos a los indicadores de las competencias de tolerancia. Nuestro objetivo es apreciar las diferencias en la importancia concedida a los indicadores para el aprendizaje de la competencia, con el fin de analizar el impacto de tales diferencias en la propuesta final.

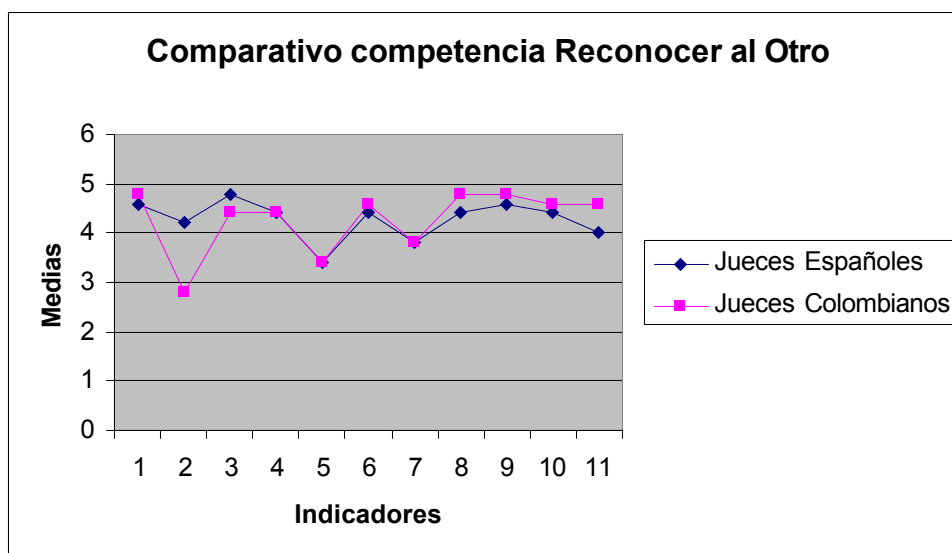


**Ilustración 5. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Dialogar**

De acuerdo con la media otorgada a los indicadores de la competencia Dialogar, los jueces la valoran como pertinente para educar la actitud de la tolerancia. Los dos grupos de jueces coinciden en valorar como muy importante para el aprendizaje de la competencia el indicador 5 “Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo”. Sin embargo en tres indicadores se aprecian diferencias en la importancia concedida por los jueces según su procedencia. Los jueces colombianos valoran como muy importante para el aprendizaje de la competencia los indicadores 6, 7 y 10, mientras que los jueces españoles los consideran importantes. Estos indicadores son: “Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás”, “Expresan insatisfacción frente al rechazo y la discriminación de alguno de sus compañeros”, “Confrontan sus ideas en un clima de diálogo”. Por su parte, los jueces españoles reconocen como importante para el aprendizaje de la competencia el indicador 1 “Se conocen entre sí a través del diálogo”, mientras que los jueces colombianos lo valoran como de regular importancia”.

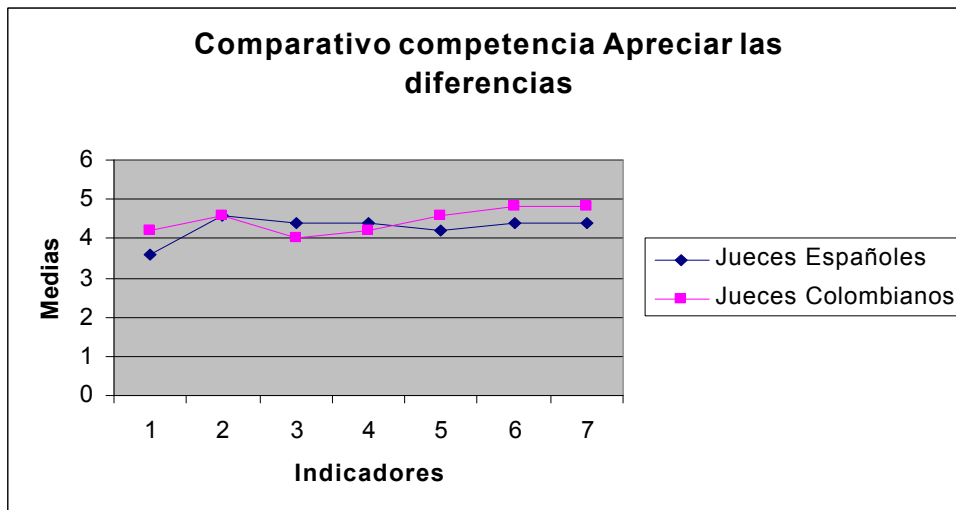
De acuerdo con los anteriores datos podemos corroborar la importancia concedida por los jueces al diálogo como medio para la solución de conflictos. Asimismo, que la exclusión del indicador 1 “Se conocen entre sí a través del

diálogo”, de la propuesta final de indicadores de la competencia Dialogar se debe a la valoración otorgada por los jueces colombianos.



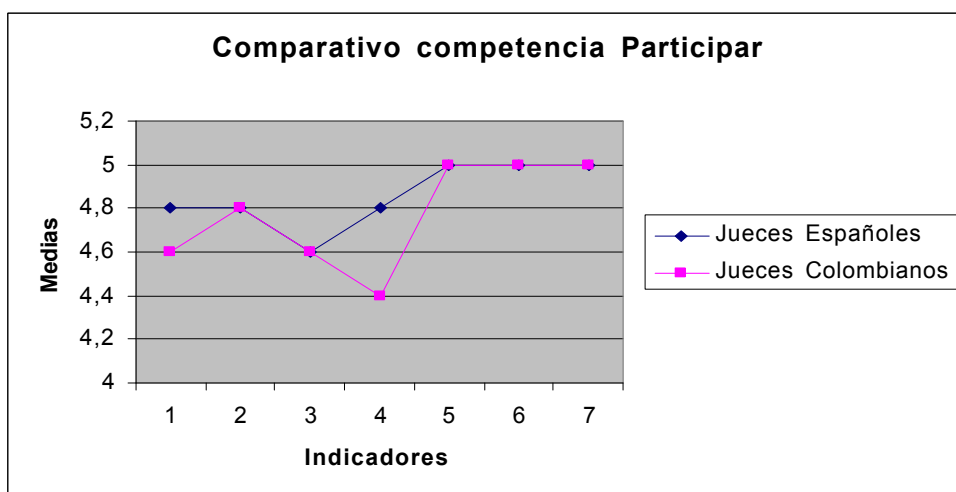
**Ilustración 6. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Reconocer al Otro**

La segunda competencia, Reconocer al Otro, ha sido valorada por los jueces como pertinente para la actitud de la tolerancia. En relación a las valoraciones realizadas por los jueces, se aprecia que los jueces colombianos aportan mayor desviación en sus puntuaciones, ya que son ellos quienes asignan el mayor y menor nivel de importancia para el aprendizaje de la competencia a los distintos indicadores. Se aprecia coincidencia en la valoración de regular importancia para el aprendizaje de la competencia para los indicadores 5 y 7 “Manifiestan satisfacción y orgullo por su identidad personal” y “Reconocen y exigen sus derechos”, los cuales se refieren al autoreconocimiento como elemento clave para la adquisición de la competencia y, en consecuencia, para la formación de la actitud de la tolerancia. Asimismo, el indicador 1 “Tienen un adecuado autoconcepto” es valorado por los jueces colombianos como poco importante para el aprendizaje de la competencia, mientras que los jueces españoles lo valoran como importante. Por tanto, la valoración de los jueces colombianos ha influido en la eliminación del mismo para la propuesta final. En los demás indicadores no se observan diferencias significativas en función de la nacionalidad de los jueces.



**Ilustración 7. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Apreciar las diferencias**

La tercera competencia, Apreciar las diferencias, ha sido valorada por el total de los jueces como pertinente para la formación de la actitud de la tolerancia. En cuanto a la diferencia entre las valoraciones otorgadas por los jueces colombianos y españoles, sólo se aprecia diferencia en la importancia concedida para el aprendizaje de la competencia en el indicador 1: “Expresan sentimientos de admiración por sus compañeros, más allá de las simpatías personales”. Los jueces españoles lo valoran como de regular importancia, mientras que los colombianos como importante. Valga recordar que en la propuesta final de indicadores éste ha sido excluido por tener una valoración media de 3,9.



**Ilustración 8. Análisis Comparativo de las medias de los Indicadores de la Competencia Participar**

La cuarta competencia, Participar, es valorada por los jueces como pertinente para la actitud de la tolerancia. En la valoración otorgada por los jueces en función de su procedencia, podemos apreciar la coincidencia en la valoración de tres indicadores “Son autocríticos con sus ideas y conductas hacia los demás”, “Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de los derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas”, “Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual”, los cuales son valorados como muy importantes para el aprendizaje de la competencia. Asimismo, se aprecia homogeneidad en las valoraciones de los jueces en los demás indicadores, al ser considerados como importantes para el aprendizaje de la competencia.

#### **4.5 Análisis comparativo de las medias de las Pautas de Observación**

De las 53 pautas de observación propuestas para los indicadores de la competencia Dialogar, se aprecian diferencias en las valoraciones de los jueces respecto a la importancia concedida en el 37,7% de ellas. Sin embargo, si organizamos las pautas de observación en relación con los indicadores para los cuales fueron propuestas, se observan diferencias en la importancia concedida a seis indicadores de los treinta y cinco propuestos para las competencias de tolerancia, lo cual no refleja una diferencia significativa. De todas maneras resulta pertinente enfatizar en que los jueces españoles son, en este caso, quienes valoran más pautas como de regular importancia para las competencias. En la tabla presentada a continuación se observan las puntuaciones medias.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

Competencias de tolerancia	Indicadores	Pautas de observación	Puntuaciones medias jueces Españoles	Puntuaciones medias jueces Colombianos
Dialogar	1	1-5	4,3	3,8
	2	6-7	4,3	4,5
	3	8-9	3,8	4,1
	4	10-12	4,1	4
	5	13-14	4,3	4,3
	6	15-16	3,8	4,1
	7	17-21	4,3	3,8
	8	26-30	4,5	4,4
	9	31-42	4,5	4,2
	10	43-53	4,5	4,3
Reconocer al Otro	1	1-5	4,7	4,2
	2	6-11	3,8	3,8
	3	12-15	4,3	4,5
	4	16-19	4,3	4,4
	5	20-25	3,8	4
	6	26-29	4,3	4,6
	7	30-33	3,9	4
	8	34-39	4,4	4,4
	9	40-44	4,5	4,2
	10	45-48	4,1	4,6
	11	49-59	4,5	4,4
Apreciar las diferencias	1	1-4	4,7	4,3
	2	5-7	4,9	4,4
	3	8-12	4,4	4,3
	4	13-15	4,6	4,5
	5	16-20	4,2	4,2
	6	21-24	4,6	4,4
	7	25-32	4,3	4,4
Participar	1	1-4	4,8	4,3
	2	5-6	4,6	4,6
	3	7-8	4,6	4,6
	4	9-11	4,7	4,6
	5	12-13	4,7	4,7
	6	14-17	4,9	4,8
	7	18-22	4,3	4,6

**Tabla 49. Análisis Comparativo de las medias de las Pautas de Observación de los Indicadores de las Competencias de tolerancia**

### A modo de resumen

Para nuestra propuesta de indicadores y pautas de observación sobre las competencias de tolerancia y su relación con los estándares de competencias ciudadanas en Colombia, hemos diseñado un instrumento que ha sido sometido a la valoración de 10 jueces expertos.



Asimismo, para el estudio hemos definido dos hipótesis que, a su vez, se dividen, cada una, en una subhipótesis. Son ellas: hipótesis 1: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de indicadores, como más importantes a la hora de determinar las competencias de la tolerancia y su relación con los estándares del tercer grupo de competencias ciudadanas en Colombia. De tal modo que las competencias mejor definidas serán aquellas que cuenten con indicadores cuya valoración haya sido elevada. Hipótesis 2: Cabe esperar que los expertos identifiquen una serie de pautas de observación, cuya mayor presencia determine la adquisición de las competencias de tolerancia. Estas pautas están insertas en indicadores, por ello nos dirán cuáles de éstos, ante la mayor puntuación de sus correspondientes pautas, nos acercan con mayor precisión a verificar la adquisición de las competencias de tolerancia por parte de los estudiantes. Subhipótesis 1.1: Se espera que los indicadores de las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, resulten mejor valorados por los jueces como señales de tolerancia, que los indicadores de las competencias 2 y 3: Reconocer al Otro y Apreciar las diferencias, por ser los primeros aspectos relevantes en la acepción de tolerancia más conocida. Subhipótesis 2.1: Parece razonable que las pautas de observación correspondientes a las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, sean mejor valoradas, por los jueces, como señales de los indicadores de las competencias de tolerancia; que las pautas de observación referidas a las competencias 3 y 4: Reconocer al Otro y Apreciar las diferencias, en razón a que las primeras son aspectos más identificables en la acepción de tolerancia más conocida.

La primera hipótesis del trabajo se confirma, en la medida que los jueces valoran como importantes los indicadores correspondientes a las cuatro competencias de tolerancia y su relación con los estándares de competencias ciudadanas en Colombia. Lo que nos afirma en la pertinencia de las cuatro competencias de tolerancia: Dialogar, Reconocer al Otro, Apreciar las diferencias y Participar, tanto para educar la actitud de la tolerancia como en su relación con los estándares de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Asimismo, la subhipótesis 1.1 que hace referencia a la mejor valoración que, a nuestro juicio, obtendrían las competencias Dialogar y Participar, por ser aspectos más relevantes en la acepción de tolerancia más difundida, se confirma. Como defendimos en el primer capítulo de este trabajo, la tolerancia admite dos sentidos. Por una parte, el que se corresponde con su definición etimológica y su primer contenido histórico: la tolerancia del soportar y padecer con paciencia al Otro. Por otra, el sentido positivo de la tolerancia, su nuevo contenido. Se trata de la tolerancia del reconocimiento del Otro, de su dignidad, de su derecho a la libertad de elección, aunque ésto no excluya la incomodidad que represente la convivencia con el Otro diferente.

La subhipótesis 1.1 se confirma en nuestro estudio. Valga aclarar que aunque fuera un resultado esperado por nuestra parte, no deja de resultar insatisfactorio. Guardábamos la esperanza que ante la importancia concedida a la dignidad humana, a los derechos humanos en la ética de nuestro tiempo, estos aspectos fueran considerados relevantes para la educación de la actitud de la tolerancia y la apuesta por la convivencia en las sociedades plurales. No tenemos ninguna duda acerca de la importancia que se le reconoce a la tolerancia al servicio de la convivencia en las sociedades plurales. Sin embargo, consideramos que, a juicio de los expertos que valoraron nuestra propuesta, la tolerancia como exigencia moral para la convivencia, está aún por explorar. Para las posibilidades a futuro de nuestro trabajo, tal hecho, abre un importante campo de acción.

En cuanto a la valoración otorgada por los jueces a las pautas de observación, aspecto correspondiente con nuestra hipótesis 2, confirmamos la pertinencia de los indicadores en relación con las competencias de tolerancia. A la vez, identificamos como señales de tolerancia más importantes, las pautas de observación de los indicadores de las competencias de tolerancia en el siguiente orden: Participar, Apreciar las diferencias, Dialogar y Reconocer al Otro. De acuerdo con esta información, no verificamos la subhipótesis 2.1: Parece razonable que las pautas de observación correspondientes a las competencias 1 y 4: Dialogar y Participar, sean mejor valoradas, por los jueces, como señales de los indicadores de las competencias de tolerancia; que las pautas de observación referidas a las competencias 3 y 4: Reconocer al Otro y Apreciar las diferencias,

en razón a que las primeras son aspectos más identificables en la acepción de tolerancia más conocida.

Creemos que tal diferencia entre nuestra subhipótesis y la valoración de los jueces se debe, tal como en las valoraciones anteriores, al concepto de tolerancia presente entre los evaluadores. Es decir, las pautas de observación de las competencias Participar y Apreciar las diferencias se refieren a conductas, características fácilmente observables en la vida social que benefician la convivencia en la pluralidad. Sin embargo, aspectos valorados como menos importantes, como señales de tolerancia, son los referidos al autoreconocimiento y al diálogo como medio para el conocimiento interpersonal y la denuncia de situaciones intolerables, presentes en las competencias Dialogar y Reconocer al Otro. A través de esta información confirmamos una vez más nuestra subhipótesis 1.1. Los aspectos mejor valorados como señales de tolerancia serán aquellos que se correspondan con el sentido de la tolerancia del soportar. Sin embargo consideramos de suma importancia dar el paso, en el marco escolar, al fortalecimiento de la tolerancia de la comprensión y el reconocimiento.

En este trabajo hemos pretendido argumentar la necesidad de la tolerancia para la convivencia en las sociedades plurales, pero a la vez, hemos defendido la necesidad de actuar frente a la presencia de lo no tolerable. Si el límite definido, desde la modernidad, para los objetos de tolerancia es el respeto debido a la dignidad humana y su concreción en los derechos humanos, la educación de la actitud de la tolerancia debe velar por defender con la misma vehemencia el reconocimiento y respeto de los mismos, así como su promoción y defensa. En este sentido, no compartimos la poca importancia concedida por los jueces a la necesidad de denunciar ante el profesor situaciones que pongan en riesgo el reconocimiento del Otro y sus derechos.

Puede observarse que en la propuesta final de indicadores y pautas de observación para las competencias de tolerancia han sido descartados aquellos indicadores y pautas de observación que, aunque para nuestro concepto de tolerancia son fundamentales, a juicio de los evaluadores no son señales importantes de tolerancia. Tal hecho nos deja dos tareas pendientes: por una parte, seguir trabajando en nuestro instrumento con el fin de depurarlo al máximo y

lograr el nivel de consistencia deseado. Y, en segundo lugar, nos anima a indagar en la concepción de la tolerancia que puedan tener los profesores colombianos, para, de ser el caso, adelantar programas de formación para ampliar su perspectiva sobre tal actitud, a nuestro juicio, fundamental para la convivencia en sociedades plurales y como exigencia moral de nuestro tiempo.

## **CONCLUSIONES**



El título de esta tesis: *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*, denota la importancia concedida a la educación en una apuesta por la convivencia en la pluralidad. Asimismo, destaca el aporte que representa el enfoque de la educación basada en competencias para tal fin. Hemos pretendido a lo largo de los distintos capítulos argumentar la relevancia de la actitud de la tolerancia y de la educación de las competencias de tolerancia para la convivencia en las sociedades plurales. Somos conscientes que la tolerancia no es la única actitud que favorece la convivencia, pero estamos seguros que representa un aporte fundamental para ella.

Nuestra investigación parte y se orienta desde la pregunta: ¿Qué competencias formar para educar la actitud de la tolerancia en una sociedad plural? nos interesaba definir las competencias que se requieren para convivir con el otro y sus diferencias. Para ello formulamos cuatro tesis fundamentales: 1. Educar competencias de tolerancia favorece la convivencia en una sociedad plural. 2. La educación para la tolerancia se concreta en la formación de cuatro competencias: a) Dialogar b) Reconocer al Otro c) Apreciar las diferencias d) Participar. 3. Las buenas prácticas en el entorno escolar favorecen la formación de las competencias de tolerancia. 4. Precisar indicadores favorece la formación de competencias de tolerancia.

Dado que en adelante se comentarán los objetivos de la investigación, y para evitar repeticiones innecesarias, expondremos brevemente el nivel de corroboración de las tesis enunciadas.

Tanto la bibliografía consultada sobre el concepto tolerancia como la investigación empírica realizada en el marco escolar, nos lleva a concluir que la actitud de la tolerancia favorece la convivencia en sociedades plurales. Asimismo las cuatro competencias de tolerancia propuestas en este trabajo resumen el contenido de nuestro concepto de tolerancia. En este sentido consideramos que su formación contribuye a la adquisición de la actitud de la tolerancia, desde el contexto escolar. De la misma manera y tal como parece indicar la investigación empírica en torno a la formación de la actitud de la tolerancia, las buenas prácticas educativas reducen la tensión en el encuentro con el Otro diferente favoreciendo la adquisición de actitudes tolerantes e impidiendo el surgimiento de actitudes

intolerantes. Y, finalmente, la formulación de indicadores y pautas de observación favorecen la formación de las competencias de tolerancia en la medida que orientan la acción educativa y ofrecen información oportuna acerca de su nivel de adquisición.

Para el presente trabajo nos propusimos seis objetivos: 1. Fundamentar la validez de la tolerancia para la convivencia en una sociedad plural. 2. Argumentar las implicaciones y aportaciones de la educación de la tolerancia. 3. Analizar la validez del enfoque de la educación por competencias de acuerdo con las demandas actuales de la educación de la tolerancia. 4. Justificar las competencias que se necesitan formar en los estudiantes para disponerlos hacia la tolerancia. 5. Establecer las prácticas morales como estrategia de intervención educativa para educar la actitud de la tolerancia desde el espacio escolar. 6. Diseñar una propuesta de indicadores y pautas de observación que proporcionen información sobre las competencias de tolerancia de acuerdo con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas en Colombia.

En la primera parte de este trabajo (capítulos I y II) argumentamos la importancia de la tolerancia para la convivencia en las sociedades plurales. A partir del desarrollo histórico del discurso sobre la tolerancia se percibe su función instrumental para la convivencia. De hecho, las primeras demandas en favor de la tolerancia hechas en la modernidad por autores como Locke y Voltaire aluden a la necesidad de la convivencia con el Otro y lo otro diferente con el fin de mantener la paz.

Sin embargo la tolerancia, como cualquier otro concepto, ha ido ampliando su significado a través de los años. De la tolerancia del soportar al Otro, del permitir la manifestación pública de las diferencias, del mal menor, para facilitar la convivencia surge, a partir del discurso de Mill, la tolerancia de la comprensión o del reconocimiento. Desde este sentido no toleramos al Otro por condescendencia o concesión de nuestra parte, sino porque reconocemos su dignidad, derechos y libertades. Es decir, la tolerancia adquiere un contenido moral aunque se le sigue reconociendo como una actitud básica para la convivencia en las sociedades plurales.



## CONCLUSIONES

Asimismo, la tolerancia que inicialmente surge como discurso jurídico; es decir, como una estrategia de Estado para mantener la paz y la estabilidad, adquiere contenido moral y político. La tolerancia empieza a referirse a la vida en común de los ciudadanos, a la posibilidad de la convivencia en el espacio público de modos diferentes de concebir la vida. Nuestro trabajo se orienta desde este segundo contenido de la tolerancia. Si la tolerancia se trata de las relaciones entre los ciudadanos, miembros de una comunidad política, la educación para la tolerancia es clave. Su tarea consistirá en disponer a los estudiantes para adquirir competencias que les permitan asumir el reto de la convivencia pacífica con el Otro diferente.

En cuanto a los aportes de la educación de la tolerancia, en este trabajo, hemos defendido tres fundamentalmente. Son ellos: 1. La educación de la tolerancia favorece la convivencia; 2. La educación de la tolerancia favorece el ejercicio de la ciudadanía; y, 3. La educación de la tolerancia favorece la formación moral. La formación de la actitud de la tolerancia favorece la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía en la medida que constituye una nueva manera de entender el espacio público y el encuentro con el Otro diferente, permite emprender proyectos de acción en común y salir de la indiferencia ante las situaciones que atentan y ponen en riesgo la dignidad humana. En este mismo sentido favorece la formación moral. La educación de la tolerancia faculta a la persona para establecer relaciones cercanas y próximas, reduce tensiones en razón a las diferencias existentes entre las personas, a la vez que orienta la conducta en dos direcciones: hacia el rechazo de la intolerancia como forma de expresar los desacuerdos y hacia la acción frente a la presencia de lo no tolerable.

Asimismo, la educación de la tolerancia, más atendida desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamara 1995 como el Año de la tolerancia, inicia desde entonces, un proceso de estudio, reflexión y prácticas. Concretamente en el marco español las investigaciones sobre la educación de la tolerancia se orientan en tres sentidos distintos y complementarios: 1. Definición de los procedimientos, técnicas y contenidos para la intervención educativa. 2. Diseño de programas que impidan el surgimiento de actitudes intolerantes y

conduzcan a la adquisición de hábitos tolerantes en nuestras relaciones con los demás. 3. Diseño de instrumentos de evaluación.

El tercer objetivo que hemos planteado consiste en Analizar la validez del enfoque de la educación por competencias de acuerdo con las demandas actuales de la educación para la tolerancia. Este objetivo se plantea en función del contexto al cual se dirige el trabajo. La educación colombiana en la actualidad se ha apropiado del enfoque de la educación basada en competencias y desde él ha elaborado su proyecto de educación ciudadana. Hemos definido las competencias como aprendizajes complejos que permiten a la persona la acción eficaz. Nuestro concepto difiere del planteado desde la educación colombiana que entiende las competencias como saber hacer.

A nuestro juicio, el concepto construido en este trabajo resulta pertinente y válido para la educación de la actitud de la tolerancia por al menos cuatro razones: 1. La actitud de la tolerancia es un aprendizaje de carácter complejo; es decir, requiere de la adquisición de recursos movilizables para enfrentar situaciones nuevas (nuestra propuesta curricular aporta un listado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que pueden funcionar como recursos movilizables). 2. La adquisición de las competencias de tolerancia se relacionan con un contexto específico. Las sociedades plurales en que convivimos hoy en día, son el contexto en el que resulta pertinente y necesaria la actitud de la tolerancia. Los retos y problemas que surgen en el modo como asumimos la convivencia con el Otro diferente exige de aprendizajes que permitan la comprensión, adecuación y demandas propias de los contextos. 3. La actitud de la tolerancia se manifiesta en conductas tolerantes. El enfoque de la educación basada en competencias define el desempeño como la conducta observable que, sin reflejar del todo la competencia, da una idea de la misma; es decir, la competencia se expresa a través de desempeños. La actitud de la tolerancia dispone a los sujetos a manifestar con sus conductas disposiciones favorables hacia el Otro diferente. 4. La actitud de la tolerancia se adquiere a través de la práctica de la tolerancia. Las competencias se adquieren a través de la ejercitación. Nos hacemos competentes enfrentando situaciones problema que exijan la movilización de los recursos con los que contamos o nos inviten a

344

## CONCLUSIONES

adquirirlos. La construcción de medios educativos que favorezcan la tolerancia y la participación en prácticas se constituye, desde este marco, en la estrategia por excelencia para educar las competencias de tolerancia.

El cuarto objetivo se refiere a la justificación de las competencias que se necesitan formar en los estudiantes para disponerlos hacia la tolerancia. La educación de la actitud de la tolerancia se convierte en un reto importante para el sistema educativo. Una sociedad tolerante tendrá más posibilidades de subsistencia, desarrollo y realización. Apuntar a este fin es aspirar a ideales acordes con la dignidad humana. Hemos propuesto cuatro competencias que, a nuestro juicio, resumen el contenido del concepto tolerancia defendido. Son ellas: 1. Dialogar. 2. Reconocer al Otro. 3. Apreciar las diferencias y, 4. Participar.

Educar la tolerancia consiste en brindar las herramientas básicas para que cada persona acepte y comprenda la persona del Otro en su diferencia, llegando incluso a apreciar dicha diferencia, en razón al reconocimiento de lo que tiene significado para el Otro. Demanda alimentar inteligencias y sensibilizar corazones, con el fin de formar individuos y grupos humanos capaces de establecer diálogos que les permita conocerse, comprenderse, aceptarse y solucionar sus conflictos. Competentes para reconocer el derecho del Otro a vivir de acuerdo con sus elecciones y progresar simultáneamente en el reconocimiento de su propia dignidad y en el respeto de la dignidad de los Otros. Estas son las dos caras de la educación para la tolerancia: por una parte, reconocer el mundo del Otro que por definición es diferente y, en segundo lugar, actuar cuando se pone en riesgo la lealtad debida a la persona humana.

El quinto objetivo hace referencia al establecimiento de las prácticas morales como una estrategia de intervención educativa adecuada para educar la actitud de la tolerancia desde el espacio escolar. El tema de las prácticas en la educación cuenta con una tradición importante. En el transcurso de la historia de la escuela se ha defendido, desde distintas aproximaciones, la importancia del medio educativo y las prácticas que en él se originan como factor educativo por excelencia. En este trabajo hemos pretendido argumentar que las prácticas, especialmente desde la reconstrucción que realiza el profesor Puig Rovira son adecuadas a las demandas actuales de la educación de la tolerancia. Defendemos

que en la medida que se construyan medios adecuados en los que se invite a vivir la tolerancia como por ósmosis y los estudiantes tengan la oportunidad de participar en prácticas diseñadas por sus profesores con finalidades educativas claras y persiguiendo valores concretos, los estudiantes se dispondrán con mayor facilidad hacia la vivencia de la tolerancia.

Y finalmente, nuestro sexto objetivo consistió en diseñar una propuesta de indicadores y pautas de observación que proporcionen información adecuada sobre las competencias de tolerancia. Para ellos hemos partido de los estándares de competencias ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación Colombiano, con el fin de relacionar las competencias de tolerancia con el tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Asimismo hemos diseñado un instrumento con nuestra propuesta de indicadores y pautas de observación para cada competencia de tolerancia, el cual ha sido sometido a la valoración de jueces expertos para su validación. Una vez aplicado el instrumento hemos realizado el análisis estadístico respectivo y planteado la propuesta definitiva. Consideramos que éste es sin duda uno de los aportes fundamentales de la tesis a la educación para la ciudadanía en Colombia.

Asimismo, y como habíamos citado en la Introducción, hemos organizado nuestro trabajo en tres partes claramente diferenciadas. La primera de ellas pretende clarificar algunos elementos básicos en torno al concepto tolerancia e indagar en los aportes del mismo para la educación de las personas. Creemos con estas cuestiones responden al qué de nuestra investigación; es decir, delimitan nuestro marco de acción. A continuación resumimos algunas ideas que consideramos claves en esta primera parte del trabajo.

En primer lugar hemos querido concretar un concepto de tolerancia, que, a nuestro juicio, fuera deseable de trabajar desde la escuela. En este sentido nos encontramos que la tolerancia, como cualquier otro concepto, no tiene un único significado, menos aún, cuando ha estado comprometido históricamente con experiencias sociales, políticas y jurídicas. El concepto tolerancia que en sus orígenes surge como una estrategia de Estado para resolver los conflictos ocasionados por las guerras religiosas, evoluciona históricamente adquiriendo

## CONCLUSIONES

nuevos contenidos y una connotación moral. Puede decirse que el discurso sobre la tolerancia es el inicio de un discurso más amplio sobre las libertades y la dignidad humana. Sin duda, un aporte valioso en nuestro proceso hacia la humanización.

Muchas batallas se hubo de librar: la separación Estado-Iglesia, la neutralidad del Estado, la reclamación de que la autoridad política no interfiriera en las conciencias, fueron demandas sociales de los siglos XVI al XVIII. Los siglos venideros han sido responsables del reconocimiento de las libertades individuales básicas y, sobre todo, de los derechos humanos como garantía del reconocimiento del ideal de la dignidad humana

La tolerancia tiene unos alcances y unos límites bien claros. Todo no puede ser tolerado. La humanidad no puede darse el lujo de permitir aquello que la destruya y que degrade sus más altas conquistas. Es así, como todo aquello que no sea digno de respeto, porque a su vez irrespeto o degrada la dignidad humana, no puede ser tolerado. La no tolerancia con este contenido es también una actitud positiva, ya que la tolerancia frente a la intolerancia afecta a todos y conduce a la catástrofe.

Por otra parte, la tolerancia se basa en el reconocimiento de la autonomía personal, entendida como la facultad para dirigir por la propia voluntad las propias decisiones y acciones. Se acepta que la única intervención posible es evitar el daño a Otro. ¿Es incoherente el discurso sobre la tolerancia al poner límites, distintos a éste, a su práctica? Si los seres humanos somos libres para elegir nuestras creencias y proyectos de vida, también lo somos para defenderlos. Nos reservamos la atribución de exigir para ellos, reconocimiento y respeto y para poder persuadir a otros de la bondad de los mismos. De la misma manera, estamos en el deber de reconocer y respetar lo mismo en los Otros.

La tolerancia exige compromiso con nuestras convicciones y normas de comportamiento, creer en la verdad y en la justicia de las propias posiciones, sin negar la posibilidad de que el Otro tenga la razón, e incluso que ambos estemos equivocados. Demanda llegar a acuerdos a través del diálogo racional, para hacer posible la convivencia. A pesar de ello, existirán decisiones y acciones de unos que ocasionen daño a otros (no necesariamente a mí), es decir, que ofenden la

dignidad humana, lo que tengo derecho a contener o repudiar, aunque sea al parecer un atentado a la autonomía del Otro, y esto, nada tiene que ver con la obligación de reconocimiento mutuo. Nos toleramos mutuamente cuando somos capaces de compartir un código común, que es el de los derechos y la dignidad humana.

La tolerancia como actitud indispensable para la convivencia goza de prestigio y despierta los anhelos de los que en determinado momento nos hemos sentido maltratados en función de nuestra diferencia, o hemos tomado conciencia de haber sido causantes de dolor. La tolerancia exige responsabilidad con el Otro, en un mundo donde impera la ley de todos contra todos, o de unos contra los demás, resulta muy difícil hablar de tolerancia. Por el contrario, la conciencia de responsabilidad para consigo mismo, para con el próximo y el extraño, crea una sensibilidad colectiva que nos mueve a realizar demandas para sí y para los Otros.

Se podrá criticar este trabajo de sobredimensionar el sentido de la tolerancia, ya que se realiza una defensa del concepto que va más allá del origen etimológico del término y de su connotación originaria. Nos hemos comprometido con el sentido positivo del concepto tolerancia: reconocimiento, comprensión y aceptación del Otro. No satisfechos con ello, la diferencia ha tomado rostro y nombre, no es la diferencia lo que se tolera, es una persona que manifiesta en su modo de existir una diferencia y, en razón a su dignidad, merece nuestro reconocimiento. Aún esto no nos basta, si la persona merece nuestro reconocimiento también merece nuestra acción, en el caso de que su dignidad esté siendo vulnerada.

Asumimos este riesgo porque creemos que la tolerancia entendida así es una exigencia moral para la persona y una auténtica posibilidad para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades complejas de hoy. La conquista de unas libertades, el reconocimiento de unos derechos, la presencia de lo intolerable, necesitan de la vigencia de la tolerancia. Valga recordar que la tolerancia permite establecer relaciones interpersonales fundamentadas en la actitud de aceptación y comprensión del otro diferente, logrando a la vez una cierta complicidad con su persona.

## CONCLUSIONES

En la segunda parte del trabajo nos adentramos en los cómo; es decir, en los modos específicos como la acción educativa puede hacer frente a la educación de la actitud de la tolerancia. Para ello partimos de los aportes de la investigación educativa sobre el tema y nos centramos en el enfoque basado en competencias (enfoque al que en la actualidad tienden los sistemas educativos de varios países). Creemos que la educación basada en competencias resulta adecuada a las demandas de la educación de la tolerancia en la medida que trasciende los saberes para convertirse en la posibilidad de adquirir aprendizajes útiles para la vida enfrentando situaciones-problema con las que se aprenderá a actuar, a reflexionar acerca de los obstáculos que obtienen y a redefinir nuevas opciones.

La convivencia con el Otro diferente genera conflicto, situaciones de tensión inéditas. Por tal motivo hemos propuesto cuatro competencias que, a nuestro juicio, predisponen a los estudiantes hacia la convivencia con el Otro diferente. Son ellas: 1. Dialogar. Ser competente frente al diálogo, al servicio de la tolerancia, implica elegirlo frente a otras opciones existentes como medio para el conocimiento interpersonal, la comunicación efectiva y la solución de conflictos. 2. Reconocer al Otro. El concepto de tolerancia que hemos defendido se apoya en esta competencia. Entiende que la tolerancia como actitud moral exige la inclusión del Otro, el reconocimiento de su valor inherente y de su derecho a vivir según sus elecciones. Es una tolerancia basada en el reconocimiento de lo que tiene significado para el Otro en razón a su dignidad y no como una deferencia condescendiente de quien tolera. 3. Apreciar las diferencias. La predisposición positiva hacia la diferencia, la actitud de curiosidad y sentido estético por lo otro reduce tensiones en el encuentro con la diferencia. Sólo desde una tolerancia basada en el reconocimiento de la heterogeneidad como rasgo valioso de las sociedades plurales y la conciencia de igual dignidad y derechos de todas las personas, estaremos en disposición de tolerar aquellas diferencias encarnadas y vividas por la persona del Otro, renunciando al impulso inicial de imponer nuestra forma de vida como única válida. 4. Participar. La verdadera tolerancia nos invita a actuar con el Otro, a hacer frente a nuestra dimensión política, a considerar diversas perspectivas del mismo asunto. Asimismo, impulsa a poner los medios oportunos para actuar frente a la presencia de lo no tolerable en la vida social.

Y, finalmente, en la tercera parte del trabajo, respondemos al para qué. Dicho de otro modo, trasladamos el cuerpo teórico construido a una realidad concreta, la educación para la ciudadanía en Colombia. Diseñamos una propuesta curricular para las competencias de tolerancia que se complementa con una serie de indicadores y pautas de observación que servirán de base a los educadores colombianos para orientar su acción en torno al tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, a la vez que ofrecen información constante sobre su consecución.

Estamos convencidos que educar competencias de tolerancia, desde el contexto escolar, favorecerá la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía y la formación moral. Asimismo que, para educar las competencias de tolerancia, resulta fundamental la construcción de medios educativos que inviten a vivirlas, así como la participación en prácticas que permitan su vivencia, ejercitación y dominio. Si se puede aprender se puede enseñar, así que, será cuestión de ponernos manos a la obra.



## **BIBLIOGRAFÍA**



ABAD, L.; CUCÓ, A. y IZQUIERDO, A. (1993) *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*, Madrid, Editorial Popular.

AGUADO, T.; GIL, J.; JIMÉNEZ, R. y SACRISTÁN, A. (1998) *Diversidad cultural e igualdad escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

AGUILÓ, A. (2000) *La Tolerancia*, Madrid, Ediciones Palabra.

ALCOCEL, M<sup>a</sup>. (2005) *La calidad de la educación. Una propuesta de indicadores para educación primaria*. Departamento de Teoría y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Tesis doctoral dirigida por el Dr. D. Juan Escámez Sánchez.

ALLPORT, W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, EUDEBA. Título original: *The nature of prejudice* (1954). Addison-Wesley.

ARISTÓTELES. (1985) *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos. Traducción revisada por Quntín Racionero Carmona.

ASENSIO, J. (2001) “Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional”, en *Revista Española de Pedagogía* nº 221, Madrid, 51-63.

BASTIEN, C. (1997) *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, París, Armand Colin.

BARRIO, J. (2003) “Tolerancia y cultura del diálogo”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 224, 131-154.

BELLO, G. (2002) “Reconocimiento”, en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia, Bancaja, 301-312.

BERNAL, A. (2003) “La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias”, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Salamanca, 129-160.

BERNAL, A. (2001) “El diálogo en la educación moral: presupuestos, finalidad y condiciones”, en *Una voz diferente en la educación moral*, Pamplona, EUNSA, 13-30.

BODINO, J. (1973) *Los seis libros de la República*, Madrid, Aguilar. De la traducción de Pedro Bravo, 1<sup>a</sup> edición (1576).

- (1998) *Coloquio de los siete sabios sobre arcanos relativos a cuestiones últimas*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Título original: *Colloquium Heptaplomeres* (1593). De la traducción de Primitivo Mariño.

BOLIVAR, A. (1995) *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Anaya.

BORDIEU. (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus. Título original: *Le sens pratique* (1980). Les editions de minuit. De la traducción de Álvaro Pazos.

BUSTAMANTE, G. Y OTROS. (2001) *El concepto de competencia I*, Bogotá, Alejandría.

- (2002) *El concepto de competencia II*, Bogotá, Alejandría.

- (2003) *El concepto de competencia III*, Bogotá, Alejandría.

CAJIAO, F. (2004) “La concertación de la educación en Colombia”, en *Revista Iberoamericana de la Educación*, nº 34, 31-47.

CALVO, T. FERNÁNDEZ, R. Y ROSÓN, G. (1993) *Educación para la tolerancia*, Madrid, Editorial Popular.

CANTO-SPERBER, M. (1998) “Tolerancia, neutralidad y pluralismo en la tradición liberal”, en *La Intolerancia*, Barcelona, Ediciones Granica S.A,

CAMPS, V. (1998) *Los valores en la educación*, Madrid, Anaya.

- (1993) *Virtudes Públicas*, Madrid, Espasa Calpe.

CAMPS, V. y GINER, S. (1998) *Manual de Civismo*, Barcelona, Ariel.

CASANOVA, M<sup>a</sup>. (1992) *La Evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*, Zaragoza, Edelvives.

CASTELLÓ, A. (2000) “Limitaciones del concepto de “capacidad” en la explicación del aprendizaje académico”, en *Educación*, nº 26, Barcelona, Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona, 19-38.

CARSON, J. (2004) “Definición y selección de competencias: reflexiones históricas sobre el caso del IQ”, en RYCHEN, D. y HERSH, L. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de cultura económica, 74-93. De la traducción de Leticia Ofelia García.

CEREZO, P. (2005) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.

CLAUDIO, A. (1993) “La Comunidad como facilitadora de actitudes participativas”, en MARTÍNEZ, B. *Acción Educativa*, Valencia, Departamento de Teoría de la Educación Universidad de Valencia, 221-243.

COHEN, I. (1989) “Teoría de la estructuración y praxis social”, en GIDDENS, A.; TURNER, J. y otros, *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza.

COLOM, A. (1995) “Tolerancia y prácticas educativas actuales”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 201, 267-286.

## BIBLIOGRAFÍA

COLL, C.; POZO, J.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992) *Los contenidos en la reforma*, Madrid, Santillana.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, Bogotá, Editorial Panamericana.

CORTINA, A. (coord.) (2000) *La educación y los valores*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- (1999a) *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Círculo de lectores.

- (1999b) *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza.

- (1996) *El quehacer ético*, Madrid, Santillana.

CORTINA, A. y CONILL, J. (eds) (2001) *Educar en la ciudadanía*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J. y PEREZ-DELGADO, E. (1996) *Un mundo de valores*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

CUBELLS, F. (1981) *El concepto de acto energético en Aristóteles*, Valencia, Facultad de Teología San Vicente Ferrer.

CHOMSKY, N. (1999) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa. Título original: *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Cambridge. De la traducción de Carlos-Pelegrín Otero.

- (1964) *Current issues in linguistic theory*, Mouton, The Hague

DE FERRIERE, A. (1971) *La Escuela Activa*, Madrid, STVDIVM ediciones. Título original: *L'école active*, Delachaux et Niestlé. De la traducción de DIORKI.

DE LANDSHEERE, G. (1996) *El pilotaje de los sistemas educativos*, Madrid, La Muralla, S.A. Título original: *Le pilotage des systèmes d'éducation* (1994). De Boeck-Wesmael. De la traducción de F. López Rupérez.

DE MIGUEL, M. (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza.

DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J. y RODRÍGUEZ, B. (1994) *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*, Madrid, Editorial Escuela Española.

DE ROTTERDAM, E. (1995) *Elogio de la locura*, Madrid, Alianza. Título original editado en 1511. De la traducción de P. Rodríguez Santidrián.

DEWEY, J. (1967) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.

DÍAZ-AGUADO, M. (2003) *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*, Madrid, Ediciones Pirámide.

- (1996) *Escuela y Tolerancia*, Madrid, Ediciones Pirámide.

DICCIONARIO DE FILOSOFÍA (2003) Barcelona, Larousse.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Vigésima Segunda edición, Edición en CD-ROM, ESPASA.

DUSSEL, E. (2003) “Deconstrucción del concepto de tolerancia. De la intolerancia a la solidaridad”, en *Anuario estudios Latinoamericanos*, México.

DURKEIM, E. (2002) *La educación moral*, Madrid, Morata. Título original: *L'Éducation Morale* (1947). De la traducción de Pablo Manzano.

DWORKIN, R. (2003) *Virtud soberana. La teoría y la práctica de la igualdad*, Barcelona, Paidós. Título original: *Sovereign Virtue* (2000). De la traducción de Fernando Aguiar y María Julia Bertomeu.

EBADI, S. (2004) Aportación realizada al PNUD 2004, 23.

ESCÁMEZ, J. (2003a) “Pensar y hacer hoy educación moral”, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Salamanca, 21-31.

- (2003b) “La educación para la participación en la sociedad civil”, en *Revista de educación*, número extraordinario dedicado a Ciudadanía y Educación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 191-212.

- (2002) “Educación Intercultural”, en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia, Bancaja, 132-139.

- (2001) “Claves para la educación de ciudadanos culturalmente diferentes”, en CORTINA, A. y CONILL, J. (ed.) *Educación en la ciudadanía*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 195-211.

- (1995) “Programas educativos para la promoción de la Tolerancia. Justificación y Orientaciones”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 201, 249-266.

- (1994) “La tolerancia entre culturas como procedimiento para la paz”, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. VI, 23-36.

- (1991) “Actitudes en Educación”, en *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson.

ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y PÉREZ, C. (2003) “La Educación moral ante el reto de la pobreza”, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Salamanca, 185-212.

ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y SALES, A. (2002) *Claves educativas para escuelas no conflictivas*, Barcelona, Idea Books, S.A.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2002) *La educación de la ciudadanía*, Madrid, CCS-ICCE.

## BIBLIOGRAFÍA

- (2001) *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.

ESCÁMEZ, J.; PÉREZ-DELGADO, E.; DOMINGO, A.; ESCRIVÁ, V. y PÉREZ, C. (1998) *Educación en la autonomía moral*, Valencia, Conselleria de Cultura Educació y Ciencia.

ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1990) “La actitud de la tolerancia: construcción y validación de un cuestionario-escala”, en *Papers de Teoría de l'Educació*, Valencia, Nau llibres, 53-69.

ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y GIL, R. (1989) “Programa Pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P.”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 182, 25-48.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres.

ETIENNE, R. y LEROUGE, A. (1997) *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin.

ETXEBERRIA, X. (1997) *Perspectivas de la Tolerancia*, Bilbao, Universidad de Deusto.

EURODYCE. (2002) *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Bruselas.

FAURE, E. y OTROS. (1972) *Aprender a Ser*, Madrid, Alianza.

FETSCHER, I. (1994) *La Tolerancia una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa.

FREINET, C. (1975) *La educación moral y cívica*, Barcelona, Editorial LAIA. De la traducción de Nicolás Sartorius.

GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998) *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*, Madrid, Narcea.

GARZÓN, E. (2004) “El sentido actual de la tolerancia”, en *Claves de Razón Práctica*, nº 147, Madrid, 10-18.

- (1993) “No pongas tus sucias manos sobre Mozart. Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia”, en *Derecho, ética y política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

GRAÓ, J. y WINTER, R. (1999) “Indicadores para la calidad y calidad de los Indicadores”, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades*, Madrid, 81-86.

GRAY, J. (2001) *Las dos caras del liberalismo: Una nueva interpretación de la tolerancia liberal*, Barcelona, Paidós.

GAZIEL, H.; WARNET, M. y CANTÓN, I. (2000) *La calidad en los Centros Docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*, Madrid, Muralla. Título original: *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille* (1998). Presses Universitaires de France. De la traducción de Isabel Cantón Mayo.

GENTO, S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid, La Muralla, S.A.

GIJÓN, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*, Barcelona, Graó.

GINER, S. (2002) "Tolerancia", en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia, Bancaja, 364-374.

GREIMAS & COURTÉS. (1979) *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

GUTMAN, A. (2003) "Introducción" a Charles Taylor, en *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 13-42.

HABERMAS, J. (2006) *Entre naturalismo y religión*, Barcelona, Paidós. Título original: *Zwischen Naturalismus and Religion* (2005). Suhrkamp Verlag. De la traducción de Pere Fabra, Daniel Gamper, Francisco Javier Gil Martín, Jose Luis López de Lizaga, Pedro Madrigal y Juan Carlos Velasco.

- (1999) *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós. Título original: *Die Einbeziehung des Anderen* (1996). Suhrkamp Verlag. De la traducción de Juan Carlos Velasco Arroyo y Gerard Vilar Roca.

HAIR, J.; ANDERSON, R.; TAHAM, R. y BLACK, W. (2005) *Análisis multivariante*, Madrid, Prentice Hall.

HÉRNANDEZ, J. (1996) "Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas", en FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis, 117-147.

JENSEN, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*, Madrid, Narcea. Título original: *Teaching with the brain in mind*. De la traducción de Alberto Villalba.

JIMÉNEZ, J.; MARTÍNEZ, F.; MATE, R. y MAYORGA, J. (2003) *Religión y Tolerancia*, Barcelona, Anthropos.



## BIBLIOGRAFÍA

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós. Título original: *Cooperative Learning in the Classroom*, (1994). De la traducción de Gloria Vitale.

JORDAN, J. (1995) “Concepto y objeto de la educación cívica”, en *Revista de Pedagogía Social*, nº 10, 7-17.

JORDAN, J. y SANTOLARIA, F. (eds.) (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU.

JOVER, G. y RUIZ, M. (2003) “Teorías, modelos y estrategias de educación moral”, en *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.

KYMLIKA, W. (2001) “Educación para la ciudadanía”, en COLOM, F (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Barcelona, Anthropos, 251-284.

KOHLBERG, L. (1985) *The just community in theory and practice*. En BERKOWITZ, M.W. y OSER, F. (eds.) *Moral education: theory and application*, London, Lea.

LATORRE, A. y JURADO, E. (2003) *Programas Europeos de Educación en la Tolerancia*, Valencia, Tirant lo blanch.

LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000. Título original: *L'ingénierie des compétences* (2000). EPISE, S.A.

LÉVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000. Título original: *La gestion des compétences* (1996). Les Editions d'Organisation.

LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1998) *Filosofía para niños*, Madrid, Ed. de la Torre.

LOCKE, J. (1999) *Ensayo y carta sobre la tolerancia*, Madrid, Alianza. Título original: *An Essay on Tolerant* (1666). *Epistola de Tolerantia* (1685). De la traducción y el prólogo de Carlos Mellizo.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2001) *La Tolerancia y la Manipulación*, Madrid, Rialp.

LÓPEZ DE LA VIEJA, M. (2000) *Principios morales y casos prácticos*, Madrid, Tecnos.

LUJAN, J. y PUENTE, J. (1996) *Evaluación de Centros Docentes: El plan EVA*, Madrid, Subdirección General de la Inspección de Educación.

LUQUE, A.; MOLINA, A. y NAVARRO, J. (2000) *Educación la tolerancia*, Sevilla, Diada editora.

LUQUE, P. (1995) *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*, Barcelona, EUB.

LLOPIS, J. (2001) *Valores y actitudes en educación*, Valencia, Tirant lo Blanch.

MATURANA, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago, Dolmen Ediciones.

MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (2001) *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales*, Madrid, Tecnos.

MAYOR, J. y PINILLOS, J. (1989) *Creencias, actitudes y valores*, Madrid, Alambra.

MAYORDOMO, A. (1998) *El aprendizaje cívico*, Barcelona, Ariel.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes. Título original: *Frankenstein pédagogue* (1996). De la traducción de Emili Olcina.

MENDOZA, P. (1995) *El Debate en el Aula: Ensayo para la tolerancia*, Madrid, Ediciones pedagógicas.

MILL, J. (2001) *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza Editorial. Título original: *On Liberty* (1859). De la traducción de Pablo de Azcárate.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (1994) *Ley General de Educación*.

- (2003) *Documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, Formato electrónico.

MONTESORI, M. (1971) *La mente absorbente del niño*, Barcelona, Ediciones ARALUCE. Título Original: *The absorbent mind*. De la traducción del título original italiano por Mireia Bofill.

MORO, T. (2002) *Utopía*, Madrid, Alianza Editorial. Título original: *DE OPTIMO REIP. STATU, DEQUE NOUA INSULA UTOPIA* (1518). De la introducción, traducción y notas de Pedro Rodríguez Santidrián.

NAVAL, C. y URPI, C. (eds.) (2001) *Una voz diferente en la educación moral*, Pamplona, EUNSA.

OCDE. (1996) *“Qualifications et compétences professionnelles dans l’enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification”*, Paris, OCDE.

## BIBLIOGRAFÍA

OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Ediciones Morata.

ORTEGA, P. (2005) “Antecedentes del valor educativo tolerancia”, en *Revista Española de Pedagogía* nº 231, Madrid, 223-238.

- (2004a) “Cultura, valores y educación: principios de integración”, en *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*, Ponencias en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.

- (2004b) “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, en *Revista Española de Pedagogía* nº 227, Madrid, 5-30.

- (1986) “Estrategias para el cambio de actitudes”, en ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau llibres, 61-85.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ R. y GIL, R. (1996a) *Valores y Educación*, Barcelona, Ariel.

- (1996b) *La tolerancia en la escuela*, Barcelona, Ariel.

- (1994) *Educación para la convivencia: La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau llibres.

OSORO, J. (1995) *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

PNUD (2004) *Informe sobre desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, Madrid, Mundi-Prensa.

PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*, Bogotá, Altamir.

PARDO, A, y RUIZ, M. (2005) *Análisis de datos con SPSS 13 Base*, Madrid, MacGraw Hill.

PELLEGRINO, J. (1988) “Inteligencia: la interacción de cultura y procesos cognitivos”, en STERNBERG, R. y DETTERMAN, D. *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*, Madrid, Pirámide.

PEREZ, C. (1996) *Las normas en el currículo escolar*, Madrid, EOS.

- (1998) “El aprendizaje de valores democráticos a través de las asambleas de aula”, en *Revista Bordón* vol. 50, nº 4, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 387-393.

PEREZ, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*, Madrid, Editorial La Muralla.

PERRENOUD, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó. Título original: *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (1999). ESF éditeur. De la traducción de Judit Andreu.

- (2003) *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, LOM Ediciones S.A. Título original: *Construire des compétences dès l'école* (1997). ESF éditeur.

PIAGET, J. (1984) *El criterio moral del niño*, Barcelona, Martínez Roca. Título original: *Le jugement moral chez l'enfant*, Presses Universitaires de France. De la traducción de Núria Vidal.

PLOMIN; OWEN. y McGUFFIN (1994) "The genetic bases of complex human behaviors", *Science* 264, 1733-1739.

POPPER, K. (1994) *En busca de un mundo mejor*, Barcelona, Paidós. Título original: *In search of a better world* (1992) Londres.

PRIETO, J. (1997) Prólogo en: *Gestión de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000.

PUIG, J. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona, Paidós.

- (1996) *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.

- (1995a) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Editorial Horsori.

- (1995b) *Aprender a dialogar*, Aprendizaje S.L

- (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*, Madrid, Didácticas CL&E.

- (1992) *Educación moral y cívica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PUIG, J.; MARTÍN X.; ESCARDÍBUL, S. y NOVELLA, A. (2000) *Cómo fomentar la participación en la escuela*, Barcelona, Graó.

PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. (coord.) (1994) *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó.

- (1989) *Educación moral y Democracia*, Barcelona, Laertes.

RAWLS, J. (1996) *El Liberalismo Político*, Barcelona, Crítica. Título original: *Political Liberalism*, (1993). Columbia University Press. De la traducción de Antoni Doménech.

REY, B. (2000) "¿Existen las competencias transversales?", en *Educación*, nº 26, Barcelona, Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona, 9-17.

- (1996) *Les compétences transversales en question. Collection Pédagogies*, Paris, ESF éditeur.

## BIBLIOGRAFÍA

RYCHEN, D. y HERSH, L. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica. Título original: *Defining and Selecting Key Competencies* (2001). De la traducción de Leticia Ofelia García Cortés.

RODRÍGUEZ, A. y PERALTA, F. (eds.) (2001) *Autonomía, Educación moral y participación escolar*, Pamplona, EUNSA.

ROKEACH, (1973) *The nature of human values*, New York, Free Press.

RUIZ, M. (2003) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Barcelona, Ariel

SACRISTÁN, D. y MURGA, M. (1994) *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*, Madrid, UNED.

SACRISTÁN, G. (2005) *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.

SÁDABA, J. (1997) *Diccionario de ética*, Barcelona, Planeta.

SALES, A. y GARCÍA, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*, Bilbao, Descleé de Brouwer, S.A.

SALMERÓN, F. (1998) *Diversidad cultural y Tolerancia*, México, Paidós

SANTOS, M. (2005) “Antecedentes del valor educativo tolerancia”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 231, 223-240.

SARABIA, B. (1992) “El aprendizaje y la Enseñanza de las actitudes”, en COLL, C.; POZO, J; SARABIA, B. y VALLS, E. *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana.

SARRAMONA, J. (2004a) *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*, Barcelona, Ceac.

- (2004b) *Factores e indicadores de calidad en la educación*, Barcelona, Octaedro.

SKINNER, B. (1974) *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Fontanella. Título original: *Science and Human behavior* (1953). Macmillan. De la traducción de María Josefa Gallofré.

SPINOZA, B. (1986) *Tratado teológico-político*, Madrid, Alianza. Título original: *Tractatus theologico-politicus* (1670). De la traducción de Atilano Domínguez.

TAYLOR, CH. (2003) *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”* México, Fondo de Cultura Económica. Título original: *Multiculturalism and “The Politics of Recognition”* (1992). De la traducción de Mónica Utrilla de Neira.

THIEBAUT, C. (1999) *De la tolerancia*, Madrid, Visor.

TOBÓN, S. (2004) *Formación basada en competencias*, Bogotá, ECOE Ediciones.

TRIAS, E. (2002) “Identidad Cultural”, en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia, Bancaja, 192-196.

TURIEL, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Madrid, Editorial Debate. Título original: *The Development of Social Knowledge* (1983). Cambridge University Press. De la traducción de Tomás del Amo Martín

UNESCO (1994) *La tolerancia, umbral de la paz*, versión electrónica.

VAN HAAFTEN, W.; WREN, T. y TELLINGS, A. (2001) *Sensibilidades morales y educación*, vol. I, Barcelona, Gedisa.

VASCO, C. (2005) *La formación de competencias ciudadanas*, propuesta presentada por el autor al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y a ASCOFADE.

VILLALBA, F; BORJA, F y HERNÁNDEZ M. (1996) *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares para la Educación en Valores*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

VINUESA, J. (2000) *La Tolerancia. Contribución crítica para su definición*, Madrid, Laberinto.

VOLTAIRE. (2002) *Tratado sobre la Tolerancia*, Madrid, Espasa. Título original: *Traité sur la Tolerance à l’ocassion de la mort de Jean Calas* (1763). De la traducción de Mauro Armiño.

- (2000) *Diccionario Filosófico*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, S.A. Título original: (1764)

VYGOTSKY, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica. Título original: *Mind in Society. The development of higher psychological processes* (1978). Harvard University Press. De la traducción de Silvia Furió.

WALZER, M. (1998) *Tratado sobre la Tolerancia*, Barcelona, Paidós. Título original: *On Toleration* (1997). Yale University Press. De la traducción de Francisco Álvarez.

## BIBLIOGRAFÍA

WEINERT, F. (2004) “Concepto de competencia: Una aclaración conceptual”, en RYCHEN, D. y HERSH, L. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de cultura económica, 94-127. De la traducción de Leticia Ofelia García.





## **ANEXOS**



## Anexo 1.

### Estándares de competencias ciudadanas en Colombia

#### Grupo: Convivencia y paz

1. Conocimientos. 2. Competencias cognitivas. 3. Competencias emocionales. 4. Competencias comunicativas. 5. Competencias integradoras.

#### Grados: 1° a 3

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor.	X				
Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.			X		
Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.)			X	X	
Reconozco que las acciones se relacionan con emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.			X		
Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.		X			
Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se debe evitar.	X				
Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.	X	X			
Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme.	X				
Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme de sus necesidades.					X
Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.	X				
Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros.			X		
Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.				X	
Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.	X				X
Conozco las señales y normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad.	X				
Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato.		X	X		

#### Grados: 4° a 5°

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos.	X				
Conozco la diferencia entre conflicto y agresión y comprendo que la agresión es lo que puede hacer daño a las relaciones.	X				
Identifico los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar.		X			

**Continuación GRADO 4° a 5°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué estas acciones vulneran sus derechos.		x			
Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.				x	
Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción.		x			
Utilizo mecanismos para manejar mi rabia.			x		
Pido disculpas a quienes he hecho daño y logro perdonar cuando me ofenden.					x
Puedo actuar en forma asertiva para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar.					x
Reconozco cómo se sientan otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar.			x		x
Conozco los derechos fundamentales de los niños y de las niñas.	x				
Identifico las instituciones y autoridades a las que puedo acudir para pedir protección y defensa de los derechos de los niños y las niñas y busco apoyo, cuando es necesario.		x			
Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.					x
Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello.					x
¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones.					x
Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano.					x

**GRADO 6° a 7°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.	x				
Sirvo de mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento.					x
Apelo a la mediación escolar, si considero que necesito ayuda para resolver conflictos.					x
Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones.		x			
Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy involucrado.		x			
Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.		x			
Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido.					x
Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil.					x
Comprendo que todas las familias tienen derecho a trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación.	x				

ANEXOS

**Continuación GRADOS 6° a 7°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.		x		x	
Comprendo la importancia de los derechos sexuales y reproductivos y analizo sus implicaciones en mi vida.	x				x
Promuevo el respeto a la vida, frente a riesgos como ignorar señales de tránsito, portar armas, conducir a alta velocidad o habiendo consumido alcohol; sé qué medidas tomar para actuar con responsabilidad frente a un accidente.					x
Comprendo que el espacio público es patrimonio de todos y todas y por eso lo cuido y lo respeto.					x
Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración.					x

**GRADOS 8° a 9°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Entiendo la importancia de mantener expresiones de afecto y cuidado mutuo con mis familiares, amigos, amigas y pareja, a pesar de las diferencias, disgustos o conflictos.					x
Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.		x		x	
Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.			x		
Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrenar mis conflictos.			x		
Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.		x			
Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos.	x	x			
Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.		x			
Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.		x			
Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una.		x			
Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.				x	
Construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos.					x

**GRADOS 10° a 11°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.					x

**Continuación GRADOS 10° a 11°**

<b>ESTÁNDARES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.				x	
Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional e internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.		x			
Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo propongo alternativas para su promoción y defensa.		x			x
Manifiesto indignación de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas.			x		
Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.	x	x			
Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.	x				
Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos.	x				
Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando aspectos positivos y negativos.		x			
Argumento y debato dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.				x	
Conozco y respeto las normas de tránsito.	x				x
Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor.	x				x

**GRUPO: Participación y responsabilidad democrática****GRADOS: 1° a 3°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.			x	x	
Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.				x	
Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase.			x		
Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.			x	x	
Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo.	x				
Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos.		x			
Colabora activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas.					x
Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.				x	

**GRADOS: 4° a 5°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar.	x				x
Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia.	x				
Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar.	x			x	
Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.				x	
Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales.			x		
Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar.				x	
Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo.					x
Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad.					x

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

**GRADOS: 6° a 7°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Conozco la declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.	x				
Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales.	x				
Analizo el manual de convivencia y las normas de mi institución; las cumplo voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.		x			x
Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mismo/a.					x
Manifiesto indignación cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas.			x		x
Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.		x	x		
Identifico decisiones colectivas en las que intereses de diferentes personas están en conflicto y propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses.		x			
Preveo las consecuencias que puede tener, sobre mí y sobre los demás, las diversas alternativas de acción propuestas frente a una decisión colectiva.		x			
Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.				x	
Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.				x	x
Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo.				x	
Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes.					x

**GRADOS: 8° a 9°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos.	x				
Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos.	x	x			
Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana.	x	x			
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo.		x	x		
Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación.		x			
Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.		x			
Analizo críticamente la información de los medios de comunicación.		x			
Hago seguimiento a las acciones que desarrollan los representantes escolares y proceso pacíficamente cuando no cumplen sus funciones o abusan de su poder.		x			x



ANEXOS

**Continuación GRADOS: 8° a 9°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Comprendo que los mecanismos de participación permiten decisiones y, aunque no esté de acuerdo con ellas, sé que me rigen.		x			
Conozco y uso estrategias creativas para generar opciones frente a decisiones colectivas.	x	x			
Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja.					x

**GRADOS: 10° a 11°**

ESTÁNDARES	1	2	3	4	5
Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual.	x				
Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario.	x				
Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparta alguna de ellas.		x			x
Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional o mundial, y comprendo las consecuencias que éstos pueden tener sobre mi propia vida.		x		x	
Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados y propongo acciones solidarias para con ellos.			x		x
Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o país.					x
Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar, como en mi municipio.					x
Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velan por su buen uso, tanto en la comunidad escolar, como en mi municipio.	x				x
Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad.	x				

## **Anexo 2**

### **Algunos ejemplos de prácticas para educar la actitud de la tolerancia**

Se presentan algunos ejemplos de prácticas para educar las competencias para la tolerancia desde el espacio escolar. Cada práctica se estructura de la siguiente manera: competencia, objetivo que se persigue, finalidad, tipo de práctica, espacio y técnicas de intervención.

*La Competencia* se entiende como el dominio que debe lograr el alumno. En este caso las cuatro competencias que se espera que los alumnos adquieran son: Dialogar, Reconocer al otro, Apreciar las diferencias y Participar.

*El Objetivo general* de las prácticas es su máxima aspiración, el ideal que mueve la acción del profesor. Para este grupo de prácticas se propone el siguiente objetivo: Desarrollar lealtad hacia la persona humana. Se define la persona como aquel individuo con conciencia moral, por ello libre y responsable de sus acciones, dotado de una dignidad y unos derechos intransferibles que le garantizan su autonomía para definir su propio destino. Es decir, la persona y en razón a su dignidad humana, necesita desarrollar la conciencia que al ser humano, todo lo humano le interesa y lo siente como propio. En una sociedad plural y diversa resulta indispensable para la convivencia e incluso la subsistencia esta actitud de devoción por lo humano independiente del color o la forma en que se presente.

*La Finalidad* de las prácticas se refiere a todos los valores que la misma práctica encarna y que los alumnos vivencian en cada momento. La finalidad de las prácticas encontradas a continuación es lograr formar en los estudiantes actitudes de tolerancia y valores fundamentales para ella como dialogicidad, respeto, autonomía, consideración, empatía. *El Tipo de prácticas* se refiere a si son sustantivas o procedimentales.

*La descripción de las prácticas* se refiere al modo como debe ser llevada a la acción. Toda práctica diseñada para educar la tolerancia deberá constituirse en un elemento motivador para que los actores que participan en ella perciban la necesidad de ser leales a la persona humana, de modo que el medio en el que se realiza y que simultáneamente se va construyendo haga posible el reconocimiento de los diversos y legítimos modos de vida de las personas y respete su derecho a

vivir de acuerdo con sus elecciones. Para ello, es necesario realizar una selección adecuada de los espacios y las técnicas de intervención más adecuadas. Para las prácticas que se describen a continuación, se sugieren los siguientes: Clase de tutoría, tutoría individual, asamblea de curso y participación en clase.

En cuanto a *las técnicas de intervención* se sugieren los debates, análisis de valores, ejercicios de análisis y construcción conceptual y ejercicios autoexpresivos.

*Los Debates* se centran en la discusión abierta de temas controvertidos presentados a los estudiantes con suficiente información que permita una completa comprensión y asimilación del tema y especialmente del núcleo básico de la controversia. El profesor asumirá un papel directivo en cuanto a la forma de conducción de la sesión y no-directivo en cuanto al contenido del debate (Puig, 2000, 86), es decir, evitará intervenir instructivamente en la discusión, pero se asegurará que ésta discurra de manera organizada, en un clima interpersonal cálido donde se acepte y respete las opiniones de todas las personas. De la misma manera ayudará a los alumnos a clarificar lo que piensan y sienten en torno al tema (Puig; Martínez, 1989, 211-212); para ello puede resultar útil el uso de la técnica de la respuesta-reflejo o teoría de la reformulación en alguna de sus modalidades.<sup>110</sup> Se sugiere seguir el siguiente procedimiento:

1. Definición del tema a discutir.
2. Preparación previa del tema del debate. (Búsqueda de información, comprensión y asimilación de la temática)
3. Preparación del debate: puede hacerse con todo el grupo o un comité de alumnos. Se trata de centrar la atención en aquellos aspectos del tema más relevantes para los alumnos.

---

<sup>110</sup> Esta técnica de intervención no directiva del profesor, está recogida por Puig Rovira en *Cómo fomentar la participación en la escuela*, 86-87. Entre las modalidades más conocidas de respuesta-reflejo se citan: *la reiteración*: consiste en resumir lo que el alumno ha dicho, subrayar algún elemento importante o en reproducir simplemente la intervención. *El reflejo del sentimiento*: Se trata de ayudar a explicitar las intenciones, actitudes y sentimientos que el alumno apunta en su intervención. *La elucidación*: explicitar aquellos sentimientos, intenciones y actitudes de los participantes que no se perciben en su intervención, sino en la manera de comunicarse y dirigirse al grupo. *El eco*: consiste en repetir alguna de las preguntas planteadas por el grupo, o por alguno de los participantes y pedirle a alguno que la conteste. *La síntesis*: consiste en buscar puntos de acuerdo entre las intervenciones de los participantes, con el fin de centrar la discusión y/o señalar logros en el proceso.

4. Elección del relator de la sesión.
5. Disposición adecuada del espacio en que se realizará el debate. Conviene que sea en círculo para disminuir las distancias entre los participantes, así mismo el profesor o quien modere la sesión y el relator, se ubicarán en un lugar de preferencia.
6. Primera ronda de intervenciones. Se trata de lanzar la primera impresión que se tiene en torno al tema.
7. Rondas sucesivas. Se realizarán todas aquellas que en razón al tiempo e interés por el tema se estimen convenientes.
8. Se estimulará a los participantes a tomar notas durante la discusión, con el fin de mantener centrada la discusión y establecer un auténtico diálogo en torno al tema.
9. Resumen de lo discutido. Lo realiza quien tenga la función de relator.
10. Opinión personal.

*Los ejercicios de análisis de valores* se realizan a propósito de una situación que plantea un conflicto de valores se propone a los estudiantes analizar racionalmente dicha situación, reuniendo y ponderando hechos y argumentos esclarecedores e intentando en lo posible aproximar las distintas visiones de los participantes. Se trata de un procedimiento menos atento a la forma del juicio moral y más pendiente del contenido de los valores y de la materia a que hace relación al conflicto. Esta estrategia permite muchas variantes de acuerdo a la edad de los estudiantes, las características del grupo y el contenido del conflicto, puede ser útil seguir el siguiente procedimiento:

1. Identificar y clarificar los valores implicados en el hecho que se discute.
2. Buscar hechos y datos significativos para el problema que se debate.
3. Comprobar el grado de confianza que nos merecen tales hechos, en definitiva ver si son o no verdaderos.
4. Clarificar la relevancia moral de los hechos que se discuten.
5. Tomar una postura de valor.
6. Evaluar la decisión, viendo si es aceptable por sí misma y en sus consecuencias previsibles (Puig; Martínez, 1989, 212-213).

*Los ejercicios de análisis y construcción conceptual* tienen como objetivo comprender los conceptos, inicio y condición necesaria para conseguir el pensamiento y la conducta moral; es decir, para entender mejor los problemas morales que plantea la realidad y asumir entonces conductas de corrección moral. El análisis y construcción conceptual se compone de tres fases: explicación, identificación, modelado. Se sugiere el siguiente procedimiento:

Fase 1. Explicación

- 1.1 Introducción general al concepto del término
- 1.2 Aportar ejemplos del uso correcto del término.
- 1.3 Aplicación del término a diversas situaciones.

Fase 2. Identificación

- 2.1 Vincular el concepto con casos problemáticos o situaciones vividas.
- 2.2 Revelar los valores implicados en el conflicto presentado.

Fase 3. Modelado

Pretende alcanzar la plena comprensión del término, analizando los siguientes aspectos:

- 3.1 Definición del término.
- 3.2 Ejemplos característicos en los que se usa.
- 3.3 Beneficios que suele acarrear.
- 3.4 Limitaciones que comporta.
- 3.5 Valores o conceptos similares y valores o conceptos opuestos (Puig; Martínez, 1989, 203-206).

*Los ejercicios autoexpresivos* se refieren a aquel conjunto de prácticas escolares que sirven para que el alumno descubra y manifieste algún sentimiento, experiencia o pensamiento relacionado con temas morales; es decir, que los alumnos tomen conciencia y expliciten algún aspecto de su vida moral. Su objetivo es ayudar a los alumnos en su proceso de autoconocimiento y expresión de sí mismo a propósito de un tema. Los más frecuentes son: las redacciones, poesías, aproximaciones autobiográficas, comentarios, dibujos, representaciones y ejercicios de mímica y los trabajos audiovisuales. Pueden hacerse sobre cualquier tema que tenga importancia para los alumnos, como es el caso de las hojas de pensamiento; sobre las situaciones vividas y la evaluación que hacen de ellas,

como es el caso de las hojas de revisión; o simplemente de un tema abierto elegido por los mismos alumnos (Puig; Martínez, 1989, 196-197). Puede seguirse el siguiente procedimiento:

1. Disponer el aula para el trabajo individual, incluso se puede dar la posibilidad de realizar el ejercicio al aire libre o en un espacio que invite a la reflexión.
2. Proponer a los alumnos el tema a tratar.
3. Espacio de tiempo para el trabajo individual.
4. Puesta en común: lectura voluntaria y en voz alta de los escritos o exposición de dibujos.
5. Si se quiere, se puede complementar el ejercicio con alguna actividad de discusión en grupo o diálogos interpersonales a propósito del tema.

### **Ejemplos de prácticas Competencia Dialogar**

#### **Práctica 1**

**Objetivo que se persigue:** Comprender el significado del concepto tolerancia.

**Finalidad:** Predisponer positivamente a los estudiantes hacia la tolerancia.

**Tipo de práctica:** Práctica de reflexividad.

**Espacio de intervención:** Clase de tutoría (2 horas)

**Técnicas de intervención:** Ejercicios de análisis y construcción conceptual, ejercicios autoexpresivos

**Descripción de la práctica:** El elemento informativo propio y necesario para la adquisición de una actitud requiere un esfuerzo en los modos como se plantean al estudiante los conceptos básicos en torno a la actitud que se quiere trabajar. Para la presente práctica se ha diseñado una ficha de trabajo para el alumno.

#### **Ejercicio 1: Ejercicio de análisis y construcción conceptual**

**Profesor:** El concepto que trabajaremos será la Tolerancia, imagino que todos habremos usado u oído emplear este término en algún momento de nuestra vida. Los invito a intentar entender mejor en qué consiste.

**Alumnos:** Trabajarán de manera individual el material preparado para introducirse en el concepto. Si lo requieren podrán recurrir al profesor en cualquier momento.

### Ficha de trabajo personal

1. Lee con atención las siguientes viñetas y piensa sobre su contenido:

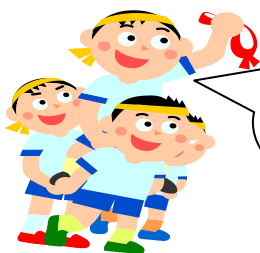
#### LA TOLERANCIA



Hola todo el mundo soy la tolerancia / ven a conocerme soy muy necesaria / entre los amigos y entre los extraños / por las diferencias nos hacemos daño.

La tolerancia es una actitud que nos ayuda a reconocer las diferencias existentes entre los seres humanos, de modo que podamos comprender que todos tenemos derecho a ser diferentes.

#### Todos somos humanos pero diferentes



Gordos, flacos, altos, bajos / ricos, pobres y medianos / de un ojo y tres manos es igual / blancos, negros, buenos, raros / respetarnos y ayudarnos / todos juntos como humanos / ¡Es genial!

La tolerancia es una actitud que nos invita a respetar las diferencias y a reconocer las semejanzas que existen entre las personas.

#### Límites de la tolerancia



Hago lo que quiero, quiero lo que hago / hago lo que quiero, quiero disfrutarlo / cuando hago lo que quiero, pienso en los de al lado / no quiero hacerles daño, quiero evitarlo.

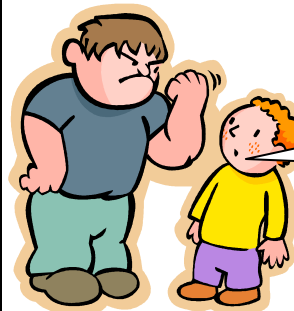
La tolerancia es una actitud que me lleva a pensar en los límites que debo tener en mis acciones. Nunca será correcto hacer algo, si estoy seguro que con ello perjudicaré a otra u otras personas.

**Finalidad de la tolerancia**



Tu me dices tu verdad /  
yo te digo mi verdad /  
dame tiempo de verdad /  
y la verdad será verdad

La tolerancia es una actitud que me enseña a dialogar con los otros, especialmente con quienes piensan de un modo contrario al mío.



Doy mis razones / escucho tus razones / así nos entendemos / y no nos pelearemos

La tolerancia es una actitud que me invita a considerar lo que piensan los demás, a reflexionar sobre lo que yo mismo pienso y sobre el modo como actúo. Así puedo convivir mejor con los demás.



Todo no va / todo no da igual / ver las injusticias me hace temblar / ven ya conmigo y vamos a gritar / que el mundo es de todos / de todos por igual.

La tolerancia es una actitud que me invita a entender que todos somos diferentes, y a la vez iguales, ya que todos somos seres humanos. Además me hace pensar que todos tenemos los mismos derechos y que es mi deber querer para mí y para los otros lo mejor.

2. Lee las siguientes cuestiones y señala aquellas que creas son señal de ser una persona tolerante:

Acepto a las personas como son y las trato bien.	
Me fijo en que todos somos personas y no en las diferencias físicas o de modos de ser que tenemos.	
Pienso antes de actuar en las molestias que puedo causar a los demás con mis gustos o manera de ser.	
Escucho a las demás personas y no impongo mi punto de vista.	



No me enfado con las personas cuando piensan diferente a mí.	
Estoy dispuesto a explicar a los demás los motivos que tengo para pensar o actuar de esa manera.	
Estoy dispuesto a escuchar los motivos que tienen los demás para pensar y actuar de esa manera y no de otra.	
Me doy cuenta de que a algunas personas en el mundo se les niegan sus derechos y estoy dispuesto a ayudarlos.	
<b>La tolerancia es una actitud que me permite convivir con:</b>	
Personas de otros países, de otras religiones, con otras costumbres.	
Personas que se parecen a mí, pero a veces tienen gustos distintos, por ejemplo en la música que escuchan, deportes que practican, juegos que prefieren.	
Personas que no me agradan porque hacen cosas que no soporto, aunque en el fondo sé que no son cosas incorrectas.	

3. Lee la siguiente historia y escribe a continuación si algún día tu mismo o alguna persona que conozcas se ha podido sentir mal porque otros no le entienden por ser como es.

<p>Puedes tener el pelo rizado y enortijado u ondulado como las aguas de los ríos. Puedes tener la piel de los colores del arco iris. Puedes utilizar la mano izquierda o la derecha, puedes ser veloz o lenta, puedes tener muchas cosas o pocas... Lo importante, lo realmente importante es que ERES UNA PERSONA ÚNICA, IRREPETIBLE Y DIFERENTE. ¡NO LO OLVIDES!</p> <p>Puedes ser hábil con las cuentas o con las letras. Puedes escuchar en la noche como los lobos o entender el lenguaje con las manos, puedes ver como un lince o tener poca vista como los topos. Puedes ser hábil como las arañas o inteligente como los búhos. No importa donde hayas nacido... Lo importante, lo realmente importante es que PUEDES LLEGAR A SER LO QUE TU SUEÑES ¡NO LO OLVIDES!<sup>111</sup></p>
---

4. Lee las siguientes afirmaciones y responde, de acuerdo con lo que has entendido sobre la tolerancia, si son verdaderas o falsas.

Afirmación	V	F
<b>¿Qué es la tolerancia?</b>		
1. La tolerancia es una actitud que nos ayuda a reconocer las diferencias que existen entre las personas.		
2. Reconocer las diferencias que hay entre las personas es importante porque aprendemos a darnos cuenta si somos mejores o peores que ellas.		
3. Reconocer las diferencias que existen entre las personas es		

<sup>111</sup> Tomado de *Por preguntar que no quede*, cuadernos de educación en valores I, diseñado por el Cide.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

importante porque nos damos cuenta que a pesar de ellas todos somos personas.		
<b>La tolerancia es necesaria cuando:</b>		
4. Me encuentro con una persona que siempre quiere contradecirme.		
5. Me parece que las personas actúan diferente a mí y eso me fastidia.		
6. No entiendo por qué mis amigas hacen cosas que me parecen molestas o incómodas.		
<b>Beneficios de ser tolerantes</b>		
7. La tolerancia me ayuda a convivir con los otros.		
8. La tolerancia es importante porque así cada quien puede hacer lo que le parezca sin importarle lo que los demás piensen o digan.		
9. La tolerancia me ayuda a ser justa con las personas.		
10. La tolerancia me ayuda a dialogar con los otros y a entender sus razones a la vez que a exponer las mías.		
<b>¿Tiene la tolerancia algún límite?</b>		
11. Si soy tolerante acepto las costumbres y modos de ser de los demás aunque sepa que están haciendo daño a otras personas.		
12. Si soy tolerante debo callar mi modo de pensar sobre las cosas para no molestar a los demás.		
13. Si soy tolerante reconozco que todas las personas tienen derecho a ser diferentes y que debo comprenderlas y aceptarlas.		
14. Si soy tolerante reconozco que hay situaciones que no debo tolerar porque son indignas para las personas.		
<b>¿Con qué otros conceptos se puede relacionar la tolerancia?</b>		
15. Respeto		
16. Libertad		
17. Dignidad		
18. Solidaridad		
<b>Con qué conceptos opuestos se confunde la tolerancia</b>		
19. Permisividad (todo se puede hacer)		
20. Relativismo (todo vale)		
21. Intolerancia (lo único verdadero es lo mío)		

**Corrección**

1. Verdadera
2. Falsa. Las diferencias que hay entre las personas no nos hacen mejores ni peores, simplemente distintos. Aunque también es cierto que algunas costumbres

o modos de vida son mejores que otros porque nos hacen ser personas más valiosas para la sociedad.

3. Verdadera

4. Verdadera

5. Verdadera

6. Verdadera

7. Verdadera

8. Falsa. Las personas no podemos hacer lo que nos apetezca sin pensar en los demás. Vivimos en sociedad y eso nos exige ser responsables de nuestros actos.

9. Verdadera

10. Verdadera

11. Falsa. La tolerancia no me exige aceptar y valorar las cosas que en sí mismas son incorrectas porque resultan indignas para las personas. Todo lo contrario, me invita a actuar de manera pacífica para intentar evitarlo.

12. Falsa. La tolerancia no me exige renunciar a mis creencias y opiniones. Sólo me ayuda a no imponérselas a nadie.

13. Verdadera

14. Verdadera

15. Verdadera

16. Verdadera

17. Verdadera

18. Falsa. Tolerancia no es lo mismo que solidaridad. La tolerancia se refiere a la comprensión, aceptación y valoración de las personas que son diferentes a mí. La solidaridad implica un paso más, estar dispuesta a ayudar a todas las personas que lo necesiten sean o no diferentes a mí.

19. Verdadero. Tolerar no significa permitir todo. Ya sabemos que hay cosas que no podemos tolerar porque causan daño a las personas.

20. Verdadero. Tolerar no significa que todo tenga el mismo valor. Hay cosas más valiosas que otras porque respetan la dignidad de las personas.

21. Falso. La intolerancia es lo contrario a la tolerancia. Significa negarse a comprender las diferencias y querer imponer el modo propio de pensar o de actuar a los otros.

## **Práctica 2**

**Objetivo que se persigue:** Apropiar el significado del concepto tolerancia.

**Finalidad:** Predisponer positivamente a los estudiantes hacia la tolerancia.

**Tipo de práctica:** Práctica de reflexividad.

**Espacio de intervención:** Clase de tutoría (1 horas)

**Técnicas de intervención:** Ejercicios autoexpresivos

**Descripción de la práctica:** Se invitará a los alumnos a realizar un ejercicio de autoexpresión. Se trata de que cada alumno ponga por escrito su reflexión en torno al significado de la tolerancia. Para estimular la creatividad de los alumnos, puede ser útil poner en la clase un mural con imágenes relacionadas con el concepto tolerancia. Si se cuenta con medios audiovisuales (cañón, también puede utilizarse la pizarra o el corcho de la clase), resulta útil presentar fotografías motivadoras que evoquen recuerdos de la sesión anterior (práctica 1), y sean estímulo para la reflexión.

Conviene recordar a los alumnos que pondrán por escrito lo que entienden por tolerancia, por ejemplo: lo que creen que es, ejemplos de situaciones en que sea necesaria, el análisis de una situación que conozcan y su opinión al respecto. Asimismo puede invitarse a los alumnos a realizar una revisión personal sobre su disposición hacia la tolerancia.

Una vez realizado el trabajo individual los alumnos que deseen (es importante intentar, sin presionar, que lo haga la mayoría) leerán ante sus compañeros su redacción. En todo caso el profesor recogerá los escritos con el fin de revisarlos posteriormente y ver el grado de apropiación del concepto entre sus alumnos.

## **Práctica 3**

**Objetivo que se persigue:** Verificar a través del diálogo interpersonal entre el alumno y su maestro, las actitudes, creencias y deseos de cada estudiante en torno a los objetos de tolerancia.

**Finalidad:** Habilidades dialógicas como: capacidad de escucha, empatía, confianza, asertividad, apertura a nuevas ideas, llegar a acuerdos.

**Tipo de práctica:** Práctica de reflexividad.

**Espacio de intervención:** Clase de tutoría, tutoría individual.

**Técnicas de intervención:** Frases inconclusas

**Descripción de la práctica:** En una clase de tutoría, anterior al encuentro, los alumnos responderán una lista de frases inconclusas que se presenta a continuación. Les permitirá tomar conciencia de sus disposiciones en torno a la actitud de la tolerancia y el ejercicio servirá de base para la tutoría individual. El encuentro puede dividirse en tres momentos:

a) Momento inicial o de toma de contacto. El maestro intentará crear un clima de confianza y empatía donde sea posible entablar un diálogo con su alumno sobre lo que ha visto de sí mismo, con ayuda de la lista de frases inconclusas.

b) Momento central. Se irá dialogando sobre los aspectos claves de la lista y sobre aquellos que han llamado más la atención del alumno. Se trata de ayudar a que el alumno tome conciencia de sus disposiciones y comportamientos hacia la tolerancia y de ser posible sobre sus causas y los efectos de los mismos.

c) Momento final o de cierre. El alumno con ayuda de su maestro concretará un aspecto (meta u objetivo a conseguir) sobre el cual se observará durante un período de tiempo buscando regular su conducta. Esta meta se registrará en una ficha de autoevaluación. Conviene ya sea en tutorías sucesivas o en alguna clase de tutoría posterior hacer referencia a este seguimiento personal, con el fin de realizar las valoraciones correspondientes.

#### **Práctica 4**

**Objetivo que se persigue:** Revisar a nivel grupal las disposiciones y comportamientos en relación con la actitud de la tolerancia.

**Finalidad:** Respeto al otro, a sus opiniones y derechos, consideración, entendimiento mutuo, comprensión y aprecio de otros puntos de vista, autonomía y responsabilidad por los juicios personales, participación, juicio crítico, esclarecimiento de la verdad, o al menos de lo justo, habilidades dialógicas (capacidad de escucha, empatía, confianza, asertividad, apertura a nuevas ideas), llegar a acuerdos.

**Tipo de práctica:** Práctica de deliberación

**Espacio de intervención:** Aula de clase

**Técnicas de intervención:** Asamblea de curso

**Descripción de la práctica:** Sea la primera vez del año en que se realiza una asamblea o no, conviene con anticipación y durante la misma atender a los siguientes aspectos:

Presentación de la asamblea al grupo-clase. El profesor realizará una corta exposición sobre el objetivo y funcionamiento de una asamblea de curso. Bastará recordar lo siguiente: a) ¿Qué es una asamblea de curso? La asamblea es una oportunidad para que podamos hablar con la intención de entendernos sobre los distintos aspectos en los que tiene que mejorar la clase o algunos compañeros en concreto, con el fin de mejorar la convivencia al interior del grupo. b) ¿Cómo funciona una asamblea de curso? Todos los alumnos tendrán oportunidad de participar, plantear las situaciones problemáticas del grupo y expresar sus opiniones. Con el fin de que sea una auténtica posibilidad de diálogo y lleguemos a entendernos en necesario definir con anterioridad los temas que vamos a tratar. Esta asamblea estará dedicada a dialogar sobre el modo cómo vivimos la tolerancia en la clase; durante una semana pondremos por escrito en el buzón, los temas o situaciones que nos parezcan. Luego las tres personas que decidamos se encargarán con mi ayuda de definir los temas y situaciones de mayor interés, así todo marchará con mayor claridad el día de la asamblea (se procede a elegir a los tres alumnos). Uno de ellos será el moderador y otro el secretario de la asamblea.

Disposición de la clase para la asamblea. La organización física de la clase constituye un elemento facilitador del diálogo y defensorio de la asamblea. Conviene disponer las sillas en círculo o semicírculo ubicando en un lugar de fácil acceso al moderador. Así mismo el maestro puede ocupar alguno de los lugares del círculo o mantenerse de pie por detrás de los alumnos, cambiando de posición con alguna frecuencia.

Inicio de la asamblea. El alumno que preside la asamblea en su calidad de moderador recordará al grupo algunas condiciones básicas para que ésta marche con eficacia. Una vez lea el orden del día, es decir los temas que trataremos en la asamblea daremos inicio a la primera ronda de intervenciones. Para ello es necesario pedir la palabra y respetar el orden de intervención asignado. En ningún momento se permitirán interrupciones o intervenciones fuera del orden

establecido. Así continuaremos hasta finalizar el orden del día. Antes de pasar a un tema nuevo intentaremos concluir el anterior y definir los acuerdos. Les recuerdo que puede resultar útil tomar anotaciones de datos de intervenciones de los compañeros con el fin de evitar salirnos de los temas que se discuten. En los últimos minutos de la asamblea el secretario leerá las conclusiones de la misma y los acuerdos a los que hemos llegado.

Revisión de los acuerdos de la última asamblea. Será el punto cero del orden del día. El secretario leerá los acuerdos grupales e individuales de la asamblea anterior y de manera ágil se revisará su cumplimiento.

Discusión de los temas del orden del día. En orden el monitor propondrá los temas y asignará la palabra a los alumnos. Resulta interesante intentar la participación de todos los alumnos en algún momento de la discusión.

Resumen o cierre de la asamblea. El secretario leerá los acuerdos a los que se ha llegado en los distintos temas, lo que genera concienciación y compromiso.

Mecanismos de comunicación y memoria. El secretario pondrá en el tablón de la clase los acuerdos de la asamblea.

## **Práctica 5**

**Objetivo que se persigue:** Vivenciar en la cotidianidad la importancia del diálogo para la convivencia y la tolerancia.

**Finalidad:** Respeto al otro, sus opiniones y derechos, consideración, entendimiento mutuo, comprensión y aprecio de otros puntos de vista, autonomía y responsabilidad por los juicios personales, participación, juicio crítico, esclarecimiento de la verdad, o al menos de lo justo, habilidades dialógicas (capacidad de escucha, empatía, confianza, asertividad, apertura a nuevas ideas), llegar a acuerdos.

**Tipo de práctica:** Práctica de deliberación.

**Espacio de intervención:** Participación en clase

**Técnicas de intervención:** Debates, Análisis de valores

**Descripción de la práctica:** La clase misma, según la metodología que se emplee, puede constituirse en un medio propicio para fomentar y practicar el diálogo; es decir, para sumergir a los alumnos en una cultura del diálogo. El

maestro es el encargado de construir un medio donde se vivan todas aquellas condiciones para hacer del diálogo un recurso al servicio del reconocimiento recíproco y la resolución de conflictos.<sup>112</sup>

Se sugiere el uso sistematizado en la clase de técnicas que facilitan la comunicación intra e interpersonal como: debates, expresión de opiniones, formulación de críticas, ejercicios autoexpresivos, a propósito de los contenidos estudiados en cada una de las asignaturas.

La vivencia cotidiana de estas prácticas, ayuda a retroalimentar las prácticas 1, 2, 3, 4. Es decir, a la vez que los alumnos vivencian un concepto, en este caso la tolerancia, se autoobservan y son observados por sus compañeros y profesores, de modo que la información que aquí se obtiene se constituye en la materia de próximos diálogos tanto en la tutoría individual como en las asambleas de curso.

Se observa que con las prácticas anteriores se pretende disponer a los alumnos hacia el diálogo desde la comprensión de un concepto (la tolerancia), dándoles a la vez, la oportunidad de vivenciar en la cotidianidad experiencias de diálogo que les permita conocerse a sí mismos, reconocer al otro, mejorar la convivencia, expresar sus opiniones y gestionar sus conflictos en situaciones creadas tales como la asamblea y las tutorías individuales o actividades más naturales para los alumnos como la dinámica misma de las propias clases. Aunque puede extrañarse en las prácticas anteriores la ausencia de las tradicionales informaciones sobre cómo aprender a dialogar, condiciones de un diálogo, etc., puede resultar valioso para los estudiantes experimentar la cultura del diálogo y llegar a sus propias conclusiones. Sin embargo si el profesor lo considera necesario, una intervención desde las prácticas morales no excluye este tipo de conocimientos previos.

---

<sup>112</sup> Para recordar las características del diálogo al servicio de la tolerancia revisar capítulo 3 de este trabajo.



### Anexo 3

#### Instrumento del estudio

El instrumento que a continuación le presentamos para su valoración, forma parte de la Tesis Doctoral titulada *La formación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*, dirigida por el catedrático D. Juan Escámez Sánchez y el profesor titular D. Cruz Pérez Pérez de la Universidad de Valencia. Pretende ofrecer un conjunto de indicadores y pautas de observación que proporcione a los profesores colombianos una información útil y pertinente que propicie el diagnóstico de las competencias para la tolerancia así como la intervención educativa acorde con las necesidades reales de los estudiantes.

El enfoque con que se realiza esta investigación parte de la elaboración de un marco teórico sobre la educación para la tolerancia y se concreta en la propuesta de cuatro competencias: saber dialogar, reconocer positivamente al otro, valorar las diferencias, saber participar. El objetivo final es aportar al proyecto de educación para la ciudadanía en Colombia un nuevo marco de acción en torno al tercer grupo de competencias ciudadanas (pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) al identificar la tolerancia como actitud central y dirigir la acción educativa hacia su consecución. Para ello, se han relacionado los estándares nacionales con las competencias para la tolerancia, de modo que se observe con claridad la pertinencia de la propuesta. En la misma dirección, se pretende avanzar en la elaboración de indicadores y pautas de observación que sirvan a los maestros como señales que orienten el diagnóstico y la intervención educativa.

Con el fin de contribuir a la idoneidad de los indicadores y pautas de observación, en relación con cada una de las competencias, deben valorar cada uno de ellos colocando una X en la valoración correspondiente, según estimen que:

- 1: **No es importante** para el aprendizaje de la competencia
- 2: Es **poco importante** para el aprendizaje de la competencia
- 3: Es de **regular importancia** para el aprendizaje de la competencia
- 4: Es **importante** para el aprendizaje de la competencia
- 5: Es **muy importante** para el aprendizaje de la competencia

Se incluye un apartado de observaciones en cada una de las competencias para que pueda matizar o aclarar el sentido de sus respuestas.

Le rogamos que conteste con sinceridad. Toda la información que nos proporcione se considerará de forma anónima y confidencial.

**Gracias por su colaboración**

### COMPETENCIA 1: DIALOGAR

**GRADOS 1° a 3°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.
- Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen...y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.
- Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.

INDICADORES	VALORACIÓN <sup>113</sup>	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
1. Se conocen entre sí a través del diálogo.	1 2 3 4 5	1. Participan activamente en las prácticas de diálogo promovidas por sus profesores.	1 2 3 4 5
		2. Dedicar parte de su tiempo libre a conversar.	1 2 3 4 5
		3. Propician diálogos con el nuevo de la clase o el más callado.	1 2 3 4 5
		4. Saben escuchar a todos sus compañeros.	1 2 3 4 5
		5. Comentan con sus compañeros sus vivencias y opiniones.	1 2 3 4 5
2. Expresan con su lenguaje respeto por las diferencias existentes entre las personas.	1 2 3 4 5	6. Se refieren de manera respetuosa a las diferencias que observan en sus compañeros.	1 2 3 4 5
		7. Evitan conflictos ocasionados por moteos, insultos y burlas.	1 2 3 4 5
3. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.	1 2 3 4 5	8. Expresan verbalmente ante sus compañeros sus sentimientos negativos frente al trato que reciben.	1 2 3 4 5
		9. Acuden a una persona mayor para expresar sus sentimientos frente al rechazo de sus compañeros.	1 2 3 4 5
4. Expresan insatisfacción cuando reconocen que algún compañero de clase está siendo discriminado o excluido.	1 2 3 4 5	10. Se interesan por ayudar a los compañeros que no tienen buenas relaciones con el grupo.	1 2 3 4 5

<sup>113</sup> 1: No es importante para el aprendizaje de la competencia. 2: Es poco importante para el aprendizaje de la competencia. 3: Es importante para el aprendizaje de la competencia. 4: Es bastante importante para el aprendizaje de la competencia. 5: Es muy importante para el aprendizaje de la competencia

ANEXOS

5. Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo.	1 2 3 4 5	11. Expresan sentimientos de empatía y solidaridad frente a los compañeros que son discriminados por el grupo o alguno de sus miembros.	1 2 3 4 5
		12. Denuncian ante sus profesores las situaciones de discriminación cuando se producen.	1 2 3 4 5
		13. Afrontan sus conflictos sin acudir a la violencia.	1 2 3 4 5
		14. Solucionan sus conflictos sin la mediación permanente del profesor.	1 2 3 4 5

**GRADOS 4° a 5°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.
- Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
6. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás.	1 2 3 4 5	15. Saben expresar sus sentimientos negativos (ira, dolor) frente a sus compañeros.	1 2 3 4 5
		16. Se quejan ante sus padres o profesores cuando son maltratados.	1 2 3 4 5
7. Expresan insatisfacción frente al rechazo y la discriminación de alguno de sus compañeros.	1 2 3 4 5	17. Expresan empatía frente a compañeros maltratados.	1 2 3 4 5
		18. Intentan integrar a todos sus compañeros en el grupo.	1 2 3 4 5
		19. Defienden a sus compañeros maltratados.	1 2 3 4 5
		20. Expresan sus argumentos en favor de los compañeros menos reconocidos, sin temor a las represalias del grupo.	1 2 3 4 5
		21. Denuncian ante su profesor situaciones de maltrato.	1 2 3 4 5

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

**GRADOS 6° a 7°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo influye en mi trato hacia ellos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
8. Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias.	1 2 3 4 5	22. Expresan sus opiniones.	1 2 3 4 5
		23. Escuchan las opiniones de sus compañeros.	1 2 3 4 5
		24. Se interesan por las opiniones de sus compañeros sin importar quienes sean.	1 2 3 4 5
		25. Evitan los prejuicios.	1 2 3 4 5
		26. Afrontan sus conflictos por medio del diálogo.	1 2 3 4 5
		27. Dan cuenta a los demás de las razones de sus actos.	1 2 3 4 5
		28. Piden cuenta a los demás sobre las razones de sus actos.	1 2 3 4 5
		29. Saben llegar a acuerdos.	1 2 3 4 5
		30. Aceptan críticas razonables.	1 2 3 4 5

**GRADOS 8° a 9°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción.
- Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
9. Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución	1 2 3 4 5	31. Manifiestan una actitud abierta al diálogo.	1 2 3 4 5
		32. Crean en el diálogo como medio para solucionar conflictos.	1 2 3 4 5
		33. Participan activamente en debates.	1 2 3 4 5
		34. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo, sin acudir a la agresión verbal.	1 2 3 4 5
		35. Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos.	1 2 3 4 5
		36. Evitan generalizaciones.	1 2 3 4 5
		37. Argumentan con evidencias.	1 2 3 4 5
		38. Consideran las diferentes alternativas de un asunto.	1 2 3 4 5
		39. Defienden sus valores.	1 2 3 4 5
		40. En sus argumentos se	

ANEXOS

		comprometen con valores como la dignidad y la libertad.	1 2 3 4 5
		41. Desarrollan empatía por las personas excluidas.	1 2 3 4 5
		42. Buscan alternativas de solución justas.	1 2 3 4 5

**GRADOS 10° a 11°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Argumento y debate dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
10. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo.	1 2 3 4 5	43. Manifiestan una actitud abierta hacia el diálogo.	1 2 3 4 5
		44. Creen en el diálogo como medio para solucionar conflictos.	1 2 3 4 5
		45. Afrontan sus conflictos a través del diálogo.	1 2 3 4 5
		46. Participan activamente en debates.	1 2 3 4 5
		47. Intentan comprender el punto de vista de los demás antes de opinar.	1 2 3 4 5
		48. Defienden valores como la dignidad y la libertad.	1 2 3 4 5
		49. Manifiestan respeto y consideración por otras culturas.	1 2 3 4 5
		50. Ceden en sus opiniones ante argumentos valiosos.	1 2 3 4 5
		51. Saben llegar a acuerdos.	1 2 3 4 5
		52. Buscan clarificar conceptos mal definidos.	1 2 3 4 5
		53. Sustentan opiniones con razones argumentadas.	1 2 3 4 5

**OBSERVACIONES:**

---



---



---



---

## COMPETENCIA 2: RECONOCER AL OTRO

### GRADOS 1º a 3º

#### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
1. Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias.	1 2 3 4 5	1. Hablan o juegan con sus compañeros sin fijarse en las diferencias que hay entre ellos.	1 2 3 4 5
		2. Acogen a todos sus compañeros en el grupo.	1 2 3 4 5
		3. Evitan maltratos a sus compañeros por motivo de su diferencia.	1 2 3 4 5
		4. Trabajan en equipo, de buena manera, con quien les indiquen.	1 2 3 4 5
		5. Tratan por igual a todos sus compañeros.	1 2 3 4 5

### GRADOS 4º a 5º

#### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente.
- Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos.
- Expreso empatía frente a personas excluidas o discriminadas.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
2. Tienen un adecuado autoconcepto.	1 2 3 4 5	6. Se expresan bien sobre sí mismos.	1 2 3 4 5
		7. Manifiestan aprecio por sus costumbres familiares y sociales.	1 2 3 4 5
		8. Reconocen sus cualidades e intentan superar sus limitaciones.	1 2 3 4 5
		9. Realizan sus elecciones con seguridad y confianza.	1 2 3 4 5
		10. Se sienten orgullosos por sus logros.	1 2 3 4 5
3. Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables.	1 2 3 4 5	11. Sienten vergüenza por sus errores.	1 2 3 4 5
		12. Se relacionan con todos sus compañeros.	1 2 3 4 5
		13. Son concientes de las razones por las que no aceptan a algún compañero.	1 2 3 4 5

ANEXOS

4. Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, en tanto, un trato igualitario.	1 2 3 4 5	14. Acogen a los niños con otras costumbres y procedencia.	1 2 3 4 5
		15. Evitan críticas ofensivas.	1 2 3 4 5
		16. Conocen sus derechos.	1 2 3 4 5
		17. Defienden sus derechos.	1 2 3 4 5
		18. Reconocen en la cotidianidad los derechos de los demás.	1 2 3 4 5
		19. Protestan cuando sienten que se vulneran sus derechos.	1 2 3 4 5

**GRADOS 6° a 7°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.
- Comprendo que según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.
- Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.
- Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo, que eso hace parte de mi identidad.
- Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades y las respeto.
- Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
5. Manifiestan satisfacción y orgullo por su identidad personal.	1 2 3 4 5	20. Expresan satisfacción por sus logros y realizaciones.	1 2 3 4 5
		21. Se expresan bien de sí mismos.	1 2 3 4 5
		22. Se sienten apreciados y valorados por los demás.	1 2 3 4 5
		23. Manifiestan orgullo por sus señas de identidad.	1 2 3 4 5
		24. Participan en actividades en donde se destaquen sus valores culturales.	1 2 3 4 5
		25. Expresan sus creencias con libertad.	1 2 3 4 5
6. Reconocen y respetan las diversas identidades.	1 2 3 4 5	26. Aceptan a sus compañeros con sus características individuales.	1 2 3 4 5
		27. Expresan con su lenguaje y comportamiento respeto por otros modos de vida.	1 2 3 4 5
		28. Incluyen en el grupo a compañeros con distintos	1 2 3 4 5

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

7. Reconocen y exigen sus derechos.	1 2 3 4 5	origen cultural o social.	
		29. Son respetuosos con las aficiones o gustos de sus compañeros.	1 2 3 4 5
		30. Conocen sus derechos.	1 2 3 4 5
		31. Defienden sus derechos ante los adultos.	1 2 3 4 5
		32. Defienden sus derechos ante chicos de su edad.	1 2 3 4 5
8. Reconocen los derechos de los demás.	1 2 3 4 5	33. Asumen los deberes que conllevan sus derechos.	1 2 3 4 5
		34. Reconocen los derechos de sus compañeros.	1 2 3 4 5
		35. Reconocen situaciones en que se vulneran los derechos.	1 2 3 4 5
		36. Protestan ante situaciones de vulneración de los derechos.	1 2 3 4 5
		37. Se muestran considerados con personas menos favorecidas.	1 2 3 4 5
		38. Asumen actitudes positivas en favor de personas con limitaciones.	1 2 3 4 5
		39. Están dispuestos a ceder privilegios en favor del bien común.	1 2 3 4 5

**GRADOS 8° a 9°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.
- Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).
- Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
9. Reconocen las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual.	1 2 3 4 5	40. Reconocen situaciones de exclusión o discriminación.	1 2 3 4 5
		41. Manifiestan empatía por personas discriminadas o excluidas.	1 2 3 4 5
		42. Reconocen los derechos de todas las personas.	1 2 3 4 5
		43. Conceden derechos especiales a personas en circunstancias	1 2 3 4 5



ANEXOS

10. Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.	1 2 3 4 5	desfavorecedoras.	1 2 3 4 5
		44. Se muestran considerados con las personas que necesitan alguna atención especial en su clase.	1 2 3 4 5
		45. Se relacionan con diversos grupos de personas.	1 2 3 4 5
		46. Reconocen las cualidades y talentos de cada persona.	1 2 3 4 5
		47. Son concientes de sus propios prejuicios y los evitan.	1 2 3 4 5
		48. Reconocen los prejuicios y estereotipos presentes en su sociedad.	1 2 3 4 5

**GRADOS 10° a 11°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
11. Se relacionan entre sí, de manera asertiva, con independencia de las diferencias existentes entre ellos.	1 2 3 4 5	49. Se respetan entre sí.	1 2 3 4 5
		50. No se dejan llevar por la primera impresión.	1 2 3 4 5
		51. Tratan a las personas como esperan ser tratados.	1 2 3 4 5
		52. Evitan juzgar sin conocer.	1 2 3 4 5
		53. Saben ir contracorriente cuando de defender un valor se trata.	1 2 3 4 5
		54. Saben ceder cuando reconocen el derecho del otro.	1 2 3 4 5
		55. Reconocen a la persona detrás de la apariencia.	1 2 3 4 5
		56. Asumen responsabilidades frente a las situaciones que viven los otros.	1 2 3 4 5
		57. Evitan actitudes cerradas e indiferentes frente al otro.	1 2 3 4 5
		58. Reconocen las cualidades y éxitos de los demás.	1 2 3 4 5
		59. Respetan a las personas aunque no compartan sus elecciones.	1 2 3 4 5

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

---

**COMPETENCIA 3: APRECIAR LAS DIFERENCIAS****GRADOS 1° a 3°****ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
1. Expresan sentimientos de admiración por sus compañeros, más allá de las simpatías personales.	<b>1 2 3 4 5</b>	1. Buscan la ayuda de sus compañeros en distintas situaciones.	<b>1 2 3 4 5</b>
		2. Responden positivamente al trabajo cooperativo.	<b>1 2 3 4 5</b>
		3. Trabajan en equipo con cualquiera de sus compañeros.	<b>1 2 3 4 5</b>
		4. Reconocen cualidades en cada uno de sus compañeros.	<b>1 2 3 4 5</b>

**GRADOS 4° a 5°****ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
2. Los alumnos perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo.	<b>1 2 3 4 5</b>	5. Se apoyan en las cualidades de sus compañeros para alcanzar metas de grupo.	<b>1 2 3 4 5</b>
		6. Buscan y agradecen la ayuda de sus compañeros.	<b>1 2 3 4 5</b>
		7. Ponen sus talentos al servicio del grupo.	<b>1 2 3 4 5</b>
3. Las diferencias manifiestas entre los alumnos no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.	<b>1 2 3 4 5</b>	8. Se alegran por los éxitos de sus compañeros.	<b>1 2 3 4 5</b>
		9. Expresan admiración por los talentos de sus compañeros.	<b>1 2 3 4 5</b>
		10. Se percibe en el grupo un ambiente de camaradería.	<b>1 2 3 4 5</b>
		11. Las diferencias existentes no son tema de conversación constante.	<b>1 2 3 4 5</b>
		12. Las diferencias existentes no son ocasión de peleas o maltratos físicos o verbales.	<b>1 2 3 4 5</b>

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

**GRADOS 6° a 7°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Respeto y defendiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
4. Respetan las diferencias y el derecho a su expresión.	1 2 3 4 5	13. Conocen las libertades a las que tenemos derechos.	1 2 3 4 5
		14. Reconocen situaciones en las que se vulneran las libertades de las personas.	1 2 3 4 5
		15. Aceptan a sus compañeros como son.	1 2 3 4 5

**GRADOS 8° a 9°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.
- Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
5. Expresan orgullo por la pluralidad cultural existente en su país.	1 2 3 4 5	16. Reconocen a cada uno de los grupos culturales existentes en el país.	1 2 3 4 5
		17. Sienten indignación por las condiciones de exclusión a las que han sido sometidas históricamente, algunas personas en el país.	1 2 3 4 5
		18. Participan en iniciativas que promocionan las raíces culturales autóctonas.	1 2 3 4 5
		19. Reconocen la riqueza cultural de cada una de las regiones del país.	1 2 3 4 5
		20. Manifiestan intención por viajar y conocer otras regiones del país o modos de vida.	1 2 3 4 5
6. Asumen actitudes favorables ante la diversidad.	1 2 3 4 5	21. Aceptan e incluyen la presencia de otros en su espacio.	1 2 3 4 5
		22. Se muestran curiosos y receptivos ante la presencia de otras culturas o modos de vida en su entorno.	1 2 3 4 5
		23. Son capaces de convivir con compañeros que no comparten sus mismas creencias o estilo de vida.	1 2 3 4 5

ANEXOS

		24. Respetan a las personas con independencia de sus orígenes, apariencia física, costumbres, etc.	1 2 3 4 5
--	--	--	-----------

**GRADOS 10° a 11°**

**ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:**

- Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
7. Manifiestan sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.	1 2 3 4 5	25. Se interesan por conocer modos de vida diferentes al propio.	1 2 3 4 5
		26. Reaccionan con curiosidad ante lo desconocido.	1 2 3 4 5
		27. Son abiertos a personas de otras culturas.	1 2 3 4 5
		28. Utilizan un lenguaje respetuoso para referirse a las diferencias entre culturas.	1 2 3 4 5
		29. Aprecian manifestaciones artísticas y culturales diferentes a las propias.	1 2 3 4 5
		30. Se muestran conciliadores ante las dificultades que generan las diferencias.	1 2 3 4 5
		31. En sus relaciones interpersonales buscan que todos ganen.	1 2 3 4 5
		32. Se sienten incómodos frente a posiciones dogmáticas y poco razonables.	1 2 3 4 5

**OBSERVACIONES:**

---



---



---



---

### COMPETENCIA 4: PARTICIPAR

#### GRADOS 1° a 3°

##### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
1. Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero.	1	1. Saben pedir y aceptar disculpas.	1
	2	2. Suelen no reincidir en maltratos a sus compañeros.	2
	3	3. Intervienen para defender a compañeros que están siendo maltratados.	3
	4	4. Buscan la mediación del profesor cuando uno de sus compañeros es maltratado y su intervención no ha sido suficiente.	4

#### GRADOS 4° a 5°

##### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos, sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
2. Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación.	1	5. Reconocen situaciones de discriminación que viven las personas.	1
	2	6. Proponen iniciativas a favor de personas maltratadas.	2
3. Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas.	3	7. Manifiestan sensibilidad ante el sufrimiento de otras personas.	3
	4	8. Se comprometen en causas a favor de otras personas, incluso cuando éstas no sean de su agrado.	4
4. Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.	5	9. Reconocen su responsabilidad frente al dolor de un compañero.	5
	1	10. Saben pedir perdón.	1
	2	11. Cambian su comportamiento con sus compañeros cuando reconocen sus errores.	2

## ANEXOS

### GRADOS 6° a 7°

#### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Analizo de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dicha situaciones con mis acciones u omisiones.
- Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
5. Son auto-críticos con sus ideas y conductas hacia los demás.	1 2 3 4 5	12. Son concientes e intentan cambiar de actitud cuando descubren, en sí mismos, pensamientos o conductas discriminatorias.	1 2 3 4 5
		13. Promueven iniciativas para mejorar la convivencia en el grupo.	1 2 3 4 5

### GRADOS 8° a 9°

#### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.
- Manifiesto indignación frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
6. Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas.	1 2 3 4 5	14. Reconocen situaciones de vulneración de los derechos humanos.	1 2 3 4 5
		15. Manifiestan indignación cuando son vulnerados sus derechos o los de los demás.	1 2 3 4 5
		16. Participan en iniciativas a favor de los derechos humanos.	1 2 3 4 5
		17. Son auto-críticos y reconocen cuando han vulnerado los derechos de los demás.	1 2 3 4 5

### GRADOS 10° a 11°

#### ESTÁNDARES NACIONALES CON QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA:

- Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.
- Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana.
- Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulnere derechos humanos o normas constitucionales.

LA EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD  
PLURAL

INDICADORES	VALORACIÓN	PAUTAS DE OBSERVACIÓN	VALORACIÓN
7. Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual.	1 2 3 4 5	18. Manifiestan inconformidad cuando no se actúa de acuerdo con criterios de valor y justicia.	1 2 3 4 5
		19. Son críticos frente a las situaciones de discriminación en su entorno cercano.	1 2 3 4 5
		20. Se sienten cómodos trabajando en equipo.	1 2 3 4 5
		21. Se comprometen en iniciativas a favor de los derechos humanos.	1 2 3 4 5
		22. Conocen las vías democráticas a través de las cuales pueden exigir sus derechos.	1 2 3 4 5

**OBSERVACIONES:**

---



---



---



---