

---

## EVALUACIÓN Y PRÁCTICA DE VALORES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA: UN ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

**Leonardo Pradilla<sup>1</sup>**  
pradillaleonardo@gmail.com  
**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-6593-4712>  
**I.E. La Arada,**  
**Secretaria de Educación del Tolima**  
Colombia

**Recibido: 15/11/2024**

**Aprobado: 05/02/2025**

### RESUMEN

Este ensayo aborda la pedagogía de los valores como un eje central en la formación educativa, especialmente en contextos rurales marcados por la desigualdad, la violencia y la exclusión. Se parte de la premisa de que la educación en valores no puede reducirse a enunciados normativos ni a prácticas aisladas, sino que debe integrarse como una experiencia viva y significativa que atraviesa todas las dimensiones del proceso formativo. En este marco, se plantea la necesidad de resignificar el papel del docente como mediador ético, constructor de comunidad y facilitador de procesos de aprendizaje transformadores. El propósito principal del ensayo fue reflexionar sobre el sentido de la educación en valores en la escuela rural colombiana, identificando cómo se conciben, aplican y vivencian dichos valores en los procesos pedagógicos. Las preguntas orientadoras giraron en torno a la evaluación de las competencias éticas en el aula, el rol del docente en su promoción, y la eficacia de las prácticas actuales frente a las necesidades del contexto. La metodología fue cualitativa, basada en el enfoque interpretativo, con énfasis en el análisis crítico de prácticas y discursos pedagógicos vigentes, apoyada en fuentes documentales y

---

<sup>1</sup> Profesional en Salud Ocupacional, Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía Ludica, Universidad Sur Colombiana. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad De Manizales. Doctor en Ciencias de la Educación URBE, Universidad Bellosó Chacín. Docente de Aula de la Secretaria de Educación del Tolima

reflexiones situadas. Los principales hallazgos evidencian una desconexión entre el discurso institucional sobre valores y las realidades que enfrentan los estudiantes y docentes en territorios vulnerables. Se identificó la urgencia de una pedagogía que incorpore la afectividad, el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro como fundamentos para la construcción de valores. Asimismo, se plantea que la formación ética debe trascender el currículo explícito e integrarse en la cotidianidad escolar, como una práctica coherente, participativa y crítica. En conclusión, se propone una educación ética situada que contribuya a reconstruir la confianza social y a fortalecer la ciudadanía desde las aulas, como acto político y esperanzador.

**Palabras clave:** educación en valores; pedagogía crítica; ética docente; currículo oculto; escuela rural; transformación educativa.

## EVALUATION AND PRACTICE OF VALUES IN THE EDUCATIONAL COMMUNITY: AN APPROACH FROM CRITICAL PEDAGOGY

### ABSTRACT

This essay addresses the pedagogy of values as a central axis in educational formation, particularly in rural contexts marked by inequality, violence, and exclusion. It is based on the premise that education in values cannot be reduced to normative statements or isolated practices, but must be integrated as a living and meaningful experience that permeates all dimensions of the educational process. Within this framework, it emphasizes the need to re-signify the role of the teacher as an ethical mediator, community builder, and facilitator of transformative learning processes.

The main purpose of the essay was to reflect on the meaning of value-based education in rural Colombian schools, identifying how such values are conceived, applied, and experienced in pedagogical practices. The guiding questions focused on the evaluation of ethical competencies in the classroom, the teacher's role in their promotion, and the effectiveness of current practices in light of contextual needs. The methodology was qualitative, grounded in an interpretative approach, with emphasis on the critical analysis of educational practices and discourses, supported by documentary sources and situated reflections. The main findings reveal a gap between institutional discourse on values and the lived realities faced by students and teachers in vulnerable territories. The urgency of a pedagogy that incorporates affectivity, dialogue, listening, and recognition of the other as essential foundations for the construction of values is

highlighted. Likewise, it is proposed that ethical formation should go beyond the explicit curriculum and be integrated into daily school life as a coherent, participatory, and critical practice. In conclusion, a situated ethical education is proposed—one that contributes to rebuilding social trust and strengthening citizenship from within the classroom, as a political and hopeful act.

**Keywords:** value-based education; critical pedagogy; teacher ethics; hidden curriculum; rural school; educational transformation.

## INTRODUCCIÓN

La educación en valores constituye hoy una urgencia pedagógica y social, especialmente en países como Colombia, donde los procesos históricos han configurado un tejido social marcado por la desigualdad, el conflicto armado, la exclusión y la fragilidad institucional. La escuela, en estos escenarios, no puede limitarse a ser un espacio de reproducción de contenidos, sino que debe convertirse en una plataforma ética y crítica para la construcción de sujetos transformadores. La pedagogía crítica bajo los postulados de Freire, ofrece una perspectiva esencial para comprender y reconfigurar la formación en valores desde una praxis liberadora y dialógica.

Freire (1970) plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p12). Bajo esta premisa, la educación en valores no se reduce a una asignatura o a la enseñanza moralista de comportamientos deseables, sino que implica un proceso profundo de concienciación y diálogo, en el que los sujetos —educadores y educandos— reflexionan críticamente

sobre su realidad y se comprometen con su transformación. En este sentido, la pedagogía de los valores se constituye en un acto político, ético y cultural, que interpela la estructura educativa tradicional y propone una nueva manera de entender la relación educativa como acto de libertad.

Este ensayo parte de la necesidad de analizar la formación en valores desde tres interrogantes clave: ¿Cómo evaluar las competencias en valores dentro de la comunidad educativa?, ¿Qué papel juegan los docentes en la transmisión y vivencia de los valores?, y ¿Son efectivas las prácticas actuales de educación en valores en las escuelas rurales colombianas? Estos cuestionamientos no pueden abordarse desde perspectivas técnicas o descontextualizadas, sino desde una lectura crítica y situada, que recupere los aportes de Freire y de otros pensadores contemporáneos como Schwartz (1992), quien reconoce que los valores son estructuras cognitivas que guían la conducta humana en la medida en que se interiorizan social y culturalmente.

Schwartz (1992), al proponer una teoría universal de los valores, afirma que estos no son estáticos ni universales en su aplicación, sino que se configuran culturalmente en función de las prioridades y tensiones de cada contexto. En las zonas rurales de Colombia, por ejemplo, el valor de la solidaridad adquiere una dimensión comunitaria de supervivencia, mientras que el valor del respeto se resignifica en medio de conflictos intergeneracionales, étnicos o de autoridad. Esta tensión entre los valores proclamados por el sistema educativo y los valores vividos por las comunidades rurales

evidencia una disonancia que debe ser abordada desde una pedagogía crítica que promueva la coherencia entre el discurso educativo y la realidad contextual.

La escuela rural colombiana enfrenta desafíos estructurales como la deserción escolar, la violencia intrafamiliar, la precariedad de la infraestructura, la escasez de recursos pedagógicos y la poca formación docente en metodologías críticas. Sin embargo, estos retos también representan una oportunidad para repensar el papel de la educación en valores no como una imposición curricular, sino como una experiencia vivida, colectiva, situada y dialógica. Como señala Freire (1996), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.15). Es decir, la educación en valores no puede ser concebida como un proceso unidireccional de transmisión, sino como una construcción mutua entre sujetos que dialogan desde sus realidades.

### **El Rol Docente: Entre la transmisión y la transformación**

El rol del docente en la pedagogía de los valores es profundamente ético, político y transformador. Freire (2006), en Pedagogía de la Autonomía, advierte que enseñar no es simplemente transferir conocimientos, sino crear las condiciones para que el estudiante construya su propia comprensión del mundo. En sus palabras: “enseñar exige coherencia entre lo que se dice y lo que se hace” (p. 8). Esta exigencia de coherencia constituye la base de una ética docente comprometida, donde el

testimonio personal se convierte en vehículo de transmisión de valores. En contextos rurales de Colombia, esta coherencia es aún más decisiva, ya que el maestro no solo es educador, sino referente social, consejero, e incluso mediador comunitario.

En comunidades afectadas por la violencia, la desigualdad y la deserción, como en el Catatumbo o el sur del Tolima, los docentes encarnan una figura de autoridad moral. Su forma de ejercer la docencia —ya sea desde una perspectiva bancaria o dialógica— determina no solo la apropiación de conocimientos, sino también el tipo de valores que se reproducen en la vida escolar. Como señala Freire (2006), “la práctica educativa es una práctica ética por excelencia, y no hay verdadera enseñanza sin un fuerte compromiso con la transformación del ser humano” (p. 89). Este compromiso implica enseñar con el ejemplo, modelar la esperanza en medio del conflicto, y promover un pensamiento crítico que cuestione las estructuras de opresión aún latentes en estos territorios.

En esta línea, Rojas (2017) sostiene que la pedagogía freiriana permite construir una “educación humanizadora para la construcción del conocimiento y la interacción entre sus actores”, al mismo tiempo que exhorta a los docentes a asumir una “ética universal” que supere el dogmatismo y fomente la autonomía del estudiante. Esta ética se convierte en un principio articulador de la pedagogía de los valores, ya que implica reconocer al otro como sujeto de derechos, portador de saberes y constructor de sentido. Es decir, se enseña con el testimonio, con la palabra comprometida y con la práctica cotidiana de la justicia.

A pesar de ello, los datos señalan un vacío formativo. El informe de UNICEF (2019) subraya que una proporción significativa del profesorado en zonas rurales no ha sido preparada para abordar la educación en valores desde un enfoque crítico. Se privilegia, en cambio, una enseñanza moralizante o normativa, desvinculada de la vida y de la experiencia del estudiante. Tal como advierte Orellana (2024), “la escuela reproduce los valores dominantes sin abordarlos críticamente, y estos se transmiten de forma oculta en las relaciones sociales” (p. 49). Esto evidencia la urgencia de revisar no solo el currículo explícito, sino también el currículo oculto, que, muchas veces, contradice los valores que se pretende enseñar.

Por tanto, el reto no solo es didáctico, sino político y cultural. Se trata de pasar de una educación que inculca valores desde arriba, a una pedagogía que los construye de forma participativa y situada. Freire (2006) insiste en que “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando” (p. 24), lo cual implica asumir una postura crítica, abierta al diálogo, a la escucha activa y a la negociación de significados en el aula. En contextos rurales, donde las tradiciones, creencias y saberes ancestrales tienen un peso profundo, esta pedagogía del respeto y de la autonomía es clave para evitar formas sutiles de colonización cultural.

Desde esta perspectiva, se hace indispensable una formación docente que incluya competencias axiológicas y éticas, así como habilidades para facilitar procesos de diálogo intercultural. Como proponen Hoyos y Martínez (2004), “educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal [...] crear

condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de forma óptima”. Esto exige repensar el rol del maestro no como transmisor de contenidos, sino como facilitador de experiencias significativas de vida, diálogo y conciencia.

El educador en zonas rurales de Colombia tiene el desafío de ser mucho más que un transmisor de contenidos: debe ser un sembrador de humanidad. Su rol, tal como lo plantea Freire, es el de alguien que problematiza la realidad con sus estudiantes, que enseña desde la ética del ejemplo, y que convierte la escuela en un espacio de resistencia, de diálogo y de transformación. Una pedagogía de los valores que no parta de la vida concreta del educando, que no cuestione las estructuras injustas, ni dialogue con las culturas locales, corre el riesgo de volverse ineficaz o incluso contradictoria con los fines que proclama.

### **Los valores y la comunidad escolar: el currículo oculto y la praxis en el aula rural**

La escuela no solo enseña mediante el currículo formal, sino a través de sus prácticas, relaciones, normas implícitas y estructuras simbólicas. Este conjunto de dimensiones que operan de manera no explícita ha sido denominado por la pedagogía crítica como currículo oculto, el cual juega un papel determinante en la reproducción o transformación de valores. Peter McLaren (2003) lo explica de forma precisa: “la vida



en las escuelas está saturada de valores que rara vez son examinados críticamente; la cultura escolar transmite implícitamente modos de ver, de sentir y de actuar que a menudo legitiman la desigualdad y la exclusión” (p. 112). En el caso de los contextos rurales colombianos, donde las dinámicas escolares suelen estar profundamente entrelazadas con las realidades socioculturales locales, este currículo oculto puede reforzar tanto prácticas autoritarias como formas de resistencia comunitaria.

La pedagogía de Freire aporta una mirada transformadora frente a esta realidad. Su propuesta parte del reconocimiento de que toda práctica educativa es política, y, por tanto, todo acto pedagógico reproduce o desafía un determinado sistema de valores. Freire (2006) plantea que “la práctica educativa no puede darse al margen de la ética. Educar es un acto profundamente humano, y por eso, profundamente ético” (p. 89). Esto implica que los valores no deben entenderse como un añadido a la educación, sino como su centro vital, como el eje que articula el ser, el hacer y el saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aula rural debe convertirse en un espacio de construcción colectiva de valores, donde lo cotidiano, lo comunitario y lo cultural se integren al proyecto pedagógico. Como señala Bolívar (1998), “la educación moral no puede quedar reducida a contenidos formales, sino que debe insertarse en una ecología institucional que respalde los valores desde la vida cotidiana del centro educativo” (p. 23). En otras palabras, no basta con hablar de respeto, justicia o paz si la dinámica escolar está marcada por el autoritarismo, la competencia desleal o la

indiferencia ante la diversidad. Los valores deben vivirse en la organización del aula, en la relación entre docentes y estudiantes, en la resolución de conflictos, en las actividades extracurriculares y en la forma en que se entiende la disciplina.

Carreras (1995), por su parte, insiste en que “el centro escolar debe organizarse de tal manera que sus decisiones, compromisos, normas y acciones estén visiblemente orientadas hacia los valores que se pretende enseñar” (p. 47). Esta afirmación cobra especial fuerza en las escuelas rurales, donde los procesos de socialización y formación moral están profundamente ligados al ejemplo, a la coherencia institucional y a las formas concretas de convivencia. Si el maestro habla de solidaridad, pero se mantiene ajeno a las necesidades de sus estudiantes; si se promueve el valor de la paz, pero se resuelven los conflictos mediante la sanción sin mediación, los estudiantes interiorizarán un mensaje contradictorio.

El currículo oculto, entonces, es tanto un riesgo como una oportunidad. Puede consolidar lógicas de exclusión o convertirse en un espacio de aprendizaje ético y político. Orellana Torres (2024) lo expone con claridad: “el aprendizaje de los valores y el desarrollo de actitudes exigen experienciarlos en la vida, en nuestro caso, en la vida del centro” (p. 51). En este sentido, la escuela se convierte en un laboratorio social donde los valores no solo se enuncian, sino que se viven y se negocian. Este aprendizaje experiencial requiere de docentes que actúen como facilitadores de procesos de reflexión, que propicien espacios de deliberación democrática y que estén

dispuestos a problematizar las estructuras institucionales que contradicen los valores proclamados.

Desde el enfoque crítico propuesto, esto implica promover una praxis pedagógica liberadora, donde el currículo no sea un conjunto de contenidos estandarizados, sino una herramienta para analizar críticamente la realidad y transformarla. Freire (1970) sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Así, la praxis docente debe estar orientada a desnaturalizar las relaciones de poder que atraviesan el aula y a construir un nuevo contrato ético con los estudiantes, donde la palabra, el diálogo y el respeto mutuo sean las bases de una convivencia solidaria.

Esta praxis se convierte en un imperativo especialmente en las escuelas rurales colombianas, donde las condiciones materiales, sociales y culturales exigen una pedagogía sensible al contexto. Las escuelas de territorios como el Catatumbo, el Bajo Cauca antioqueño o el sur de Bolívar, por ejemplo, enfrentan retos particulares como el desplazamiento forzado, la presencia de grupos armados, la pobreza estructural y la exclusión educativa. En estos escenarios, educar en valores no es un lujo, es una necesidad urgente para la reconstrucción del tejido social. Y ello solo es posible si el currículo —explícito e implícito— se convierte en una plataforma para la formación de sujetos éticos, críticos y comprometidos con su realidad.

Por todo lo anterior, es necesario que las instituciones educativas se reconfiguren como comunidades éticas, donde los principios que orientan la vida

escolar sean compartidos, consensuados y vivenciados por todos sus miembros. Esto implica revisar colectivamente las normas de convivencia, las formas de evaluación, las prácticas de disciplina y los proyectos pedagógicos institucionales, a la luz de los valores que se desea promover. Como advierte Bolívar (1998), “sin una ecología moral que envuelva a toda la comunidad educativa, no es posible una verdadera educación en valores” (p. 25). En esta línea, la formación ética no es responsabilidad exclusiva del docente de ética o religión, sino una tarea transversal que debe impregnar todo el quehacer escolar.

### **La realidad de la pedagogía y los valores: entre la norma y la vivencia en el contexto colombiano**

La educación en valores, entendida como proceso ético, pedagógico y sociopolítico, se ha perfilado en las últimas décadas como una prioridad para los sistemas educativos de América Latina. La formación de sujetos autónomos, críticos, responsables y comprometidos con su entorno constituye un imperativo en escenarios marcados por la violencia estructural, la exclusión y la pérdida de referentes comunitarios. En este sentido, Hoyos y Martínez (2004) afirman que “educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que, en lenguaje educativo, consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (p. 11).

Si bien los marcos curriculares de los países latinoamericanos incluyen ejes transversales orientados a la formación ética y ciudadana, la implementación de estos enfoques dista mucho de lo que ocurre en la realidad escolar. En Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la formación en valores como uno de los fines esenciales de la educación, pero en la práctica, estos principios suelen diluirse en propuestas formales carentes de acompañamiento metodológico o sentido vivencial. Las instituciones educativas rurales, particularmente, enfrentan mayores obstáculos debido a la precariedad de recursos, la inestabilidad docente y la ausencia de políticas contextualizadas.

La pedagogía freiriana nos ofrece una lectura crítica de esta situación. Freire (2006) insiste en que “para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente... estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (p. 89). Esta afirmación subraya que la enseñanza no puede reducirse a la instrucción técnica ni a la transmisión de saberes instrumentales. Por el contrario, debe ser una práctica humanizadora, capaz de generar conciencia crítica, compromiso social y sentido de pertenencia.

En los contextos rurales colombianos, donde las comunidades han sido históricamente marginadas por el modelo de desarrollo nacional, la educación en valores no puede desligarse de las necesidades locales. Una pedagogía ética en estas regiones debe partir de la vivencia concreta de los estudiantes, de sus saberes

ancestrales, de las prácticas comunitarias y de las formas propias de convivencia. Esto implica ir más allá de los contenidos oficiales e involucrar a la escuela como actor transformador en el entramado social.

Sin embargo, como señala Fabelo (2004), los valores en el sistema escolar suelen ser tratados como convenciones sociales que se proponen y reproducen mediante normas y tradiciones, sin una verdadera problematización de su origen ni de su pertinencia para las realidades específicas. En palabras del autor: “los valores representan el resultado de ciertas convenciones sociales que proponen el apoyo de la mayoría y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones” (p. 64). Esto se traduce en una educación normativa, que impone discursos éticos sin fomentar el pensamiento reflexivo ni el análisis crítico de los estudiantes.

Frente a este riesgo, Freire propone una ruptura radical con la lógica bancaria de la educación. Para él, enseñar valores no consiste en imponer principios desde la autoridad del maestro, sino en construirlos colectivamente desde el diálogo y la experiencia. Como bien lo expresa: “enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo” (2006, p. 8). Esta enseñanza vivencial y coherente es esencial en contextos donde los estudiantes han visto vulnerados sus derechos o viven en medio de contradicciones entre el discurso institucional y la realidad comunitaria.

La escuela rural colombiana, por tanto, se enfrenta al desafío de convertir los valores en experiencia y no en consigna. Esto exige pasar de una pedagogía burocrática —centrada en el cumplimiento normativo— a una pedagogía humanizante,

comprometida con la transformación del entorno. Esta transformación no es posible sin una profunda revisión de la práctica docente. Tal como lo señala el documento de Rojas (2017), inspirado en Pedagogía de la Autonomía, el docente debe convertirse en un sujeto ético, dinámico y reflexivo, capaz de generar ambientes de aprendizaje donde se cultive la crítica, la creatividad y la participación.

Pero ¿cómo educar en valores en medio de un sistema que todavía favorece la repetición, la obediencia ciega y el castigo como forma de control? La respuesta implica construir una praxis educativa centrada en la vivencia de los valores, donde el currículo formal se articule con el currículo vivido, es decir, con las experiencias reales de los estudiantes, sus problemas, intereses y sueños. En palabras de Rojas (2017): “es necesario brindar a los ciudadanos una educación rica en cultura que permita contrarrestar las ideas impuestas por la dominación [...] y desarrollar el pensamiento crítico como forma para la transformación de la persona y de la sociedad” (p. 2).

Esta perspectiva invita a repensar la educación en valores desde un enfoque situado, crítico e intercultural, donde las comunidades rurales no sean vistas como sujetos pasivos que deben ser “civilizados”, sino como portadoras de saberes, de ética comunitaria, de formas propias de resistencia. La escuela debe reconocer esta riqueza cultural y asumir el reto de dialogar con ella para construir un proyecto educativo que no homogeneice, sino que pluralice, que no imponga, sino que proponga, que no instruya, sino que acompañe.

En síntesis, la realidad de la pedagogía y los valores en Colombia requiere de un cambio profundo, que supere la retórica curricular y se comprometa con una educación ética, contextualizada y emancipadora. Este cambio solo será posible si el sistema educativo asume la pedagogía de los valores no como un componente decorativo, sino como su esencia transformadora, como el motor que permite a los sujetos reconocerse, dialogar, resistir y construir colectivamente un mundo más justo y humano.

### **El asunto de la ética universal en la pedagogía de los valores**

En el núcleo del pensamiento de Paulo Freire se encuentra la convicción de que la educación, por ser una práctica esencialmente humana, es ante todo una praxis ética. En un mundo marcado por la mercantilización del conocimiento, la instrumentalización de la enseñanza y la deshumanización de los vínculos escolares, Freire propone una ética universal como fundamento de toda acción pedagógica. Esta ética, lejos de ser un conjunto de normas morales rígidas, constituye un horizonte ontológico y político que orienta la educación hacia la humanización, el respeto mutuo y la transformación del mundo.

Freire (2006) lo expresa con contundencia: “Cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto a algo absolutamente indispensable a la convivencia humana” (p. 90). En esta afirmación se encuentra una clave para comprender la pedagogía de los valores desde una perspectiva crítica: educar en valores no es transmitir una lista de virtudes,



sino despertar en los sujetos la conciencia de su interdependencia, de su capacidad de actuar con otros y para otros en favor de la vida digna.

Autores como Flores (2005) entienden la ética como una ciencia del comportamiento moral, pero Freire va más allá: vincula la ética con la conciencia, la autonomía y la responsabilidad histórica. Para él, el acto educativo es siempre una intervención sobre el mundo, y por tanto, una acción cargada de sentido ético y político. La ética, en este marco, no es una disciplina añadida al currículo, sino el cimiento de toda propuesta pedagógica transformadora.

Esta ética adquiere un carácter vital en el contexto colombiano, particularmente en las zonas rurales, donde la violencia, la pobreza y el abandono estatal han deteriorado el tejido social. En estos escenarios, el papel del maestro no puede reducirse a la enseñanza de contenidos, sino que debe convertirse en ejemplo vivo de compromiso, coherencia y esperanza. Freire (2006) insiste: “Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper, de hacer justicia, de no faltar a la verdad. El testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético” (p. 92). Esta declaración eleva el rol docente a un ejercicio existencial, donde la palabra debe encarnarse en el ejemplo, y la enseñanza convertirse en testimonio.

No se trata, sin embargo, de imponer una ética vertical o universalista sin matices. La ética de Freire es dialógica, situada, construida en la interacción entre sujetos conscientes de su incompletud. Como afirma Soraya Rojas (2017), esta ética

“se convierte en una plataforma para una pedagogía nueva que apueste por la autonomía, la disertación y la crítica” (p. 6), alejándose de cualquier forma de dogmatismo o adoctrinamiento. En este sentido, educar éticamente significa enseñar a pensar, a discernir, a cuestionar y a optar por aquello que dignifica la vida.

Esta visión implica una ruptura con la lógica autoritaria que aún impera en muchas escuelas rurales. La ética del educador, en palabras de Freire, no se mide por su capacidad de imponer disciplina, sino por su compromiso con la libertad del otro: “Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanta más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre” (1996, citado en Rojas, 2017, p. 10). La autoridad del docente no se deriva de su posición jerárquica, sino de su coherencia, su escucha activa y su disposición a aprender junto con sus estudiantes.

El pensamiento freiriano también nos obliga a revisar las condiciones institucionales y estructurales que impiden el desarrollo de una pedagogía ética. No es posible educar para la autonomía en escuelas que reproducen lógicas de dominación; no se puede hablar de ética cuando se niegan las condiciones básicas para una educación digna. Por eso, la ética de Freire no es neutral: es una ética comprometida, situada históricamente, orientada por la justicia social y la liberación de los oprimidos.

En este sentido, la ética en educación no puede reducirse a discursos moralizantes ni a proyectos normativos vacíos que se proclaman en los documentos oficiales, pero no logran materializarse en la práctica diaria del aula. La ética educativa

no puede permanecer en el plano declarativo; debe encarnarse en las relaciones humanas cotidianas, en los gestos concretos del maestro: en cómo se comunica, cómo escucha activamente, cómo toma decisiones justas, cómo reconoce al otro en su dignidad y cómo construye comunidad desde el respeto mutuo. Educar éticamente no significa imponer valores desde una lógica autoritaria, sino vivirlos en el encuentro con el otro, propiciar espacios de diálogo genuino, construir una pedagogía del cuidado y de la ternura, donde los vínculos humanos se convierten en escenarios de formación ciudadana y de resistencia a la deshumanización. Por ello, la educación ética es inseparable de una pedagogía de la presencia, de la implicación, donde el estudiante no es tratado como objeto de enseñanza, sino como sujeto histórico, cultural y político, capaz de transformar la realidad desde su propia vivencia.

En regiones como el Catatumbo, la Serranía del Perijá o el Chocó, donde persisten las huellas profundas del conflicto armado, el abandono estatal y la exclusión estructural, esta ética pedagógica no solo es pertinente, sino absolutamente urgente. Allí, donde muchas veces las instituciones han fracasado en su función protectora, la escuela puede convertirse en el único espacio de resguardo simbólico, emocional y político para los niños, niñas y jóvenes que enfrentan diariamente las consecuencias de la violencia, la pobreza y el olvido. Los estudiantes de estos territorios no solo necesitan contenidos escolares: necesitan ser reconocidos, escuchados, abrazados con la palabra justa y la acción coherente. Necesitan maestros éticos, que no solo enseñen desde los libros, sino que encarnen con su vida una pedagogía del

compromiso, la memoria y la esperanza. La ética docente, en estos lugares, puede ser el primer gesto de dignificación, el primer acto de reparación simbólica, el primer paso hacia la posibilidad de imaginar un futuro distinto, de tejer comunidad en medio de la fragmentación.

La propuesta freiriana, en este contexto, nos recuerda que no hay educación verdadera sin ética, ni ética auténtica sin educación liberadora. La escuela debe recuperar su vocación política en el mejor sentido: formar sujetos con conciencia crítica, capaces de leer el mundo para transformarlo; construir una comunidad ética donde enseñar sea un acto de fe en el ser humano, como Freire lo sostenía. En un país donde la ética pública está en crisis, donde la corrupción, la indiferencia y el desencanto han erosionado la confianza social, recuperar la ética en la escuela es un acto profundamente radical. Es una apuesta por construir una nueva ciudadanía desde abajo, desde las aulas rurales, desde las voces silenciadas, desde la vida cotidiana donde los valores se siembran, se cultivan y se defienden. La ética educativa, entendida así, no solo interpela al maestro, sino al sistema mismo, invitándolo a repensarse desde una pedagogía de la justicia, del cuidado y de la transformación colectiva.

---

## Educar es un acto ético: la praxis docente desde Freire

La pedagogía del docente, en la visión de Paulo Freire, no puede ser entendida como una simple técnica de enseñanza ni como la transmisión vertical de conocimientos ya establecidos. Por el contrario, se configura como una praxis ética, reflexiva y comprometida con la transformación social. En *Pedagogía de la Autonomía* (2006), Freire afirma que enseñar implica “ejercer como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado”. Esta afirmación deja claro que la acción pedagógica es ante todo un acto de diálogo, de mutua construcción de sentido, donde el maestro no impone saberes, sino que acompaña procesos de descubrimiento y comprensión crítica.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica se convierte en uno de los pilares fundamentales de la pedagogía freiriana. Como el propio Freire (2006) sostiene, esta práctica pedagógica debe encerrar “el movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 43). Este enfoque exige del educador una actitud constante de innovación y evaluación crítica, en sintonía con las realidades de sus estudiantes y con las complejidades del contexto social. En escenarios educativos donde los docentes frecuentemente se enfrentan a jóvenes inquietos o desmotivados, la respuesta no puede ser el autoritarismo ni la indiferencia, sino la escucha activa, la

complicidad pedagógica y la capacidad de canalizar esa energía juvenil hacia la construcción colectiva del conocimiento.

Para Freire, el docente es un agente dinamizador del aprendizaje solo en la medida en que comprende la realidad social que lo rodea y actúa con base en ella. Esta conciencia crítica no es un atributo espontáneo, sino que se cultiva mediante el desarrollo de una ética universal, ya discutida en su obra, que posiciona al educador como sujeto ético-político comprometido con el otro. De ahí que enseñar no sea transferir contenidos, sino —como él mismo expresa— “crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 2006, p. 25). En esta visión, el estudiante es sujeto activo de su formación, y el aprendizaje se transforma en un proceso dialógico, problematizador y situado, donde la curiosidad epistemológica ocupa un lugar privilegiado.

Esta “curiosidad epistemológica”, como la llama Freire, es una condición indispensable para el acto educativo. Es el impulso que lleva al estudiante a preguntar, a dudar, a construir saberes desde su experiencia. Sin embargo, este impulso suele verse amenazado por modelos educativos tradicionales, donde predomina la memorización y la pasividad. Por ello, el docente tiene la responsabilidad de proteger, estimular y acompañar esa curiosidad, de vincularla con el conocimiento riguroso, y de generar condiciones para su florecimiento. En palabras de Freire: “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (2006, p. 26). El aprendizaje, entonces, se convierte en una experiencia compartida, dialógica y transformadora,

donde maestro y estudiante se reconocen mutuamente como sujetos que construyen juntos saberes y sentido.

En esta línea, Martínez (2011) señala la necesidad urgente de un cambio de paradigma educativo, en el que el profesor asuma el rol de animador y facilitador del pensamiento. A su juicio, “el nuevo profesor será un experto en la mayéutica que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, considerando todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo”. Esta visión complementa la propuesta freiriana de una pedagogía donde el maestro no enseña lo que sabe, sino que provoca el pensamiento, estimula la crítica, y se compromete con el proceso formativo de sus estudiantes desde una actitud de humildad, persistencia y apertura.

La pedagogía crítica requiere, además, que el docente reconozca las experiencias y saberes previos del estudiante, que respete su lenguaje y que promueva espacios de participación activa. El acto de enseñar, en este enfoque, no es un monólogo, sino una construcción conjunta. Freire lo expresa así: “lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva” (2006, p. 88). Para que esta postura sea posible, se requiere de un docente éticamente comprometido, intelectualmente riguroso y emocionalmente disponible.

Una pedagogía vanguardista, como la que propone Freire, no es carente de rigor; al contrario, demanda una alta exigencia metodológica y una profunda disposición

a la reflexión crítica sobre la propia práctica. Como él mismo advierte: “lo fundamental en la formación permanente de los profesores es la reflexión crítica sobre la práctica” (2006, p. 85). Esta reflexión no puede dissociarse de una ética pedagógica que combine competencia profesional, sensibilidad humana y voluntad transformadora. Se trata de enseñar con pasión, con esperanza, con la convicción de que cada acto educativo puede ser un acto de emancipación.

Finalmente, la pedagogía crítica reconoce que el acto educativo es también un acto afectivo. La formación docente debe estar atravesada por el cuidado, la coherencia y la esperanza. Freire, en *La pedagogía de la esperanza* (1992), describe el gusto por la vida, la capacidad de lucha y la coherencia entre el decir y el hacer como fundamentos esenciales del educador. En el arte de enseñar, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en símbolo de posibilidad, de humanidad y de dignidad. Por ello, formar en valores implica, ante todo, formar desde el ejemplo, desde el diálogo y desde el compromiso con la transformación ética del mundo.



---

## REFLEXIONES FINALES

La educación en valores, en el contexto colombiano actual, se configura como un imperativo ético y político que trasciende los límites del currículo formal para insertarse en la cotidianidad de la escuela como espacio de reconstrucción del tejido social. En territorios históricamente marcados por la violencia, la exclusión y el olvido institucional, como las zonas rurales del Catatumbo, el Chocó o el sur de Bolívar, la escuela debe asumir un rol activo como agente de transformación, donde la pedagogía no se reduzca a la transmisión de contenidos, sino que se convierta en una práctica viva, dialogante y liberadora.

Desde la perspectiva freiriana, la pedagogía de los valores no puede comprenderse como un conjunto de normas impuestas desde arriba, sino como una construcción colectiva que nace del diálogo entre educadores y educandos, mediados por la realidad. Esta pedagogía crítica exige docentes éticamente comprometidos, capaces de enseñar desde el ejemplo, de promover la curiosidad epistemológica y de abrir espacios para la reflexión, la escucha activa y la participación. Solo así es posible superar el currículo oculto que legitima la desigualdad y construir una escuela donde los valores se vivan en la práctica diaria, no solo se proclamen.

A lo largo de este ensayo se ha evidenciado que la educación en valores no es una meta complementaria, sino el fundamento mismo de una escuela que aspire a formar ciudadanos críticos, empáticos y transformadores. Esta tarea no recae

únicamente sobre el docente individual, sino que implica una reconfiguración institucional profunda: revisar los modos de convivencia, democratizar los procesos escolares, reconocer los saberes ancestrales y comunitarios, y vincular el quehacer pedagógico con las realidades y necesidades del entorno.

En definitiva, una verdadera educación ética debe partir de la dignidad del otro, del reconocimiento de la diversidad y del compromiso con la justicia social. En palabras de Freire (2006), educar es siempre un acto político y, por tanto, no puede ser neutral frente a la opresión. Recuperar esta dimensión ética y crítica de la educación — especialmente en las escuelas rurales colombianas— es una apuesta radical por la esperanza, por la posibilidad de construir un país más humano desde sus márgenes. La ética en la escuela no es un ideal lejano: es una práctica cotidiana que se siembra en el aula, se cultiva en el diálogo y florece en cada acto de coherencia, respeto y solidaridad.

---

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1998). *La educación moral en la escuela: Una tarea de todos*. Graó.
- Carreras, A. (1995). *La formación en valores: Propuesta para una acción tutorial*. Graó.
- Fabelo, J. (2004). *La educación en valores: Retos y alternativas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Hoyos, G., & Martínez, J. (2004). *Formación ética y educación en valores*. Universidad de La Salle.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Paidós.
- Orellana Torres, R. (2024). Pedagogía de valores en la institución escolar. *InnovaEduca*, 4, 1-9. <https://revistascientificas.21.edu.ar/innova/article/view/25>
- Rojas, S. (2017). Pensamiento de Paulo Freire desde la pedagogía de la autonomía. *Revista Educare*, 21(2), 1–12.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- UNICEF. (2019). *Estado de la educación rural en Colombia: Informe técnico*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/colombia>