

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES
ORIENTADAS A FOMENTAR EL VALOR DEL RESPETO
EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO**

**LUIS JAVIER ARBOLEDA SALAZAR
YANETH TAMAYO LÓPEZ
GABRIEL JAIME VÉLEZ HOYOS**

Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesora

Dra. RUTH ELENA QUIROZ POSADA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO - CINDE-**

**SABANETA
2013**

TABLA DE CONTENIDO

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN	3
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	3
2. MARCO CONCEPTUAL	8
2.1 FORMACIÓN	8
2.2 VALORES	10
2.3 RESPETO	11
2.4 PRÁCTICAS EDUCATIVAS	12
2.5 DOCENTE	14
3. CATEGORÍAS EMERGENTES	15
3.1 EDUCACIÓN MORAL	15
3.2 ALTERIDAD	17
3.3 EMOCIONALIDAD	19
4. DISEÑO METODOLÓGICO	20
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	22
6. PRINCIPALES HALLAZGOS	24
7. PRODUCTOS GENERADOS	44
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	57

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A la educación se le ha asignado una tarea mayor que el acto mismo de instruir; se le ha entregado la misión de formar, y no sólo en aspectos específicos del orden académico, sino de educar de manera integral al ser humano. En el marco de dicha tarea la educación ha de propender por la promoción de acciones con fines axiológicos y volitivos a este respecto. De la aceptación de tal misión, surge la pregunta por las prácticas educativas de los docentes que fomentan valores como el respeto para la formación de sus educandos y que terminan generando procesos de resistencia frente a los conflictos sociales actuales.

En el Foro Mundial Sobre la Educación (2000), se plantea que:

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (p. 31).

Lo anterior hace alusión directa al concepto de formación que compromete a todas las naciones adscritas a la UNESCO en la generación y puesta en práctica de políticas educativas que la garanticen a lo largo de todo el ciclo educativo y que sean soporte para enfrentar la conflictiva realidad que envuelve al ser humano.

En Colombia esta demanda social por la formación se materializa a través de la Constitución Política de 1991, en el artículo 67, donde se consagra el carácter social, humanístico, científico y tecnológico de la educación, y además, de ello en

la ley 115 de 1994, Ley general de educación, en la que aparecen los lineamientos generales a través de los cuales ha de alcanzarse la formación de los educandos.

En un país como Colombia donde se ha instalado la subcultura del delito, de la trasgresión de la norma, del engaño, de la corrupción que permea las diferentes esferas de la sociedad y se instaura como un ejercicio de lo cotidiano, se hace necesario que la educación y la escuela se dispongan a atender y a intervenir esta problemática, poniendo en acción prácticas que eleven el valor del respeto como un ejercicio de resistencia ante estas situaciones; tal ejercicio de resistencia no puede darse en otro lugar y momento que en el aula de clase, momento en el que las subjetividades, las cosmovisiones y las redes de significados individuales interactúan de manera dinámica, este momento es la posibilidad de un cambio in situ.

De acuerdo con Rojas y Guanipa (2007):

La educación es para la sociedad el camino que le permitirá asumir esos procesos de cambio, los cuales deben ser significativos y orientados a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en un contexto pluralista, en el que pueda de manera crítica practicar como norma de vida la justicia, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia, entre otros (p. 86).

El Colegio Tercer Milenio ha mantenido baja la incidencia de conflictos sociales tales como el bullying, la violencia escolar, el embarazo adolescente y el consumo de sustancias psicoactivas, lo que podría llevar a pensar que el valor del respeto, tanto para sí como para el otro, podría ser una práctica educativa que los docentes llevan en sus acciones formativas diarias, pero inconscientes y que evidenciarlas podría reportar beneficios para la dinámica subjetiva y transaccional de los diferentes actores involucrados en el acto educativo. Siguiendo a Melich (2002) para que el docente propicie la adquisición de actitudes y valores debe ser testimonio vivo de lo que proclama porque “el que da testimonio enlaza la experiencia pasada y la presente y la abre a un futuro” (p. 108)

Evidenciar el tipo de prácticas educativas que terminan favoreciendo procesos constructivos de armonía y convivencia a través de la formación en el valor del respeto se presenta como una urgencia en un entorno como el actual en el que devienen los jóvenes, ambiente que está impregnado de factores sociales perturbadores como la inseguridad, el narcotráfico, la pobreza, la corrupción, y por ende, la sociedad espera que las transformaciones requeridas para que las relaciones sociales mejoren, se fomenten desde las instituciones educativas, que la formación que en ellas se promueva sea consecuencia de prácticas orientadas a desarrollar en los estudiantes valores y actitudes deseables y necesarios para vivir con y entre otros, así lo plantea Martínez (2006) cuando ratifica que “educar en valores consiste en crear condiciones para aprender éticamente”.

Para reforzar esta posición es necesario aceptar lo que Zarzar (2003) propone cuando afirma que en la relación maestro-alumno se centran los esfuerzos formativos del sistema. Es en los docentes y sus prácticas, sus imaginarios y conceptos de formación, donde se enfoca la atención de los investigadores, focalizando la investigación hacia las prácticas educativas de los docentes que fomentan en la dimensión subjetiva de la formación el valor del respeto.

Las investigaciones alrededor del tema de la formación axiológica son numerosas, aunque su producción es menor si se compara con las investigaciones referidas a la enseñanza, los modelos pedagógicos, y las metodologías para la instrucción, sin embargo, respecto a los estudios que se orientan específicamente a las prácticas de los docentes que apuntan decididamente a la formación actitudinal y axiológica de los jóvenes que cursan los grados superiores de la básica secundaria, solo se encuentran algunos hallazgos.

Escritos e investigaciones a nivel internacional con autores como Arias (2000), Suzan (2000), Graas (2001) citados por Mazadiego (2005), han hecho aportes sobre el estudio de la relación que existe entre el proceso educativo y la

importancia de la enseñanza de valores cívicos, sociales y culturales en los procesos formativos de los educandos, relacionándolos íntimamente y evidenciando imposibilidad de la existencia de uno sin el otro.

La preocupación por la crisis axiológica en los jóvenes, es un fenómeno generalizado, “no se trata de una moda, sino de responder a un fenómeno real a nivel mundial” (Fuentes, 2000, citado por Mazadiego, 2005, p.10). A este respecto aparecen investigaciones como las de Martínez (2011) “Escuela profesorado y valores” en donde se plantean preguntas esenciales acerca de la función de los docentes frente a la transmisión de valores, además de plantear interrogantes acerca de qué valores habrían de ser promovidos y los efectos de estos sobre la autonomía personal. Araujo (2005) “Respeto, democracia y política, Negación del consenso”, explica en su investigación el caso de la formación cívica y ética en las escuelas mexicanas, abordando las concepciones que tienen los estudiantes acerca del respeto, y una haciendo una interpretación acerca de la tendencia a eludir el conflicto como estrategia de participación ciudadana.

Nava (2011), se pregunta por la formación axiológica hacia el final de la educación básica “Formación de valores ético-morales en adolescentes de la tercera etapa de Educación Básica”, tesis que concuerda con la presente investigación en la apremiante necesidad de promover en la presente generación valores a través de la escuela, también evalúa la pertinencia de las acciones docentes para este fin. Beltrán (2012) con su investigación : “Ciudadanía reticente y el significado de respeto” Explora diferentes definiciones y concepciones de respeto y lo plantea como un valor superior a la tolerancia, a través de un análisis transaccional de elementos de carácter religioso, político, social e histórico. Para evidenciar finalmente la exclusión social y política hacia las minorías irrespetadas por actores políticos de adoctrinamiento.

Castellón (2010) “El respeto como tema transversal”, dando cuenta de las concepciones que estudiantes y docentes tienen al respecto de este tema y esto basado en el uso de lenguaje formal. El autor encuentra como elementos

principales por parte del docente, una actitud flexible y autocrítica como dinamizadores del respeto. Existe también una alta presencia de escritos, a saber, libros y artículos de revista como los de: Fierro (2003): “los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y la equidad en la institución escolar”, Otros autores que han hecho aportes fundamentales al respecto y que ya se han mencionado y se mencionarán a lo largo de este informe como Cortina (2001) “El quehacer ético. Guía para la educación moral”, Touriñan (2006) “Educación en valores y la experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación”, Melich (1994), en su libro “del extraño al cómplice” e Hildebrand (2004) “La importancia del respeto en la educación”

Estudios regionales como Rodríguez G. (1998): “Las prácticas de enseñanza y su función socializadora” que planteó la existencia de prácticas educativas como el orden y el silencio intencionado para mantener vinculados a los estudiantes durante las sesiones, pero especialmente aportó planteando la formación a través de prácticas educativas reflexivas y colaborativas. Además ratifica la urgencia de investigar estas prácticas. Rodríguez N. (2007) “Prácticas docentes y la mejora de la escuela” donde se plantan aspectos que aunque o son centrales para la presente investigación se convierten en insumos teóricos, como son la necesidad planteada de la formación de docentes reflexivos, una definición de las prácticas docentes y su papel en la promoción cambios en los estudiantes a través de la relación dialéctica teoría-práctica.

A nivel nacional y local la investigación por las prácticas docentes en la formación de valores durante la educación media arroja estudios como el de y Calvo (2003) La escuela y la formación de competencias sociales: Un camino para la paz.

Cabe destacar dos textos básicos que sirvieron de derrotero teórico para este estudio: el de Botero (2005): “La formación de valores en la historia de la Educación colombiana” y el de Díaz y Quiroz (2005): “Educación, instrucción y

desarrollo” Donde se plantea como se pretende también en este texto, la urgencia de la formación ciudadana a través de la concientización de sus integrantes y siempre fundamentada en dos pilares que habrán de fortalecerse en la escuela y y que son planteados por la autora: el respeto a la diferencia y la promoción del consenso acerca de los valores. Tomando en cuenta todo lo anterior se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles prácticas educativas de los docentes de grado décimo del Colegio Tercer Milenio fomentan el valor del respeto en los estudiantes?

2. MARCO CONCEPTUAL

Acercarse a la formación y a los elementos constitutivos de ella demanda una visión holística que comprenda las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, éticas, estéticas, religiosas y trascendentes; sin embargo, dada la extensión del tema, en la investigación se abordarán los conceptos de formación, prácticas educativas, docente, valores, sujeto político, alteridad y educación moral desde una mirada educativa.

2.1 FORMACIÓN

La formación es un proceso que trasciende el origen etimológico de la palabra que es “formatio”, dar forma, dado que subyacen en la formación categorías como desarrollo, trascendencia, aprendizaje, conocimiento; las cuales indican que en la formación se integran factores psicológicos y biológicos así como otros sociológicos y culturales propios del ser humano mismo y del contexto en que éste se desenvuelve. La formación implica mucho más que la acción de transmitir información o de hacer competente a la persona entrenándola en

algunas destrezas; es un estudio y un análisis histórico, sociocultural y hasta espiritual del mundo anímico de las personas implicadas en la formación. Con relación a ello, Gadamer expone: “El que todo implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido” (Gadamer, 1996, p.46). Dada la variada gama de acepciones que tiene el término “formación” y de la multiplicidad de fuentes que forman al ser, se asume la formación como un esfuerzo permanente, una apuesta por la perfectibilidad del ser humano que al potenciar el desarrollo de sus distintas dimensiones le hace ganar en humanidad y en términos hegelianos es la posibilidad de superar los límites impuestos por la especie y la condición humana misma, trascendiendo de la singularidad a la universalidad.

La formación es un continuo y gradual avance del ser que de manera orientada se constituye como un proceso que reconociendo las particularidades de las personas, procura su superación tanto individual como en el contexto social en que está situado quien se forma.

La formación es un proceso dinámico, interrelacional, activo, en el que intervienen diferentes factores como el educando, el educador, el conocimiento, los medios, la didáctica, las prácticas, la enseñanza y el aprendizaje, los cuales influyen sustancialmente en la definición de formación. La formación es una categoría extensa cuya amplitud rebasa la connotación latina *formatio* y que aterrizándola al ámbito educativo se enmarca más en el término alemán *bildung* empleado por Gadamer (1996).

Es importante resaltar que para el mismo autor “Cada individuo que asciende desde su ser natural, hacia lo espiritual, encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo, una sustancia dada que debe hacer suya, de un modo análogo a como adquiere el lenguaje” (Gadamer, 1996, p,15). O sea que la formación es un proceso dialógico y relacional de reciprocidad en el cual quien educa también se está formando. La formación va más allá del formador mismo, lo trasciende y le insta a que potencie críticamente nuevas concepciones de ser y de estar en el mundo.

La formación implica integralidad ya que se considera al ser humano como una totalidad y se procura trascendencia simultánea en todas las esferas del desarrollo humano. Larrosa (1994) interpretando el concepto de *bildung* sintetiza la formación del ser como “desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades conducido por una suerte de fuerza organizadora que, a través de una sucesión de encuentros y vicisitudes, conduce a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada” (p. 8-9) Esa fuerza organizadora la representa la institución escolar, ya que a pesar de los cambios históricos, siempre ha habido la constante de esperar de la educación de los niños, la formación integral de las personas. Por tanto formación y educación constituyen un binomio indisoluble en el cual la formación según Flórez (1994) es el principio unificador.

2.2 VALORES

Cuando se trata el tema de la formación en la educación, la palabra “valores” aparece inmediatamente referenciada en múltiples escritos, textos y obviamente en la normatividad como en la Constitución colombiana, en la Ley general de educación y en los proyectos educativos institucionales, y son los valores un tema obligado al analizar los actores, las circunstancias y los problemas sociales.

Desde tiempos remotos el hombre ha atesorado para sí lo que considera valioso, importante, necesario, es decir que encierra algún tipo de valor para facilitar su existencia o para facilitar la coexistencia con los demás. El valor es para Bautista “aquella cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada (Bautista, 2001, p.194).

El concepto de valor va ligado a la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas que procuren su bienestar y su realización. La estructuración de unos determinados valores es un proceso complejo en el que

intervienen el contexto socio-cultural, el momento histórico y la proyección que se tenga como ser individual y como grupo social.

Existen dos posturas básicas respecto a la concepción de los valores. Los objetivistas para quienes la estructuración del valor obedece a procesos racionales acordados entre los integrantes de un grupo social y los subjetivistas que afirman que es en la mente del individuo donde los valores cobran forma y significado y por tal los valores ni existen ni pueden ser compartidos.

Mazadiego (2005) citando a Grass clasifica a los valores en morales a aquellos como sinceridad, respeto, lealtad, trabajo. Que indican el deber ser. Y los no morales, en aquellos que no tienen carácter de obligatoriedad, haciendo énfasis en que los procesos educativos orientan su accionar al desarrollo de los valores morales. Para el presente estudio los valores se entenderán bajo esta connotación moral. Así entendidos los valores son referentes que si se tienen en cuenta permiten al ser humano progresar en humanidad, al respecto Bautista propone que “representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los últimos fines también ideales (Bautista, 2001, p.195.

La educación moral, base de la formación integral de la persona, tiene entre sus finalidades desarrollar la capacidad estimativa de los valores, es decir la capacidad para reconocer y priorizar los valores que la cultura y el entorno inmediato promueven. No es memorizarlos sino degustarlos. Los valores como los buenos vinos, “más se aprenden por degustación que por instrucción” (Cortina, 2007, p.101)

2.3 VALOR DEL RESPETO

Proviene del latín “respectus”, que significa atención, consideración. El respeto no es una sensación psicológica, sino una conducta racional y moral, definida por el contexto cultural y que depende del concepto de ser humano que ha definido la persona, ya que el respeto es propio de los seres humanos. El respeto se alimenta de la estimación y de la cortesía pero es diferente a éstas. No

consiste en sumisión, ni complacencia, ni obediencia ciega. Para Fromm (2007) es “La capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es”. (p.46).

Siguiendo a Fromm, el respeto sólo se hace posible en la medida en que se conoce al otro y se promueve la autonomía, la libertad y el crecimiento de ese otro. Para el presente estudio el respeto se entenderá desde la perspectiva de Fromm, desde la cual el respeto es un valor que dota al ser humano de la capacidad de reconocerse en los otros, establecer límites e identificar los derechos y las virtudes de los demás. En esa línea, Kant plantea un respeto sumo, “todos los seres racionales están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simple medio, sino siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo” (Grima citando a Kant, 1998, p.61). El valor básico de la dimensión moral de la persona es el respeto, por tal es de vital importancia promoverlo como eje central de la formación de la persona y como fundamento para facilitar la sana convivencia entre los miembros de una comunidad.

Piaget citado por Sepúlveda (2003) “el respeto hacia sí mismo y hacia los otros es el elemento esencial de la moralidad” (p. 29). El respeto parte del reconocimiento de la dignidad que revisten los demás por el hecho de ser personas y depende en gran medida de la sensibilidad moral, social y política que las personas logren desarrollar para trascender las condiciones de desigualdad que están presentes en la sociedad actual y que signan las relaciones interpersonales que se establecen.

2.4 PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Son un proceso consciente, orientado y sistemático que da cuenta de las maneras como el docente propicia interacciones de carácter educativo, en pro de

la formación del estudiante. Es una categoría de difícil conceptualización por su complejidad y por la variada gama de determinantes que la constituyen. Gómez (2008) plantea como determinantes de la práctica educativa: la experiencia de quien la realiza, el campo disciplinar, la preparación pedagógica y las concepciones implícitas propias de cada docente.

El término práctica implica transformación gradual de algo que se va constituyendo en el tiempo, es el resultado de un proceso histórico que continua en expansión. La práctica educativa no queda atrapada en formas de realizar la enseñanza, no se trata de técnicas o de actividades rigurosamente secuenciadas y diseñadas. La práctica educativa es una vivencia consciente e intencionada por el docente y compartida entre docente, estudiante y compañeros, que está orientada a intervenir el proceso de formación de todos los participantes en el acto educativos. En ella se involucran las concepciones, las creencias, las experiencias de quien la desarrolla y los fines que persigue en sus interacciones con los estudiantes. En ese encuentro con los anhelos, las experiencias y las lógicas de los estudiantes las prácticas se enriquecen y ganan en lo educativo. Es por ello que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p.25)

Lo anterior implica que la práctica educativa es situada porque reconoce y tiene en cuenta condiciones del entorno físico y social. Es consciente porque exige que el docente sea un permanente observador de sus prácticas educativas de tal manera que las pueda describir, justificar y diferenciar de otras. “los educadores solo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros” (Meza citando a Carr, 2002, p.4) En la misma línea y destacando el valor de la consciencia propia de lo que se hace, Freire plantea que “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica” (Freire, 2004, p.19)

La práctica educativa es de carácter social ya que se consolida a partir de consensos que se van desarrollando a lo largo del tiempo entre los actores sociales que intervienen en el acto educativo. Carr citando a Macintyre, al respecto dice que “las prácticas se juzgan de acuerdo con criterios y tradiciones públicamente compartidas” (Carr, 2002, p.35) Tanto Carr como Freire ubican la práctica educativa como una actividad social; Freire (2004) la permea como un compromiso político porque dice que el docente debe propiciar con sus prácticas que el estudiante interactúe con su realidad y la transforme. Para ambos es una actividad que de forma sensata y ordenada busca la trascendencia del ser humano, ya que son conscientes de que “El inacabamiento del ser humano o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento” (Freire, 2004, p. 24) La práctica educativa es ética porque implica una relación horizontal entre las personas que intervienen, hay sujetos y no objetos de la educación y en la que el respeto por el estudiante es condición *sine qua non* de toda interacción. Es impensable una práctica educativa ausente de la ética.

Basados en Gómez (2008) para la presente investigación se entenderán las prácticas educativas como una práctica de transformación gradual que implica la experiencia de quien la realiza, el campo disciplinar, la preparación pedagógica y las concepciones implícitas propias de cada docente. También se entenderán como lo hace Meza (2002) citando a Carr: “una actividad ética que se emprende para conseguir ciertos fines educativamente adecuados” (p.5). Freire, (2004) es categórico al decir “estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica es específicamente humana” (p.9).

2.5 DOCENTE

Es un agente que de manera consciente reconoce la potente capacidad de transformación del ser humano y orienta sus esfuerzos, su bagaje académico y sus prácticas a favorecer el desarrollo integral de las personas y a través de ellas genera cambios en el entorno cultural en que se desempeña. Sus características son convicción y entusiasmo del papel transformador de la educación, tener aptitudes como comunicador, tener dominio del campo disciplinar, tener

conocimientos de pedagogía y didáctica. El docente fundamenta su ejercicio educativo en su experiencia vital, en una concepción filosófica y epistemológica clara de la educación y en una visión transformadora del ser humano y de la sociedad. Según Saavedra el docente es la “persona encargada de desarrollar la actitud formadora de seres humanos desde las instituciones educativas” (Saavedra, 2008, p.66).

El docente en esta investigación es aquella persona que procura la formación de los estudiantes a través de sus prácticas educativas, fundamentadas éstas en la generación de interacciones en las que él, los estudiantes y los conocimientos que promueve, tienen como aspiración el crecimiento integral en las distintas dimensiones del desarrollo humano. Trascendiendo el significado del docente como enseñante y saliéndose del rol de técnico de la educación, dado que al propiciar espacios de discusión, promover la tolerancia y la participación; impregna de sentido crítico y de política su desempeño, a la vez que genera dinámicas curriculares y espacios de reflexión constituyendo las escuelas en generadoras de conocimiento y en agentes dinamizadores de las relaciones sociales.

3. CATEGORÍAS EMERGENTES

3.1 EDUCACIÓN MORAL

El soporte de la formación del ser humano es el grado de desarrollo que haya alcanzado en su dimensión moral. Es mediante ésta que se tiene autonomía y se sale de esa minoría de edad que ilustra Kant en que se es amo de la conducta y se toman decisiones signadas por la sensatez y la responsabilidad. La educación moral favorece el alcance de la conciencia moral de las personas, lo que se constituye según Orozco (1999) en el núcleo de la formación integral.

Educar moralmente es situar al ser humano en un determinado estadio de desarrollo reconociendo sus potencialidades, sus motivaciones, sus deseos y

ofrecerle retos morales que requieren de la persona el manejo de concepciones teóricas, el análisis casuístico y el ejercicio de la autonomía.

Procurando que el ser humano sea consciente de sus avances y sea capaz de salir adelante cuando el contexto en el que se desenvuelve le somete a la tensión entre su deseo inmediato y la concepción del deber personal y social. Esta concepción trabajada en la teoría de Kohlberg y filosóficamente fundamentada en Kant propone un ascenso progresivo hasta llegar al pleno desarrollo del juicio moral.

Bajo esta concepción la educación moral se hace cada vez más vigente y necesaria en los programas educativos los cuales enfatizan el alcance de destrezas técnicas y opacan el desarrollo del juicio y la conciencia moral. Para Kohlberg (1997) la educación moral potencia el desarrollo del pensamiento tanto como la lectura o el estudio de las matemáticas. El propone que los sistemas educativos tienen el reto de enseñar valores sin imponerlos.

La tradición griega propone otra concepción de la educación moral como la templanza del carácter, la que posibilita el buen desenvolvimiento social de la persona y la formación de seres humanos autónomos con las cualidades necesarias para pertenecer a una comunidad.

Educar moralmente para esta investigación es educar para la libertad, la responsabilidad y el respeto a lo que el "otro" representa; reconociéndole como un interlocutor distinto y externo que está por fuera de mi esfera de control, lo que implica una concepción social relacional de la educación moral. En esta connotación las demandas morales que la sociedad hace son imperativos que determinan la competencia moral de la persona. Para Durkheim el ser moral por excelencia se configura en las relaciones intersubjetivas que se dan entre los miembros de la sociedad, ella determina la conducta moral de las personas y el

conjunto de valores dignos de alcanzar. “Somos seres morales en la medida en que somos seres sociales” (Durkheim, 1976, p.78)

El fortalecimiento del carácter, el carácter social de la moral, la formación en determinados valores básicos y el desarrollo espiralado de la conciencia moral hasta llegar a un estadio de juicio moral. Son elementos fundamentales para el concepto de educación moral asumido en este estudio y que se traduce en potenciar la formación de personas con juicio moral y acciones morales, autónomas, respetuosas de los demás, “capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto moral” (Buxarrais y otros, 2001, p.17).

3.2 ALTERIDAD

Acogemos la definición de alteridad en su acepción filosófica de dejarse invadir por el mundo de la vida del otro, entendiendo éste como sus puntos de vista, sus contingencias, su modo de ver el mundo, sus ideologías, considerándolas tan vitales como si nacieran desde mi yo. “La alteridad es la presencia del otro en el yo; una presencia que se conforma como relación entre libertades” (Quesada, 2011, p.397). Para la presente investigación es importante la emergencia de esta categoría porque da cuenta del interés permanente de los docentes por promoverla en sus estudiantes, visibilizando al otro y la relacionan como un elemento constitutivo del respeto. Así para Levinas (1993) no importa cuánto control se tenga sobre el otro, la realidad es que no es una posesión; está por fuera de mí y su rostro materializa a los muchos otros que anteceden y preceden el encuentro presente y todos esos otros están por fuera de la condición de control y/o pertenencia. “Alter”, en latín significa “el otro”, en una interacción como mínimo dual.

Alteridad implica tener presente el texto que es externo, “garantizar la presencia del otro y con ella su potencial expresivo es el presupuesto de las

relaciones humanas” (Navarro, 2008, p.185), la práctica docente para este estudio deberá estar amarrada al objetivo permanente de visibilizar al otro y entender al ser humano devenido histórica y relacionalmente. A partir de la tesis hermenéutica, en la alteridad está el otro, que rompe el egocentrismo e interroga la subjetividad de la persona. Quesada propone que la alteridad “es una relación, que es lenguaje: se le da al Yo por la palabra; es subjetividad: forman una sociedad en la responsabilidad del Yo para con el Otro” (Quesada, 2011, p.393). Bajo esta concepción de la alteridad se busca la comprensión del otro desde la diferencia; la alteridad implica relacionalidad con los otros en una interacción ética y ésta ética reclama de los procesos educativos la valoración y el reconocimiento de lo extraño, evitando adoctrinamientos que desconozcan la búsqueda de ese otro.

La alteridad así entendida es un asunto filosófico y ético con implicaciones políticas que no debe confundirse con un asunto de virtuosismo espiritual sino que es más una condición primaria que facilita el ejercicio hermenéutico de las relaciones humanas. Es una apertura hacia el punto de vista del otro, alternando las lógicas desde las cuales interpretamos el mundo, admitiendo la existencia de variadas formas de verdad respecto a los asuntos vitales que constituyen la esencia de lo humano.

Respeto, educación moral, sujeto político, formación y valores, son categorías relacionadas entre sí y enmarcadas en la alteridad que procuran enaltecer la condición de seres humanos, favoreciendo la sana convivencia, la autonomía, la actitud crítica, la apertura, el desarrollo moral, la ganancia en la condición de humanidad, éstas son necesarias para trascender del estado natural de la especie, del humano Hobbesiano a la formación de personas que se reconocen, seres humanos éticos que se liberan del egocentrismo individualista y establecen relaciones sociales basadas en el respeto mutuo y el reconocimiento recíproco.

3.3 EMOCIONALIDAD

Las emociones como lo expone Goleman (1995) son reacciones afectivas que experimentamos a nivel biológico y psicológico, regularmente provenientes de estímulos externos, que pueden permanecer puras o que se alteran de acuerdo a la interferencia cognitiva que les acompañe, las emociones tienen una función adaptativa que para la presente investigación se fundamentará en la propuesta de Simon (1967) citado por Carver (1997) para quien las emociones cumplen una función crucial en el proceso de manipulación de la información y es, replantear con urgencia las metas planteadas, pasar de lo que se está haciendo a un objetivo más urgente e inmediato, así los docentes que forman a sus estudiantes se activan emocionalmente para redirigir su intención no al fin académico, sino a la detección y detención del acto de irrespeto. La emocionalidad implica también una búsqueda de interacción con el otro, una comunicación íntima que supera el lenguaje verbal y que antecede al lenguaje mismo.

Con lo anteriormente mencionado se podría decir que la formación axiológica demanda al docente implicarse emocionalmente cada vez que presencie un acto de irrespeto pues, esto obliga al redireccionamiento de las metas y los objetivos formativos es decir, exponer las emociones que le suscitan las experiencias de irrespeto permite al docente implicarse en la formación con y en el otro dando cuenta de un diálogo intersubjetivo.

La emocionalidad implica contactarse a nivel subjetivo e implica además impactar la construcción de la mismidad, así lo afirma Melich (1997) cuando acerca de la práctica pedagógica expone que lo más importante es “la construcción de la mismidad ajena, aunque la mía se vea implicada en el proceso” (p. 116).

Los docentes que buscan formar axiológicamente deberán optar por acciones asertivas en las que logren expresar abiertamente sus emociones y no teman tomar una posición fuerte al respecto, esto concuerda con lo que Castanyer (2000)

opina cuando dice que una persona asertiva se contacta con sus emociones, las deja en evidencia y se siente en control de ellas.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se enmarca en un modelo de investigación cualitativa, ya que pretende aportar a la comprensión de las prácticas educativas de los docentes que fomentan el valor del respeto en los estudiantes, con esta investigación se pretende evidenciar la intencionalidad que subyace a su actuar; que de acuerdo con Galeano (2003) consiste en visibilizar “las lógicas de pensamiento que guían sus actos” (p. 18).

Según la misma autora (2003):

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (p. 18).

A partir de esta investigación se describirán los actos, las prácticas de los docentes y las interacciones que estos tipifican como forjadoras de valores que enriquecen la subjetividad en los alumnos porque como lo expresa Galeano (2003) en la investigación cualitativa el proceso de producción del conocimiento es permeado por los valores, las percepciones y los significados de los sujetos que lo construyen.

Se retoma el enfoque hermenéutico, ya que en él se busca, según Morse citando a Heidegger “poner a la luz o manifestar algo que puede ponerse visible en sí mismo” (Morse, 2003, p.140) y ello es lo que pretende la presente

investigación. Se trata de procurar la emergencia de las redes de significado. Castillo (2003), propone el método hermenéutico como la base del conocimiento y le otorga un estatus de filosofía general que puede dar razón de todos los fenómenos de la cotidianidad.

Ubica al sujeto “en el centro de lo cognitivo” (Castillo, 2003, p.85) y lo concibe como producto de procesos sociales y dialógicos. Una de las nociones fundamentales de la hermenéutica Gadameriana es “la tradición, principalmente por dos motivos: por ser aquello que se comprende e interpreta y porque su esencia consiste en ser lenguaje” (Gonzales, 2003, p.87).

Para Bello (2007) “la hermenéutica de Gadamer busca la interpretación y la transformación del mundo convirtiéndose en un problema ontológico que busca la solución de los problemas del ser en un plano real” (p.3).

Con base en lo precedente, se diseñó una ruta metodológica que consta de una primera fase en la que se elaboró el proyecto, el cual tuvo una aproximación teórica y metodológica para guiar el proceso de investigación. En la segunda fase se llevó a cabo el trabajo de campo a través de una serie de entrevistas semi-estructuradas, aplicadas a un grupo de docentes, de donde se extrajeron las categorías principales para el análisis.

Los docentes entrevistados para la presente investigación laboran en el Colegio Tercer Milenio, que participan en la formación de los estudiantes del grado décimo, mujeres y hombres, licenciados graduados, con un promedio de cuatro años laborados en el colegio. La selección se hizo por criterio de actores es decir, del total de docentes los estudiantes eligieron aquellos profesores que estaban interesados en su formación en valores respondiendo la siguiente pregunta *¿Qué profesores de esta institución son los que más se preocupan por formar integralmente?* posteriormente las respuestas se cruzaron y de las intercesiones surgieron los nombres de los profesores seleccionados.

Esta pregunta se aplicó a ochenta estudiantes del grado décimo, con edades entre 14 y 17 años, de estratos 2, 3 y algunos 4, residenciados en su mayoría en

el municipio de Caldas. Se aplicó también a los 23 docentes de la institución y a 3 administrativos.

En la tercera fase se construyó el análisis de la información a través de la metodología del análisis crítico del discurso propuesto por Van Dijk (1999) porque ofrece una visión interpretativa multidimensional. Así lo expresa el mismo autor:

El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas. Incluso la teorización formal necesita por tanto insertarse dentro del más vasto contexto teórico de los desarrollos en otras disciplinas (p. 24).

Como consideraciones éticas se tuvieron en cuenta la firma del consentimiento informado, la confidencialidad de los nombres y la información suministrada, los derechos de autor y la fidelidad de los datos. Los discursos y las entrevistas se trabajaron sin modificación alguna. Además se realizó el retorno social de la información para la retroalimentación de este estudio.

5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La información se recogió mediante una entrevista semi-estructurada aplicada a cuatro docentes del Colegio Tercer Milenio, quienes fueron escogidos por el criterio de selección de actores, que emergieron simultáneamente de los tres estamentos encuestados (estudiantes, docentes y administrativos).

Las respuestas de los docentes se codificaron como: Docente uno, Docente dos, Docente tres y Docente cuatro, respectivamente. Se procedió a recoger los datos utilizando dos preguntas iniciales:

- ¿Por qué cree que le eligieron como profesor que sí piensa en la formación integral de los estudiantes?
- ¿Qué cree que le hace diferente al resto de los profesores?

Después se profundizó en el valor del respeto mediante cuatro preguntas enfocadas al tema:

- ¿Cuál es el sentido que usted le asigna al respeto en su vida personal y como docente?
- ¿Qué sensaciones físicas y emocionales, le generan a usted ver un acto de irrespeto?
- ¿Qué es para usted el respeto?
- ¿Cómo fomenta usted el respeto en su ejercicio como docente?

Culminada la etapa de recolección de información, dado el volumen y las fuentes usadas, se optó por realizar un análisis manual de los datos. Se escucharon las grabaciones con detenimiento y se reconocieron temas centrales como prácticas educativas, experiencias y narrativas. Luego se transcribieron las entrevistas, y se hicieron re-lecturas y reflexiones críticas como equipo investigador para identificar categorías emergentes.

Desde las categorías trabajadas inicialmente en la que estaban incluidas formación, el valor del respeto y prácticas educativas luego emergieron categorías como: sujeto político, alteridad, educación moral y emocionalidad las cuales fueron codificadas por colores. En cada una de las entrevistas se resaltaron los textos que, a juicio de los investigadores, son las más relevantes.

Ya que se trató de un estudio hermenéutico, la investigación procuró develar las prácticas educativas docentes a partir de la interpretación de los textos seleccionados, para lo cual se establecieron relaciones entre lo dicho en la entrevista y lo expresado por los teóricos, siguiendo las pautas del análisis crítico del discurso.

6. PRINCIPALES HALLAZGOS

Al respecto de la educación moral el docente tres expresó: *“Cada uno va a mirar esto, como está en estas circunstancias, como anda en este otro parámetro de la vida, qué estamos haciendo, cómo vamos a corregir, qué propone que hagamos, qué necesita que hagamos.”* El docente tres utiliza su discurso para focalizar al estudiante, para invitarlo a que ponga los procesos cognitivos en el marco general de valores, a su juicio dignos de destacarse o universalizarse.

Lo hace cuando dice *“Cada uno va a mirar esto”* y lo hace de manera ética para que el estudiante sea quien tome la decisión de incorporarlos a su bagaje axiológico. *“Cómo está en estas circunstancias, cómo anda en este otro parámetro de la vida”* el docente tres propicia al estudiante una situación para que piense y reflexione sobre sí mismo, algo semejante a lo que plantea Medina *“La labor educativa queda limitada a un proceso de descubrimiento o clarificación personal y subjetivo”* (Medina, 2012, p.2).

En lo narrado el docente tres promueve el desarrollo moral como producto de la cognición, y además se ubica como sujeto de relación social y educativa. *“qué estamos haciendo, cómo vamos a corregir”*; de manera emotiva supera el acto comunicativo argumentativo, abriéndose a la palabra del estudiante; de manera cordial le insta a que sea él quien perfile su horizonte de valores, práctica propia de la *“ethica cordis”* que Cortina (2007) propone como alternativa para educar moralmente.

En lo discursivo el docente tres vincula la cognición social con los intereses personales y con el desarrollo moral. Plantea una relación social simétrica en la que el estudiante propone cómo se ve, qué se debe hacer, qué se hace. *“Cómo anda”, “qué estamos haciendo”, “cómo vamos a corregir”, “qué propone”, “qué necesita que hagamos”* son recursos discursivos que el docente tres usa en oraciones sin antecedente para resaltar el papel de la acción y así lograr que el estudiante se apropie más responsablemente de su educación moral.

El docente uno con respecto a la educación moral planteó: *“los pongo como en ese punto donde tengan que empezar a tomar ciertas decisiones y donde ellos, eh, se concienticen de que la decisión trae consecuencias, o buenas o malas”*. El docente uno al igual que el tres, evitan practicar discursos deterministas y asumen su responsabilidad de educar moralmente desde la práctica de valores más que desde la teorización sobre los mismos.

Al afirmar *“Los pongo como en ese punto donde tengan que empezar a tomar ciertas decisiones”*, destaca lo social del relato y da relevancia a su quehacer en el diseño de la clase. Con lo expuesto antes, el docente uno se muestra como figura de autoridad y la refuerza cuando dice *“ciertas decisiones”*, esto es, que él se reserva algunas decisiones para su esfera de intervención. Kohlberg (1997) hace un llamado a la responsabilidad de la educación moral planteando que, de un lado, está el reto de educar moralmente y, del otro, el de no imponer a los estudiantes la jerarquía de valores de los docentes.

Cuando dice el docente uno *“Tomar ciertas decisiones y donde ellos, eh, se concienticen de que la decisión trae consecuencias”* es un texto con intencionalidades cognitivas ya que se espera que los estudiantes *“se concienticen”*, es decir, que transformen sus esquemas mentales a partir de sus decisiones y los límites que representan los otros. El docente uno genera, a partir de sus prácticas, vivencias transformadoras que se constituyen en formas de vivir lo moral y en experiencias de vida.

La interjección *“eh”* advierte sobre algo que viene, es un elemento de discurso del docente uno que puede usarlo para dar forma u organizar lo que va a decir.

El docente dos refuerza lo interpretado en los docentes uno y docente tres al decir:

“Yo empiezo a dar la clase con un cuento, pero ese cuento en la medida que va surgiendo el respeto yo lo voy interiorizando con ellos mismos partiendo de las ideas que tienen de respeto, al qué es el respeto y como puede dar usted el respeto a las otras personas con las mismas ideas de ellos”.

Los relatos de los tres destacan prácticas docentes que instalan la formación en valores como autonomía, por encima del desarrollo temático del curso, y además indican el carácter moral de sus interacciones con los estudiantes, trascendiendo lo estrictamente didáctico y constituyéndose en docentes que educan, forman y se forman.

Cuando el docente dos dice: *“en la medida que va surgiendo el respeto”* denota que él no lleva el conocimiento atrapado en un concepto sino que lo construye con los estudiantes partiendo de sus experiencias. El relato tiene una carga cognitiva que destaca el manejo de preconcepciones de los estudiantes. Ese texto también es social en la medida en que toma en cuenta la construcción del conocimiento como una elaboración colectiva. Para los tres docentes, la construcción compartida de los valores y su reconocimiento en el contexto temporal y espacial, protegen a la comunidad de las tentaciones del relativismo moral y su época, y en cambio promueven la creación de una cultura moral.

Entretanto, el docente cuatro afirmó:

“Pienso que el respeto va muy atado a la cultura; el respeto parte no solamente de la formación que le dieron a la persona en su entorno, sino que a medida que la persona también va creciendo se va formando en ese valor y lo va enriqueciendo según las necesidades que hay a su alrededor”.

En la afirmación *“pienso”* se expresa la cognición del docente cuatro y el papel consciente de sus respuestas.

En este relato, se intuye la importancia que el docente le da al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y destaca el carácter social y cultural del desarrollo axiológico de ellos: *“a medida que la persona también va creciendo se*

va formando”, y reconoce así, como lo menciona Durkheim (1976), el papel de la familia como primer formador moral y a la escuela como el factor encargado de afianzar los valores sociales. La práctica educativa es contextualizada y se realizan actividades acordes con la edad respetando el desarrollo moral del alumno, y proponiéndole situaciones para que sea el joven estudiante quien se constituya como sujeto moral, no desde la imposición sino desde la toma de consciencia y la responsabilidad individual.

Los cuatro docentes de la investigación conciben la educación moral como un proceso en el cual el protagonista es el estudiante y realizan prácticas en las que no presentan escenarios morales definitivos sino que exponen a ese estudiante a situaciones en las que sea él quien “desde su autonomía tome sus propias decisiones” (Cortina, 2001, p.71). Diseñan interacciones que equilibran su acervo moral con el desarrollo de autonomía moral. Se evidencian en los testimonios de los docentes que procuran el desarrollo de una educación moral de sus educandos a partir de una ética social y una ética individual (Chiva y Esteve, 2008).

Con relación al valor del respeto los docentes uno y cuatro, respectivamente, coinciden en la importancia del respeto para posibilitar la convivencia. Ambos expresan que *“el respeto es el valor fundamental”*. Para el docente tres *“el respeto es todo lo que tenga que ver, con usted, con el otro y con el entorno mismo”* y para el docente dos *“es la base de todo lo humano (silencio corto); mientras tú te respetes haces tantas cosas, mientras respetes al otro haces tantas cosas”*. El docente dos ubica el respeto como elemento central de las relaciones humanas y como una condición necesaria para el progreso de la sociedad. Kant (1785) en su *“Fundamentación de la metafísica de las costumbres”*, propone que todo ser humano debe ser respetado, por el solo hecho de serlo y de tener un valor intrínseco invaluable.

“El respeto a mí me parece que desde, desde, desde, inclusive desde antes de nacer se debe estar fundamentando y en los niños y en los jóvenes y en

los adultos precisamente para motivar para una muy buena convivencia es una esencia de vida". (Docente uno).

Desde sus procesos cognitivos el docente uno manifiesta la importancia del valor del respeto para él y lo ubica como un valor universal que permea la existencia del ser humano como ser individual y como integrante de un colectivo. }

El docente uno recalca el respeto como pilar de las relaciones sociales de convivencia. Con la expresión "*desde, desde, desde*" utiliza la repetición de la palabra como un recurso discursivo para manifestar esa necesidad entre los seres humanos y cuando dice "*en los niños y en los jóvenes y en los adultos*" propone el respeto como eje del desarrollo de la sociedad, desde la antigüedad, pasando por el presente hasta el futuro lejano, ubicándolo como un valor atemporal que no pierde vigencia en los procesos de formación del ser humano.

El docente cuatro ubica el valor del respeto como una elaboración que el individuo va realizando en la medida en que crece en su formación y en su desarrollo:

"Pienso que el respeto va muy atado a la cultura, el respeto parte no solamente de la formación que le dieron a la persona en su entorno, si no que a medida que la persona también va creciendo se va formando en ese valor y lo va enriqueciendo".

Para los docentes uno y cuatro, el respeto es un valor que se potencia en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y es también una construcción socio-cultural que se fortalece desde las prácticas de los docentes. A propósito, Kohlberg y Martínez (1997) plantean que se puede aprender y desarrollar competencias morales y éticas tanto como se desarrolla el pensamiento matemático.

Fromm (2007) afirma que respetar es favorecer el crecimiento y desarrollo de los otros sin tener intención de manipularlos o explotarlos. De hecho, el docente dos expresa "*yo puedo ayudar a otra persona o esa otra persona me*

puede ayudar a mi pero sin imposición alguna". Fromm agrega que el conocimiento de los otros es un factor fundamental para establecer con él relaciones basadas en el respeto. En esa línea el docente cuatro expone: *"Tenemos mucho en cuenta entonces el año, las edades y los gustos de los grupos"*, lo que supone que el conocimiento de sus estudiantes es un factor decisivo para el diseño de sus prácticas educativas.

Los cuatro docentes de la investigación promueven en sus prácticas el respeto como un reconocimiento entre iguales y por ello lo fomentan con el ejemplo entre los estudiantes y no necesariamente como una consideración hacia un superior. El docente cuatro dice: *"si yo quiero respeto tiene que partir de mi misma"* y el docente tres acota: *"es el saber valorar el otro, como me valoro yo mismo"*. Trascienden del discurso normal sobre el respeto y lo presentan como un valor que todos merecen y como un marco de referencia de las interacciones que se dan entre los estudiantes.

Afirma el docente cuatro *"póngase en los zapatos de su otro compañerito si usted le hubiera hecho esto cómo hubiera reaccionado"* y el docente dos: *"yo pongo al niño que irrespetó al otro, por decir algo, qué pasaría si a ti te hicieran lo mismo, cómo te sentirías"*. Los docentes parten de las vivencias del aula para contextualizar sus prácticas que fomentan la convivencia y el respeto entre todos y entre los estudiantes principalmente, buscando experiencias significativas transformadoras de los ambientes educativos.

Para analizar la categoría sujeto político se extrajeron expresiones de las entrevistas como la del docente dos *"Yo no puedo obligar a otra persona a que piense como yo pienso, y tampoco puedo obligar a la otra persona a que haga lo que yo quiero que el haga"*. El docente dos, al igual que los docentes uno y cuatro, se hace responsable de sus prácticas desde sus funciones básicas; el "yo" destaca la presencia del sujeto dando relevancia a sus estructuras cognitivas: *"yo pienso"*, *"yo quiero"*. Son indicios de cómo para el docente cuatro la práctica educativa la determina su ser y su saber, sus emociones, sus deseos y su formación académica.

“Yo no puedo obligar a otra persona a que piense como yo pienso”; con ello el docente cuatro se posiciona respecto a los estudiantes desde el respeto y el reconocimiento de la diferencia connotando la conciencia Arendtiana en cuanto a la autonomía en el pensar y el hacer, y a la vez manifestando las tensiones entre su yo y los otros.

El docente cuatro se reconoce como ser social y como sujeto político que desde su posición debe velar por mantener el equilibrio entre su compromiso con unos valores que él considera universalizables, evitando a la vez imponerlos como verdades acabadas. *“No puedo obligar”*, representa los límites que el docente cuatro reconoce, y emerge así en este discurso el papel social del cual el docente cuatro es consciente.

Desde esa ética hacia los estudiantes él puede “agenciar y construir” sujetos conscientes de sus fortalezas y singularidades al visibilizar en su narrativa la concepción de lo político como “el encuentro entre dos procesos heterogéneos: el de gobernar y el de la igualdad” (Delgado, 2008, p.32), representados en este estudio por los docentes y los estudiantes, respectivamente, desde luego sin imponer la institucionalidad que él representa y evitando, en palabras de Cortina (2001) inculcar a sus alumnos.

De otro lado, el docente se percibe como sujeto político, desde su sentido de responsabilidad como servidor público, propone acciones morales, éticas, estéticas y personales que trascienden sus obligaciones laborales y profesionales. Es crítico, reflexivo y sienta posición ante la realidad que percibe.

Lo anterior es expresado por el docente uno: *“el pensamiento, desde muchas instituciones, desde muchos campos, no es para fortalecer la capacidad académica, personal y ética del estudiante sino que simplemente es como por cumplir que cumplan un ciclo”*, quien critica de forma explícita la intencionalidad del sistema educativo y expresa su rebeldía ante la realidad del contexto educativo en que se desempeña.

Es un texto que denota intereses sociales y políticos a través del cual el docente uno sienta su posición, constituyéndose así en un docente que potencia sus prácticas educativas con un discurso que sale de sus convicciones y por ende le confiere las características del sujeto político Arendtiano (Vásquez y Henao, 2009).

Cuando el docente uno enuncia: *“el pensamiento, desde muchas instituciones desde muchos campos”*, ubica el pensamiento, la cognición, como un elemento que está presente no sólo en las instituciones sino en otras esferas sociales. Acá también actúa como sujeto político que propone y defiende el desarrollo de las capacidades cognitivas como eje central para la formación integral y allí está contenida la cultura política de los estudiantes. La simbiosis planteada por el docente uno manifiesta una práctica docente transdisciplinar ya que relaciona contextos diversos y cuerpos teóricos epistemológicamente contrapuestos.

En el discurso el docente uno, utiliza estrategias discursivas que refuerzan su crítica a la finalidad de la educación, cuando expresa: *“simplemente es como por cumplir que cumplan un ciclo”* denuncia de manera intencional el poco interés, que según él, tiene el sistema educativo en lograr la formación plena de los estudiantes (Díaz y Quiroz, 2005).

Los docentes que en sus prácticas se posicionan en lo político, lo hacen en y desde la cotidianidad. El docente tres dice: *“estaba viendo una dificultad en el grupo, en el grupo había mucha mucho (sic) problemita, se vieron peleítas entre varios compañeros y todo entonces por eso hice esta otra actividad extra a lo que tenía planeado para la clase”*.

En la frase *“había mucha mucho problemita, se vieron peleítas”*, el docente tres usa diminutivos como un recurso discursivo para bajar la intensidad del conflicto o de la pelea, lo que puede significar que las consecuencias de dichos actos fueron mínimas o que por tratarse de conflictos entre jóvenes, éstas no llegan a constituirse en verdaderas peleas y problemas. Desde el análisis crítico

del discurso el mismo texto ubica el carácter social de las relaciones del aula, las cuales no están exentas de conflictos, tensiones y roces entre los intereses de los estudiantes.

El docente tres se involucra en las relaciones del aula consciente de su capacidad de acción; en palabras de Vásquez y Henao (2009), se “trata de romper con la inercia de los acontecimientos actuando desde la potencia ética” (p.13) y para ello los docentes orientados a la formación a través de sus prácticas se valen del tacto pedagógico como elemento fundamental con el objetivo de “emprender transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir” (Vásquez y Henao, 2009, p.13); es decir, son docentes que asumen su responsabilidad de formar sujetos trascendentes capaces de “superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores” (Martínez, 2006, p.244). Y lo hacen a partir del ejemplo, comprometidos con la cotidianidad concreta pero también con el devenir de las causas sociales, conscientes de que sus prácticas se enmarcan, en términos de Lechner (1984) en la conflictiva y nunca acabada instauración de un orden deseado. Siempre intentando que los integrantes del grupo aumenten sus potencialidades y crezcan como colectivos.

El docente tres en el texto dice: *“por eso hice esta otra actividad extra a lo que tenía planeado para la clase”* nuevamente se expresa desde lo cognitivo. *“Hice”* se presenta como sujeto de la acción, que es versátil, va al salón preparado para las eventualidades se puedan presentarse en el transcurso de las clases, dando mayor importancia a las situaciones que pueden aportar crecimiento y formación personal que a seguir los contenidos de un curso.

El docente uno frente a las prácticas educativas afirmó *“Soy muy claro en el sentido de que hay unos límites y que esos límites no pueden ser sobre pasados, ni por el estudiante, ni por el docente, ni del docente hacia el estudiante, ni del estudiante hacia el docente”* manifiesta categóricamente el carácter pedagógico de su quehacer dado que una práctica se considera pedagógica, en tanto tiene como

meta primordial impactar en la subjetividad del otro. Mostrando claridad en este objetivo de *“la construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego”* (Melich, 1994, p.111).

De lo anterior se infiere que en su práctica educativa el docente uno tiene como intención ante la formación subjetiva del otro, la inclusión de los límites en las relaciones interpersonales, interviniendo de esta manera en la subjetividad del estudiante, quien a través de esta relación aprende que en el contacto interpersonal existe normas y fronteras que deben mantenerse presentes.

Cuando el docente uno menciona *“soy muy claro”*, evidencia un nivel cognitivo de su subjetividad al ponerse él como referente de sus propias acciones; es él quien dirige sus acciones y está en concordancia con ellas. Cuando señala *“en el sentido de que hay unos límites”*, evidencia un discurso social de las relaciones interpersonales; es decir, entiende que en las relaciones interpersonales hay unos límites que no deben ser transgredidos *“... y que esos límites no pueden ser pasados”*.

Respecto a la intencionalidad, el docente dos expresa: *“me gusta mucho como formar a las personas para la vida, no solamente para la planilla de las calificaciones y me gusta dejarlo sentado en casi todas las clases”*. Para él la búsqueda del impacto en la subjetividad del otro, está dada por la búsqueda teleológica que ha de promover en sus acciones con el otro. Inicia su discurso emocionalmente; es decir, su discurso se instaura en un nivel cognitivo afectivo, que está impregnado de una finalidad formativa y esto es evidente cuando dice: *“me gusta mucho... como formar a las personas para la vida...”* Además esta persona manifiesta su postura social, criticando el modelo educativo desde su diferenciación en los procesos académicos cuando anota: *“...no solamente para la planilla de calificaciones”*.

A partir de lo narrado por los docentes tres y cuatro se observan concordancias respecto al papel que desempeñan los contenidos de orden

disciplinar en el diseño de sus prácticas. Para ambos los contenidos son pretextos para formar. El docente tres dice:

“La idea que yo tengo es no tanto llevarlos como que el trabajo sea muy, muy del tema muy académico, sino que ese tema académico que estamos viendo se vaya al interior de cada uno de ellos, y que saque a flote qué está pasando con ellos”.

Y por su parte, el docente cuatro plantea: *“debemos tener muy claro todos los maestros que nosotros debemos de una u otra manera formar seres humanos y el ser humano no se transmite únicamente, desde una teoría o desde una práctica, en un laboratorio sino desde todo”.* Los docentes tres y cuatro tienen clara la búsqueda de la formación a través de una concepción holística que parte desde la autoevaluación, promovida por sus prácticas al interior del aula. Con sus prácticas pretenden lo enunciado por el grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona DIM (2004), que entiende como buenas prácticas docentes:

“Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes”. (p.12)

Cabe resaltar que estos docentes están implicados e intentan impactar positivamente en la subjetividad del otro a través de sus acciones, que son enteramente intencionadas, como así lo expresa el docente uno:

“Me hago la pregunta y está muy bien que ellos son perezosos, ¿pero qué ha pasado en mí?, ¿qué no he podido despertar esto en el otro?, ¿cómo hago para hacerlo?, entonces eso es lo que, por eso es que digo yo, que

hasta lo último busco y busco a ver si de pronto arañándoles por dentro soy capaz de sacarles lo que realmente sé que tienen”.

Con ello muestra una lectura interna, un alto grado de conciencia de la relación que existe entre su mismidad y la mismidad del otro, entre su propio conocimiento y el conocimiento del otro.

Además de lo anterior se pueden evidenciar niveles claves para el análisis del discurso. Cuando el docente uno plantea: *“Me hago la pregunta”* este nivel cognitivo del conocimiento es introspectivo, auto-referencial y autocrítico; esto es, para comprender lo que sucede con el otro, con sus estudiantes, inicialmente busca lo que puede estar potenciando o dificultando el proceso en sí mismo, cuando lo reitera diciendo *“¿pero... qué ha pasado en mí que no he podido despertar esto en el otro”*. Es una pregunta bastante auto reflexivo de ser capaz de activar en el estudiante emociones y procesos cognitivos desde el discurso y acción del docente.

El docente uno expresa, frente a la alteridad:

“Saber que yo llego y veo al estudiante, cuando lo veo con mucho, o sea muy preocupado, con mucho dolor, yo trato de leer en él haber si de pronto lo puedo ayudar en algo e inclusive a veces, ¡Umm! se me va tanto la mano, que empiezo a sentir casi que el mismo dolor que con el que él vive”.

El verbo “saber” manifiesta que el docente uno es consciente de que sus procesos cognitivos, conocimientos y experiencias, serán impactados en esa interacción con el estudiante. Él se dispone a la experiencia en una apertura singular propia, en la que se hace responsable de su papel de educador, del estar ahí. De hecho, lo expresa en primera persona: *“yo llego y veo al estudiante”*, puede significar posicionarse y posicionar al estudiante, procurando que no sea uno más, evitando que sea un ser ajeno. *“Cuando lo veo”* destaca la importancia que para el docente uno tienen los procesos cognitivos en sus prácticas educativas, a la vez que espacialmente se ubica como un ser finito en su capacidad de acción.

Cuando el docente uno manifiesta: *“Yo trato de leer en él”*, al ver al joven rebasa la barrera de lo fisiológico, de lo visual, trasciende del estudiante, objeto de interés de su encargo social, al ser que ahí le trasmite su discurso sin verbos ni palabras; solo con el rostro. Para Levinas (Citada por Navarro, 2008) además de la sensibilidad cognitiva y la sensibilidad del gozo, existe la sensibilidad del rostro y éste se constituye en acto de habla. La práctica de reconocimiento del rostro del estudiante permite al docente dejarse interrogar, o en términos de Levinas “interpelar” ya que “el rostro como expresión, determina al otro como interlocutor del yo, sin necesidad de que éste pronuncie palabra alguna” (Navarro, 2008, p.181) y en esa actitud de “dejarse afectar por el otro” (Gutiérrez, 2008, p.105), por el alumno, surge la alteridad, al ser capaz de ponerse en el lugar del otro.

Es el docente que en lo cotidiano está expuesto a dejarse determinar por sus estudiantes, a sentir como suyos sus anhelos y sus problemáticas y que en sus prácticas da lugar a los otros, como lo expresa el docente uno *“sentir casi que el mismo dolor que con el que él vive”*. Les reconoce y se siente responsable de ellos a la par que vivifica la afirmación de Levinas citada en Gutiérrez (2008): “la ética precede a la ontología” (p.105). En el *“sentir casi”* del docente uno, se subsume la acción de salirse de sí y ocupar el lugar del otro sin dejar de ser él. Podría decirse que es una interacción educativa que por el nivel de afectación del docente se hace totalmente contextualizada, desde luego propiciada por un docente que se sale del marco de actuación convencional que va más allá de su rol de acompañante facilitador.

Una vez el docente se dispone al ilimitado entramado de opciones que le puede plantear el estudiante y en sus interacciones, pone en juego su subjetividad y la relaciona con la del joven, abriéndose a la infinitud, arriesgándose a salir de la comodidad de sus dominios; impregna de ética su labor educativa. De ahí que el estudiante sienta que este docente en su afán de educarlo no lo consume como ser ni le asume como un dato más, sino que le propicia oportunidades de ser y de buscarse interiormente siendo, hecho que constituye un aspecto notable en la formación integral del sujeto.

Cuando el docente cuatro expresa: *“póngase en los zapatos de su otro compañerito si usted le hubiera hecho esto como hubiera reaccionado y viceversa y eso generalmente funciona, funciona muchísimo”*, promueve un salirse del yo y ubicarse en la perspectiva del otro para reconocerle y aprender de sus lógicas; invita a los estudiantes a que intercambien roles para que amplíen su horizonte de experiencias y enriquezcan así su comprensión del otro. Con esta práctica se propone la ética Levinasiana como marco teórico para la solución de conflictos entre estudiantes, a la par que se garantiza que en el conflicto, el rostro del otro y el del tercero, estén presentes, ya que “garantizar la presencia del otro y con ella su potencial expresivo es el presupuesto de las relaciones humanas” (Navarro, 2008, p.185).

El docente cuatro ubica la convivencia escolar como una relación social y la entiende como “un conocimiento y un compromiso recíprocos fundados sobre interacciones” (Grossetti, 2009, p.59); *“póngase en los zapatos de su otro”* es instar a que la interacción con el otro tenga relevancia, no se quede en el estímulo externo sensorial sino que atraviese el ser y que genere experiencia. El docente cuatro procura dotar de sentido educativo las relaciones de conflicto entre los estudiantes. Esto es, una experiencia y sentido, un par que según Skliar y Larrosa (2008) permite pensar la educación de manera distinta.

El docente cuatro indica, frente a la emocionalidad:

“Yo quiero que cuando me la vuelva a encontrar, esa persona recuerde de mí algo chiquito o grande y que yo pueda también confiar en esa otra persona, porque finalmente mi vida está en las manos de los alumnos, no al contrario”.

Allí, se entrevé una relación metafísica que antecede a la experiencia educativa y a la vez la precederá, porque manifiesta la importancia que para ella tiene la manera como los otros, los estudiantes, determinan su ser docente y su ser persona. Además, expresa humildad ante lo infinito, ante lo otro que está por fuera espacial y temporalmente pero que se hace visible cuando el docente, de

manera sensible y afectiva, lee el rostro del estudiante y se siente interpelado por él.

Ese confiar expresado indica que entre el docente y el estudiante se han tejido redes de significación y que es al docente a quien corresponde la responsabilidad de contextualizarlas y de contextualizarse a partir de lo que el otro implica. Exige de parte del docente un ejercicio permanente de lectura e interpretación de la textualidad que el estudiante encarna. “La comprensión del otro es, así una hermenéutica, una exegesis” (Levinas, 1974, p.58).

Cuando el docente cuatro expresa: “*yo quiero*”, habla de motivación, decisión, y desde lo cognitivo de una intencionalidad que orienta sus prácticas educativas. “*La vuelta a encontrar*” implica que el docente cuatro cree en la educación como acción que construye el futuro y por tal hace de su relación con los estudiantes un intercambio significativo que se articule a los esquemas mentales del alumno y permanezca en la memoria de largo plazo, dado que luego expresa: “*que esa persona recuerde de mí algo chiquito o grande*”.

Cuando el docente cuatro dice: “*que yo pueda también confiar en esa otra persona*” destaca el carácter relacional en el que ubica sus prácticas educativas procurando formar relaciones de confianza, lo que sugiere que cree en la perfectibilidad del ser humano y en los procesos de formación en que interviene.

Al enunciar: “*Finalmente mi vida está en las manos de los alumnos, no al contrario*” el docente cuatro considera, en concordancia con Herrera (2000) que:

La relación social es considerada como interacción, es decir, como una acción entre dos agentes en la que es central la mediación simbólica que uno ejerce sobre el otro, en cuanto que se supone que la representación de sí mismo (self) tiene necesariamente lugar a través del otro (p. 55).

Además, al reconocer cómo los estudiantes le determinan profesionalmente y cómo su existencia como docente la definen las experiencias vividas por los estudiantes, impregna de respeto sus prácticas educativas y ello desde luego es

una apuesta por la formación humana cargada de optimismo y trascendencia en el tiempo. En lo narrado por el docente cuatro se destaca el equilibrio de alteridad propuesto por Levinas, entre hacerse responsable por el otro abandonándose a él, que en términos de Quesada (2011) es:

“El Bien, que se sitúa más allá del ser, que es primordial al ser en la serie de lo temporal, -me ha elegido antes de que yo lo elija-. Me ha elegido en un pasado inmemorial, irrepresentable, en un pasado anárquico, diacrónico, que pasa por encima del presente” (p. 399).

Las acciones pedagógicas de los docentes del Colegio Tercer Milenio buscan la formación toda vez que procuran la construcción de la mismidad ajena sin temor a vincularse emocionalmente y dar cuenta de su propia subjetividad. Así lo afirma Melich (1994) cuando acerca de la práctica pedagógica expone que lo más importante es “la construcción de la mismidad ajena, aunque la mía se vea implicada en el proceso” (p. 116). Se pretende hacer alusión a que son docentes que no temen expresar su disgusto, son docentes que no reprimen su malestar, que tanto en su rostro, como en su voz se puede evidenciar la incomodidad que les produce presenciar un acto de irrespeto.

El Docente uno menciona:

“Me siento absolutamente abandonado, de mi propio ser, yo no sé qué quisiera hacer con ese muchacho, me saca de quicio no emocionalmente, inclusive como dice uno, de pronto se le sale a uno un poquito el indio porque, quisiera era poderle dar uno buenos correazos”.

Al respecto Docente dos expresa:

“...de verdad que me da rabia y me da más rabia cuando veo que las cosas son injustas en el sentido de que, por decir, un muchacho de los grandes se esté aprovechando de una situación de los más pequeños”.

Y agrega:

“Yo de lo físico me controlo aunque por más que me controle, se refleja en mí rostro, se refleja, ahí mismo me pongo roja, eh, subo el tono de voz, jajajaja, pero igual, es como viendo la misma injusticia que se esté dando en el momento”.

Estos entrevistados expresan abiertamente sus emociones, dejan ver su emocionalidad, se sienten abatidos por los actos de irrespeto y no temen tomar una posición fuerte al respecto. Cuando El Docente uno dice: *“Me siento absolutamente abandonado”*, claramente explica su vinculación desde este discurso cognitivo-afectivo como lo plantea Van Dyjk (1999), pues dar cuenta de su estado emocional le permite aclarar sus acciones formativas que devienen tras presenciar un acto de irrespeto.

El docente dos también es consciente de esto cuando manifiesta: *“por más que me controle, se refleja en mí rostro”*. Así mismo, tiene claro que esto que se ve en su rostro es evidenciado por los estudiantes, y que se evidencia el malestar que estas acciones le generan. Este hecho concuerda con lo que Castanyer (2000) opina cuando dice que una persona asertiva se contacta con sus emociones, las deja en evidencia y se siente en control de ellas.

Adicionalmente, el Docente cuatro dice: *“... las sensaciones son muchas, generalmente desde que era muy pequeña se me sube rápidamente la bilirrubina, eh... tengo un carácter supremamente fuerte”*, aquí el docente expone un discurso cognitivo-emotivo, que es en sí mismo un acto introspectivo y que explica su posición personal frente a la presencia de cualquier acto de irrespeto.

Una noción emergente fue la interacción, como aquella búsqueda de espacios formativos diferentes al aula de clase o al ejercicio pedagógico

exclusivamente, pues de igual manera los docentes que buscan decididamente la formación axiológica de sus estudiantes además de que se vinculan emocionalmente frente a las situaciones de irrespeto, también están abiertos a acompañar a los estudiantes en otros espacios diferentes al aula de clase, implicándose con el otro, sin perder de vista su intencionalidad formativa.

De este modo el Docente uno y el Docente tres expresan: “El sentarme a hablar, fuera de clase, hay veces es darle cierta confianza” y el Docente tres afirma: “Por fuera, trato de que no me vean tan distante como normalmente nos ven a los profesores”. En ambas narrativas se pone de manifiesto el deseo de propiciar espacios e interacciones diferentes al aula de clase, con la intención de impactar el aprendizaje de sus educandos, tal como lo proponen Rojas y Guanipa (2007):

La mayoría de quienes trabajan con el conocimiento tendrán que administrarse a sí mismos. Situarse allí donde puedan hacer el máximo aporte; aprender a desarrollarse por sí mismos; aprender a mantenerse jóvenes y mentalmente activos durante su vida laboral (p. 86).

De este modo, el Docente uno reconoce la presencia más que física del otro y deja entrever que su relación con los estudiantes ocupa otros espacios y le demandan vínculos diferentes, que permite el docente al estudiante, en espacios fuera del aula. Para el Docente tres emerge la necesidad de manifestarse corporalmente frente al otro a quien también reconoce su corporeidad, y deja entrever un fin formativo, una forma de acción social cuando dice: *“trato de que no me vean tan distante como normalmente nos ven a los profesores”*.

Dice también este docente cuatro:

“Empezamos la clase ¿profe qué vamos a hacer hoy? ¿nos vamos a contar chistes, nos vamos a abrazar? Ellos saben que no es así, porque hasta ahí va la parte juguetona, ya luego entra, eh, otra persona y esa otra persona es seria”.

Para él la corporeidad se manifiesta en los límites que se instauran con el otro, reconociéndole en un contexto y marco referencial, en un espacio y tiempo determinados. Melich (2002) acerca de la fenomenología de la interacción educativa, afirma que:

“En el horizonte perceptivo y constitutivo de la corporeidad aparece el otro. A diferencia de la simple aprehensión de “la cosa”, aquí puede surgir entre los dos una relación de empatía... La acción educativa se nos antojará por de pronto, como un modo de acción social y a su vez como un tipo de acción pedagógica” (p. 109).

A lo anterior se suma la categoría Planeación, ya que en el discurso de los docentes aparece reiterativamente que el respeto también tiene parte de la planeación de las clases por parte de los docentes, este actuar para ellos es un referente de formación el valor del respeto.

Con referencia a esto el Docente cuatro dice: *“Por ejemplo, si es de clase, entonces acostumbro mucho a traer lecturas reflexivas”* lo que supone un esfuerzo sistemático, orientado, y con una finalidad clara de intervenir en el ser del estudiante. Con la expresión *“acostumbro mucho”*, se puede pensar que es un hábito con una intención permanente que se constituye en un objetivo central de su ejercicio educativo.

El mismo Docente cuatro expresa: *“a través de ese, como eslogan, he podido transmitir muchas cosas desde el conocimiento, desde la palabra escrita, la palabra que se habla, la palabra que se trata de comprender en la lectura”*. Luego se infiere que aparte de la frecuencia con que permea sus prácticas del componente formativo, también lo hace de diversas maneras. Ruiz, Álvarez y Pérez (2008) plantean que los docentes deben tener claro y ser conscientes de que en la actualidad se les presentan retos que van más allá de la trasmisión de saberes disciplinares.

No basta con el dominio de diferentes disciplinas científicas, y campos del saber especializado (...) existen aspectos de carácter más interno, relacionados

con el pensamiento, la inteligencia, creatividad e imaginación, la ética y las actitudes y sentimientos de mejoramiento integral como ser humano (p. 189).

Algunos elementos finales que aparecen en el análisis de los discursos de los docentes son: la conciencia del momento evolutivo en el cual están los estudiantes y la valoración activa de la participación de cada estudiante en la reflexión axiológica; al respecto de este primer elemento se puede decir que este conocimiento es fundamental para la práctica educativa de carácter axiológico como lo expresa el docente dos:

“Entonces tengo mucho en cuenta la edad, el año, las temáticas; por ejemplo, no es lo mismo enseñar en un séptimo que un décimo, porque lo que he aprendido, es que por ejemplo, el primer año que estoy enseñando en el grado séptimo, es plena pre adolescencia, entonces a ellos les gusta mucho la cultura general, las cosas que causan curiosidad, son niños cuando les conviene, adultos cuando les conviene, son manipuladores de la norma”.

Esto es de vital importancia toda vez que no conlleva engaños y permite un discurso axiológico que va desde lo cognitivo a lo social demandando un ejercicio del conocimiento, de las relaciones interpersonales, de las teorías y de las representaciones.

El Docente tres también dice: *“Tenemos mucho en cuenta entonces el año, las edades y los gustos de los grupos, los gustos de los grupos (sic)”*, y señala así una dimensión cognitiva desde la que adapta su labor, su discurso, al momento del desarrollo en el que se encuentran tanto las personas como los grupos. Reconoce una dinámica particular que está íntimamente ligada con la dimensión biológica del ser.

Con referencia a la valoración de las intervenciones de carácter axiológico por parte de los estudiantes, los docentes toman en cuenta, respetan y promueven la valoración de la opinión de cada uno de ellos: El Docente uno manifiesta: *“Por lo que hemos venido trabajando como les digo con ellos, porque cuando ellos tienen*

alguna inquietud, trato de escucharlos y si es necesario parar el tema". Con ello muestra su disposición de escuchar las demandas de sus estudiantes y, si es pertinente, adapta sus acciones a los requerimientos de éstos. Al no considerar esta actitud como una trasgresión de su labor docente, se acerca al estudiante y hace emerger un vínculo que refuerza sus acciones formadoras.

El Docente cuatro manifiesta:

"Retomo primero como la, la, la, percepción que tiene el muchacho acerca de lo que vamos a hablar, y partiendo de ahí arranco pues como el cuestionamiento porque mi forma es llevarlos más a pensar, que ellos se cuestionen y que ellos mismos den posibles soluciones".

De esta forma expresa una práctica que subsume la ética en sus interacciones de la clase ya que no impone contenidos y valores sino que promueve la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento y la deliberación permanente. Al respecto Martínez (2011):

La educación en valores y para la ciudadanía puede contribuir a promover participación crítica y compromiso, colaboración, transformación e innovación social y construcción de nuevas formas de ciudadanía. Puede ser un buen medio no solo para formar usuarios responsables de derechos y deberes, sino también personas responsables y preparadas para comprender críticamente nuestro mundo y ser capaces de pensar y actuar colaborativamente (P 17).

7. PRODUCTOS GENERADOS

En el marco de la investigación se elaboraron tres artículos individuales, que en gran parte extrajeron insumos y proporcionaron a su vez elementos de retroalimentación; estos fueron:

- "La crisis de la autoridad: No es un asunto de los adolescentes sino el resultado de factores socio-culturales que afectan al ser humano en general", por Luis Javier Arboleda.

- “El respeto en la comunicación verbal, como práctica docente en el aula”, por Yaneth Tamayo.
- “La formación axiológica: una práctica educativa basada en la teoría del apego”, por Gabriel Jaime Vélez.

Se elaboró un cuarto artículo de manera grupal en el que se fundamentan los hallazgos de la investigación.

- Prácticas educativas docentes: Una vía para fomentar el valor del respeto

Se presentará una propuesta educativa para la capacitación de los docentes del Colegio Tercer Milenio en este tema, denominada: programa para la capacitación en prácticas educativas formadoras de valores.

Finalmente, esta investigación se presentará como ponencia para participar en un foro educativo en el municipio de Caldas.

CONCLUSIONES

Las prácticas educativas en el colegio tercer milenio

En general los docentes del Colegio Tercer Milenio realizan prácticas docentes con valor educativo como la planeación de las clases, la evaluación de los procesos en el aula, el desarrollo de los contenidos, las prácticas normativas y disciplinarias, el diseño y revisión del currículo, la atención a los miembros de la comunidad educativa, las clases expositivas magistrales, los programas de capacitación. Sus prácticas están orientadas, en primer lugar a desarrollar en los estudiantes la capacidad de insertarse de manera activa a la comunidad a la que pertenecen. En segundo lugar transmiten la herencia cultural, la renuevan y la

relacionan con otros discursos de la cultura. En tercer lugar perfilan el desarrollo de procesos académicos y destrezas necesarias para la vida productiva de los estudiantes de la institución. Por último consideramos que la formación de los estudiantes es un elemento que todos los docentes de esta institución tienen presente al definir sus prácticas.

Las prácticas educativas de los docentes participantes en la investigación

Los docentes seleccionados realizan todas las prácticas enunciadas en el párrafo anterior, impregnándolas de una fuerte intencionalidad axiológica en procura del desarrollo moral del estudiante y de la formación del valor del respeto.

Para lograrlo asumen roles que desbordan su papel de docentes, hacen uso recursos didácticos y metodológicos propios. Lo que se constituye en la impronta que transforma sus prácticas de docentes en educativas. A continuación enunciamos algunas prácticas:

Los docentes dejan ver su estado de ánimo, las emociones que experimentan y el malestar que como sujetos sienten cuando están ante situaciones que los tocan, como actos severos de irrespeto de estudiantes contra sus madres, agresiones de hecho entre estudiantes, demostraciones de baja autoestima. Sin perder el equilibrio entre su comportamiento, su capacidad cognoscitiva y su emocionalidad, practican una expresión emocional fuerte y no temen involucrarse en la situación. Utilizan la gestualidad, el manejo del tono de la voz, el color de su cara como estrategias discursivas que refuerzan su discurso axiológico a los estudiantes.

Sus prácticas educativas son altamente conscientes y situadas dado que realizan una planeación minuciosa del proceso de enseñanza-aprendizaje que direccionaran en el aula de clases y de las interacciones a través de las que intervendrá la subjetividad de los estudiantes. Son docentes conocedores de la bidireccionalidad y la multidireccionalidad de las relaciones del aula y de la

conformación de nuevas realidades y nuevas concepciones que allí se generan. Aunado a esta planeación minuciosa, los docentes muestran ser conscientes emocionalmente para leer el clima emocional del contexto y si es del caso flexibilizar lo planeado, realizando actividades alternativas que saliéndose de la temática establecida fomenten el desarrollo de valores morales como el respeto.

Son prácticas educativas en las que miran al estudiante desde sus particularidades, ven al estudiante en concreto, le miran, le llaman por el nombre, lo saludan, le hablan usando una comunicación verbal respetuosa y afectiva. Son prácticas éticas porque de manera intencionada pretenden el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones pero especialmente en destrezas morales. Para ello se valen de dos factores. De un lado los docentes son concedores del momento evolutivo de sus estudiantes lo que permite un discurso integral que va desde lo cognitivo a lo social y contextualiza su accionar. De otro lado son docentes que fomentan el desarrollo moral propiciando situaciones del entorno social de los jóvenes que reten moralmente a estos y les constituyan como sujetos morales. En lugar de teorizar sobre ética y moral. Las prácticas educativas de estos docentes están orientadas para que los estudiantes experimenten los valores, los degusten y se apropien de ellos, en lugar de hacerlos doctos en esas temáticas.

La palabra de los estudiantes es un elemento respetado y valioso para la construcción del conocimiento que se realiza en las clases y por tanto las prácticas educativas de los docentes se nutren de ese insumo y lo realimentan mediante estrategias como los juegos de roles, la casuística, los cuentos, el análisis situacional del contexto, el pasapalabras, los ejercicios de opinión, el uso de meta-enunciados como la metáfora y el símil. Los video foros la música. Todas encaminadas a fomentar el valor de la palabra desde el ejemplo y el testimonio que demuestran los docentes con sus prácticas. Y todas enmarcadas en prácticas educativas de docentes que conciben el valor del respeto como una condición ontológica esencial y como el telos de su ser de educadores.

Las prácticas educativas encontradas evitan el carácter sancionatorio de las faltas de los estudiantes e invitan a estos a que reflexionen sobre sus acciones y reconozcan a los otros como sujetos de derechos. Son prácticas que apelan al diálogo para afrontar y resolver conflictos entre estudiantes, confrontándolos, entre sí, escuchando sus posiciones e induciéndoles a que ellos mismos propongan mecanismo de concertación y de reparación. La racionalidad dialógica en las prácticas educativas de los docentes, implica el establecimiento de relaciones simétricas, duales permeadas por el respeto hacia el texto que el otro representa, implica también la apertura en sentido Levinasiano hacia lo desconocido, hacia la construcción compartida de significados.

Para futuras investigaciones se recomienda continuar explorando el asunto de las prácticas educativas dado que, es una categoría que por sus características da razón del devenir de quienes las han hecho suyas, de los contextos en que se llevan a cabo y del interés, siempre presente en los escenarios educativos, de formar seres humanos que amplíen el horizonte de lo humano. Las prácticas educativas evolucionan con las comunidades y por eso indagar sobre la manera como se desarrollan, es un interés que siempre estará presente en los ámbitos educativos.

Recomendamos que en futuras investigaciones se aborde la temática de las prácticas educativas desde las perspectivas de los docentes y de los estudiantes simultáneamente para ganar en perspectivas y lograr un mejor impacto en las comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Araújo Olivera, S. Yuren Camarena, M. Estrada Ruiz, M. Cruz Reyes, M. (2005). Respeto, democracia y política, Negación del consenso. Revista Mexicana

de Investigación Educativa. Enero-Marzo, año/vol. 10, Nro 024. México distrito federal. Págs. 15-42.

Bautista Vallejo, J. M. (2001). Precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. Actitudes y valores. *Revista Icono* 14 (6). Madrid. Págs. 189-196.

Bello, E. (2007). La Hermenéutica y Gadamer: hacia la construcción de la ética discursiva". CONHISREMI. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, (3), 5. Ocumare del Tuy – Edo Miranda (Venezuela).

Botero Chica, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la Educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (2). Págs. 1-22.

Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J., Trilla, J. (2001). *La educación moral en primaria y secundaria: una experiencia española*. México: Editorial Luis Vives (Edelvives). P. 221.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Carver, C.(1997). Teorías de la personalidad. Tercera Edición. México. Ed Prentice Hall. p.518

Castanyer, O. (2000). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Edita Desclée de Brouwer. España. P. 194.

Castillo O., M. (2003). Gadamer y la hegemonía hermenéutica. UMBRAL. *Revista de educación, cultura y sociedad* III (5). Lambayeque- peru. Págs. 82-86.

Chiva, O. Esteve, M. (2008). Las claves de la educación moral. *Ribalta*, (14) Diciembre. Castello de la Plana. Págs. 53-62.

Constitución Política de Colombia. (1995). Santa Fe de Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Cortina, A. (2001). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Ediciones Nobel. Oviedo. Págs. 270

Delgado, P. M. C. (2008). El sujeto político en términos del intervalo o “entremedio” en Jacques Rancière. *Reflexión política*, 10 (19). Bucaramanga. Págs. 30-35.

Diaz Monsalve, A. Quiroz Posada, R. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Universidad de Antioquia. Medellín. Pág. 75.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme. Salamanca. Págs. 274.

Fernández E, G. (2009). *La formación del sujeto político. Aspectos más sobresalientes en Colombia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de grado.

Flórez Ochoa, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill. Santafé de Bogotá. Págs. 311.

Foro Mundial Sobre La Educación. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra SA.

Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Editorial Paidós Nueva Biblioteca. Barcelona. Págs. 207.

Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y Método*. (ed. 1). Editorial Sígueme. Salamanca. Págs. 1126.

Galeano, M.E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit. Págs. 82.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual?*. Ed. Javier Vergara. Buenos Aires. 397 p.

Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, Vol. LVIII, Núm. 38, julio-septiembre. México. Págs. 29-39

González V., M. A. (2003). Rememoración y tradición: La hermenéutica entre Heidegger y Gadamer. *Signos filosóficos* 010). México. Págs. 87-102

Grima Lizandra, V. (1998). Delitos de torturas y de tratos degradantes por funcionarios públicos. Editorial Tirant lo Blanch y Universitat de Valencia. Valencia. Págs. 511

Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 6 (2). Barcelona. Págs. 44-62.

Gutiérrez R., D. (2001). *Sujetos y cultura política en Sonora*. México: Plaza y Valdés editores. Págs. 218.

Gutiérrez, M. (2008). ¿Qué otro otro? *Revista ideas y valores* LVII (136), Enero-Abril. Bogotá. Págs. 101-110.

Herrera G., M. (2000). La relación social como categoría de las Ciencias Sociales. *Revista Española de investigaciones Sociológicas* (90) Págs.37-77

Kohlberg L, F., Powwer, C., Higgins A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Editorial Gedisa. Barcelona. Págs. 360.

Larrosa, J. (1994). *Pedagogía Profana: Estudios Sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Págs. 192.

Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada instauración de un orden deseado*. Ediciones Ainavillo. Chile. Págs. 204.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Editorial Pre-textos. Págs. 289.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI editores. Págs.144.

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10 (033). Mérida. Págs. 243-250.

Mazadiegol., T. de J. (2005). *Propuesta humanista para la clarificación de valores en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). México: Universidad Iberoamericana.

Melich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos. Págs. 137.

Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Empresa Editorial Herder. Barcelona. Págs. 152.

Meza Cascante, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación* Julio-diciembre, Año/vol. 12 Nro 002. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago. Págs. 1-10.

Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (Cap. 7). Medellín: Universidad de Antioquia. Págs. 139-159

Nava, T. Gonzalez, R. *Formación de valores ético-morales en adolescentes de la tercera etapa de Educación Básica*. Académica Vol.2 Nro 3. Enero-Junio 2010. Universidad de Zulia. Págs 102-125.

Navarro, O. (2008). El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, XIII. Málaga*. Págs. 177-194.

Orozco Silva, L. E. (1999). *La formación integral: mito y realidad*. Uniandes. Bogotá. Págs. 126.

Quesada Talavera, B. A. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Levinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Revista Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política*. Madrid. Págs. 393-405.

Rodríguez Gómez, J. (1998). Las prácticas de enseñanza y su función socializadora. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Nro 3. Universidad de Tenerife. Págs. 139-146.

Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere* Octubre-Diciembre. Año/vol. 11 Nro 039. Universidad de los Andes Mérida Venezuela. Págs. 699-708.

Rojas García, M. y Guanipa Pérez, M. (2007). Revalorización del docente en la gestión del gerente educativo. *Educación en Valores*, 2 (8). Vallencia-Venezuela. Págs. 84-96.

Ruiz Mendoza J. C., Álvarez Aguilar N. y Pérez Ramírez E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas* 13. Madrid. Págs. 175-192.

Saavedra Rey, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (29). Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Págs. 65-72.

Sepúlveda Ramírez, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XII, Nº 1: Pág. 27-35.

Skliar, Carlos. Larrosa, Jorge. Duschatzky (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario Argentina. Págs. 216.

Van Dijk, T. (1999). *Análisis crítico del discurso*. Anthropos 186 Septiembre-Octubre. Barcelona. Págs. 23-36.

Vargas Tovar, C. (2007). Formas del sujeto político en el panorama de lo contingente. *Tabula Rasa* Nro. 7 Julio- Diciembre. Bogotá-Colombia. Págs. 211-228.

Zarzar, C. Carlos. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Cultura económica. Págs. 414.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Aguilar Rocha, S. (2007). La educación en Hanna Arendt. Revista de Filosofía A Parte Rei Nro 49 Enero 2007. Recuperado de <http://www.serbal.pntic.mec.es/-cmunoz11/> Extraído el: 12 de marzo de 2011

Beltrán M.E. (2012) Ciudadanía reticente y el significado de respeto. Revista *Dilemata*, N^o. 10, págs. 173-192 recuperado desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4033966> Extraído el: agosto 8 de 2012

Calvo (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: Un camino para la paz. Revista educación y educadores n^o 6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/834/83400606.pdf> Extraído el: 8 enero de 2013

Castellón Fuentes, J. El respeto como tema transversal. Hekademos: revista educativa digital. Año III, Nro 7. 2010. Págs. 43-54. Sevilla España. info@hekademos.com Extraído el: agosto 8 de 2012

Fierro E, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y la equidad en la institución escolar. REICE, Revista electrónica Ibero-Americana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Año/vol. 001, Nro 2. 2003. Madrid. Págs. 1-32. Extraído el: agosto 10 de 2012

Grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona DIM. (2004). *Buenas prácticas docentes. "Didáctica, Innovación y Multimedia"*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído de <http://peremarques.pangea.org> Extraído Junio 12 de 2011

Hildebrand D. V. (2004). La importancia del respeto en la educación. Revista educación y educadores. Universidad de la sabana. Bogotá. 2004. Pag 221-228 Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400715.pdf> extraído Agosto 8 de 2012

Ley general de educación colombiana. (1994). Ley 115. Colombia: Ecoe. Recuperado desde: <http://www.mineducacion.gov.co> Extraído julio 8 de 2011

Martínez, M. (2011) Escuela, profesorado y valores. Revista de educación, N° Extra 1, págs.95-113 Recuperado desde: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf Agosto 8 de 2012

Medina, J. R. (2012). Educación moral: un estudio crítico de la “clarificación de valores”. Universidad internacional de Cataluña departamento de ética. Recuperado: 18-06-2012, desde: <http://www.serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/medina.pdf> Extraído Agosto 8 de 2012

Touriñán J.M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. Revista española de pedagogía, Vol. 64, N° 234, 2006 , págs. 227-248. Recuperado Agosto 8 de 2012 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083110>

Vásquez R, T. Henao F, A. (2009). Universidad Tecnológica de Pereira. Del sujeto trascendentalizado al sujeto de la acción. Revista electrónica *Publicación Mi Ratón* (9), 1-16. Recuperado 05/07/2012, desde: <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/raton9/articulos/sujeto>

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Richard Alexander Rodríguez identificado (a) con CC # 71668023, acepto participar de manera voluntaria en la investigación: prácticas educativas de los docentes, que fomentan el valor del respeto en los estudiantes para su formación integral en el Colegio Tercer Milenio, que tiene como objetivo Interpretar el sentido de las prácticas educativas de los docentes, en relación con el respeto para la formación integral de los estudiantes evidenciando a su vez las prácticas más recurrentes.

He sido enterado(a) que ésta es prerrequisito de grado dentro de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de La Universidad de Manizales-Cinde.

He sido también informado(a) de que mis datos personales serán confidenciales, que la información obtenida no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, que la información será mantenida dentro de los principios éticos de las investigaciones y que las respuestas que yo proporcione serán codificadas usando una sigla y por lo tanto, serán anónimas.

He sido informado también del derecho que me asiste de preguntar durante cualquier momento de la investigación el estado en que ella se encuentre y cualquier duda que se me presente, igualmente sé que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento sin que eso me perjudique en forma alguna. Sé que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

También he sido informado de que puedo negarme a contestar cualquier pregunta durante el proceso de entrevista. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gabriel Jaime Vélez Hoyos al Cel. 3013611367, Luis Javier Arboleda al cel. 3113091661, Yaneth Tamayo al cel. 3126343858, quienes son los encargados de realizar ésta investigación.

Richard A. Rodríguez Hoyos
Nombre
[Firma]
Firma
cc 71668023

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Noheica D. Taborda G identificado (a) con CC # 34.467.218, acepto participar de manera voluntaria en la investigación: prácticas educativas de los docentes, que fomentan el valor del respeto en los estudiantes para su formación integral en el Colegio Tercer Milenio, que tiene como objetivo Interpretar el sentido de las prácticas educativas de los docentes, en relación con el respeto para la formación integral de los estudiantes evidenciando a su vez las prácticas más recurrentes.

He sido enterado(a) que ésta es prerrequisito de grado dentro de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de La Universidad de Manizales-Cinde.

He sido también informado(a) de que mis datos personales serán confidenciales, que la información obtenida no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, que la información será mantenida dentro de los principios éticos de las investigaciones y que las respuestas que yo proporcione serán codificadas usando una sigla y por lo tanto, serán anónimas.

He sido informado también del derecho que me asiste de preguntar durante cualquier momento de la investigación el estado en que ella se encuentre y cualquier duda que se me presente, igualmente sé que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento sin que eso me perjudique en forma alguna. Sé que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

También he sido informado de que puedo negarme a contestar cualquier pregunta durante el proceso de entrevista. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gabriel Jaime Vélez Hoyos al Cel. 3013611367, Luis Javier Arboleda al cel. 3113091661, Yaneth Tamayo al cel. 3106343858, quienes son los encargados de realizar ésta investigación.

Noheica D. Taborda G
Nombre
[Firma]
Firma

ANEXO 2

PREGUNTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

La siguiente pregunta se realiza en el marco de la investigación: ¿Cuáles son las acciones de los docentes del colegio tercer milenio, que fomentan las actitudes y valores de los estudiantes del grado decimo para su formación integral? Este trabajo de investigación es prerequisite para optar al título de magister en educación y desarrollo humano del CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES, esta investigación en ningún momento compromete la relación laboral, esta actividad es netamente académica, por favor NO marque esta hoja con su nombre.

Desde su punto de vista cuáles docentes del Colegio Tercer Milenio se preocupan más por formar a los estudiantes en valores y actitudes?

- Richard.
- Luis fernando
- Luz Estella.

PREGUNTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

La siguiente pregunta se realiza en el marco de la investigación: ¿Cuáles son las acciones de los docentes del colegio tercer milenio, que fomentan las actitudes y valores de los estudiantes del grado decimo para su formación integral? Este trabajo de investigación es prerequisite para optar al título de magister en educación y desarrollo humano del CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES, esta investigación en ningún momento compromete la relación laboral, esta actividad es netamente académica, por favor NO marque esta hoja con su nombre.

Desde su punto de vista cuáles docentes del Colegio Tercer Milenio se preocupan más por formar a los estudiantes en valores y actitudes?

Luis fernando, Gerby, Richard, Elizabeth Pino,

PREGUNTA DIRIGIDA AL PERSONAL ADMINISTRATIVO

La siguiente pregunta se realiza en el marco de la investigación: ¿Cuáles son las acciones de los docentes del colegio tercer milenio, que fomentan las actitudes y valores de los estudiantes del grado decimo para su formación integral? Este trabajo de investigación es prerequisite para optar al título de magister en educación y desarrollo humano del CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES, esta investigación en ningún momento compromete la relación laboral, esta actividad es netamente académica, por favor NO marque esta hoja con su nombre.

Desde su punto de vista cuáles docentes del Colegio Tercer Milenio se preocupan más por formar a los estudiantes en valores y actitudes?

Richard.
Luz Estela

PREGUNTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

La siguiente pregunta se realiza en el marco de la investigación: ¿Cuáles son las acciones de los docentes del colegio tercer milenio, que fomentan las actitudes y valores de los estudiantes del grado decimo para su formación integral? Este trabajo de investigación es prerequisite para optar al título de magister en educación y desarrollo humano del CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES, esta investigación en ningún momento compromete la relación laboral, esta actividad es netamente académica, por favor NO marque esta hoja con su nombre.

Desde su punto de vista cuáles docentes del Colegio Tercer Milenio se preocupan más por formar a los estudiantes en valores y actitudes?

- Luz Estella Gil Sulu
- Richard Rodriguez
- Gloria Toboada.

ARTÍCULO GRUPAL
YANETH TAMAYO LOPEZ
LUIS JAVIER ARBOLEDA
GABRIEL JAIME VELEZ

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DOCENTES: UNA VÍA PARA EJERCITAR EL VALOR DEL RESPETO

*Por: Gabriel Jaime Vélez¹, Luis Javier Arboleda Salazar²,
y Yaneth Tamayo³.*

RESUMEN

A la educación se le ha asignado una tarea mayor que la de instruir; se le ha entregado la misión de formar de manera integral al ser humano y no sólo en aspectos específicamente del orden académico, sino también de educar de manera integral al ser humano. En el marco de dicha tarea, la educación deberá propender por la promoción de acciones con fines axiológicos y volitivos, que fortalezcan la pluridimensionalidad humana. De la aceptación de tal misión, surge la pregunta por las prácticas educativas de los docentes que fomentan valores como el respeto para la formación de sus educandos y que terminan generando procesos de resistencia frente a los conflictos sociales actuales.

Este artículo busca explorar y reflexionar acerca de dichas prácticas docentes, que son producto de la investigación al respecto realizada en el Colegio Tercer Milenio⁴. Inicialmente se hará una breve introducción que ilustre el contexto social en el que habrá de entenderse este escrito y se explorarán los conceptos de

¹ Psicólogo, Docente. Aspirante a Magíster en Educación, Universidad de Manizales-CINDE.

² Ingeniero industrial, Docente. Aspirante a Magíster en Educación, Universidad de Manizales-CINDE.

³ Estadista, Docente. Aspirante a Magíster en Educación, Universidad de Manizales-CINDE.

⁴ Proyecto de investigación de tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano "Prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo para su formación integral" Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE-. Asesora: Dra. Ruth Elena Quiroz Posada.

prácticas educativas, respeto y alteridad; finalmente se comentarán algunos hallazgos y se expondrán las conclusiones más representativas a la luz de los resultados de la investigación.

Palabras clave: prácticas educativas, respeto y alteridad.

ABSTRACT

To education has been assigned a bigger task than the one of instructing; education has been given the mission of forming, not only in specific aspects of the academic order but also of educating from an integral way the human being. In the mark of this task the education will incline for the promotion of actions with axiological and volitional ends that strengthen the human pluridimensionality. By the acceptance of such a mission, the question arises for the educational practices of the educational ones that foment values like the respect for the formation of his students and it finish generating resistance processes in front to the current social conflicts.

The present article seeks to explore and reflection about this educational practices that are the product of the investigation that have being carried out in the Colegio Tercer Milenio, will be realized a brief introduction that explains the social context to understand this article and the concepts explored of educational practices, respect and alterity, finally some discoveries will be commented and the most representative conclusions will be exposed by the light of the results of the investigation.

Keywords: educational practices, respect and alterity.

IDEAS INTRODUCTORIAS

En lo preliminar cabe considerar que el contexto actual en que devienen los jóvenes está impregnado de factores que desestabilizan las estructuras sociales muchas veces desde sus cimientos y alteran el bienestar psico-socio-espiritual de éstos, en especial en un país como Colombia donde se ha instalado la subcultura del delito, de la trasgresión de la norma, del engaño, de la corrupción que permea las diferentes esferas de la sociedad y se instaura como un ejercicio de lo cotidiano. Así pues, se hace necesario que la educación y la escuela se dispongan a atender y a intervenir esta problemática, poniendo en acción prácticas que eleven el valor del respeto como un ejercicio de resistencia ante esta problemática.

La crisis de valores por la que atraviesa Colombia, como lo plantea Botero (2005), se evidencia a partir de las contradicciones entre educación e instrucción, entre bienestar, calidad de vida y consumismo; paz, justicia y conflicto armado, y por último, honestidad y transparencia en contrasentido con corrupción y vida fácil. En ese orden de ideas, la sociedad reclama y espera que la educación sea el vehículo que le permita superar esta crisis y además confía en que los escolares adquieran un nivel elevado de conciencia que les conduzca a ejecutar prácticas formadoras y no deformadoras de una condición humana integral, como lo proponen Rojas y Guanipa citando a Méndez (2007):

La escuela debe concebirse como un entorno socio-cultural complejo, a través de la cual las sociedades del presente y futuro vivirán la experiencia de apropiarse de saberes, valores, conocimientos y tecnologías necesarias para alcanzar su desarrollo integral (p. 86).

Atender e intervenir esta problemática axiológica desde la escuela exige que el aula de clase y el momento en que se desarrolla el acto educativo se conviertan en el escenario por excelencia para buscar un cambio *in situ*, dado que es allí donde las subjetividades, las cosmovisiones y las redes de significados

individuales interactúan de manera dinámica y los procesos de aprendizaje tienen el potencial de hacerse permanentes. Cerrillo (2003) ratifica lo anterior cuando expresa que educar en valores consiste en crear condiciones para aprender éticamente y las investigaciones deberán centrarse en exponer y evidenciar este tipo de prácticas. Parafraseando a Zarzar (2003), en la relación maestro-alumno se centran los esfuerzos formativos del sistema; es en los docentes y sus prácticas, sus imaginarios y conceptos de formación, en quienes se enfoca la atención de los investigadores, centrando la investigación hacia las prácticas de los pedagogos que fomentan el valor del respeto.

Es fundamental considerar que evidenciar estas prácticas educativas que inciden efectivamente en la formación axiológica, podría reportar beneficios para la dinámica subjetiva y transaccional de los diferentes actores involucrados en el acto educativo y producir acciones de resistencia social ante los factores sociales conflictivos antes mencionados. Evidenciar el tipo de experiencias formativas que terminan favoreciendo procesos constructivos de armonía y convivencia a través de la formación en el valor del respeto, se presenta como una urgencia en un entorno como el actual.

Es por esto que ambientes como el que posee el Colegio Tercer Milenio (lugar en que se ubica la investigación que da origen a este artículo) que logra permanecer relativamente impermeable al influjo de la droga, la violencia y otros fenómenos como el embarazo adolescente, conducen a pensar que algunas prácticas de sus docentes aportan a la formación de valores como el respeto consigo y con los demás. Esta experiencia se indagó a profundidad y el resultado se expone en las conclusiones. Así pues, visibilizar las prácticas docentes, busca potenciar las acciones tendientes a reforzar disposiciones individuales axiológicas y de resistencia frente a los factores detonantes de la crisis actual que vive la sociedad colombiana.

En palabras de Cortina (2001), en el campo de la educación moral:

Se trata de buscar la producción y no la reproducción, de ser la persona que únicamente nosotros podemos ser. Por eso, no se trata en la educación moral de mostrar modelos para que se reproduzcan, porque la reproducción, la copia y la fotocopia matan la vida. Lo que importa, a fin de cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí; pero que merece la pena hacerlo con valores que valgan (p. 76).

CONCEPTOS A EXPLORAR

Práctica educativa

Una práctica educativa es un proceso consciente, orientado y sistemático que da cuenta de las maneras como el docente propicia interacciones de carácter educativo, en pro de la formación del estudiante. Para Gómez (2008) los determinantes de una práctica educativa están constituidos por la experiencia de quien la realiza, el campo disciplinar, la preparación pedagógica y las concepciones implícitas propias de cada docente; esto quiere decir que una práctica educativa involucra una transformación gradual de algo que se va constituyendo en el tiempo y que es el resultado de un proceso histórico que continúa en expansión.

La práctica educativa también puede definirse como una vivencia consciente e intencionada por el docente y compartida entre docente, estudiante y compañeros, que está orientada a intervenir el proceso de formación de los estudiantes. En ella se involucran las concepciones, las creencias, las experiencias de quien la desarrolla y los fines que persigue en sus interacciones con los estudiantes; es por ello que “quien enseña aprende al enseñar y quien

aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 25), lo cual implica que la práctica educativa sea situada porque reconoce y tiene en cuenta condiciones del entorno físico y social. Es consciente porque exige que el docente sea un observador permanente de sus prácticas educativas de tal manera que las pueda describir, justificar y diferenciar de otras. “Los educadores sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros” (Meza, citando a Carr, 2002, p. 4).

Tanto Carr como Freire plantean la práctica educativa como una actividad social; Freire (2004) la permea de compromiso político porque dice que el docente debe propiciar con sus prácticas que el estudiante interactúe con su realidad y la transforme. Para ambos es una actividad que, de forma sensata y ordenada, busca la trascendencia del ser humano, ya que son conscientes de que “El inacabamiento del ser humano o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento” (Freire, 2004, p. 24). La práctica educativa es ética porque implica una relación horizontal entre las personas que intervienen, hay sujetos y no objetos de la educación, y en la que el respeto por el estudiante es condición *sine qua non* de toda interacción.

Las prácticas educativas de los docentes que, decididamente están orientadas a fomentar el valor del respeto, terminan convirtiéndose en vías potentes para alcanzar el cambio profundo que tanto requieren las sociedades, pues no hay práctica educativa desvinculada de una praxis axiológica. Así, para Meza (citando a Carr, 2005) una práctica educativa “es una actividad ética que se emprende para conseguir ciertos fines educativamente adecuados” (p. 5). Por su parte, Freire (2004), es categórico al expresar: “estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (p, 9).

Respeto

El respeto es una conducta racional y moral, definida por el contexto cultural y que está íntimamente relacionada con la concepción de ser humano que ha definido para sí cada persona; así, el respeto es una condición exclusivamente humana. No consiste en sumisión ni complacencia ni obediencia ciega. Para Fromm (2007) es “La capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es”. (p. 46).

Siguiendo a Fromm, el respeto sólo se hace posible en la medida en que se conoce al otro y se promueve la autonomía, la libertad y el crecimiento de ese otro. El respeto es un valor que dota al ser humano de la capacidad de reconocerse en los otros, establecer límites e identificar los derechos y las virtudes de los demás. En esa línea, Kant (citado en Grima, 1998), plantea un respeto sumo, “todos los seres racionales están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simple medio, sino siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo” (p, 62).

El valor básico de la dimensión moral de la persona es el respeto, por tal es de vital importancia promoverlo como eje central de la formación de la persona y como fundamento para facilitar la sana convivencia entre los miembros de una comunidad. La palabra respeto proviene del latín “respectus”, que significa atención y consideración, de tal manera que los docentes que implementan en sus prácticas educativas acciones, reflexiones, valoraciones con referencia al respeto evidencian un particular cuidado por la subjetividad del otro, le atienden y le consideran en su pluridimensionalidad.

Alteridad

Dentro del amplio espectro de definiciones de la palabra alteridad, en este artículo se considera en su acepción filosófica, que es dejarse invadir por el mundo de la vida del otro, entendiéndole con sus puntos de vista, sus contingencias, su modo de ver el mundo, sus ideologías, considerándolas tan vitales como si nacieran desde su “yo”. “La alteridad es la presencia del otro en el yo; una presencia que se conforma como relación entre libertades” (Quesada, 2011, p. 397). Para Lévinas (1993) no importa cuánto control se tenga sobre el otro, la realidad es que no es una posesión; está por fuera de mí y su rostro materializa a los muchos otros que anteceden y preceden el encuentro presente y todos esos otros están por fuera de la condición de control y/o pertenencia. “Alter”, en latín significa “el otro”, en una interacción como mínimo dual.

Alteridad implica tener presente el texto que es externo, “garantizar la presencia del otro y con ella su potencial expresivo es el presupuesto de las relaciones humanas” (Navarro, 2008, p. 185). A partir de la tesis hermenéutica, en la alteridad está el otro, que rompe el egocentrismo e interroga la subjetividad de la persona. Quesada propone que la alteridad “es una relación, que es lenguaje: se le da al Yo por la palabra; es subjetividad: forman una sociedad en la responsabilidad del Yo para con el Otro” (Quesada, 2011, p. 393). Con base en esta concepción de la alteridad se busca la comprensión del otro desde la diferencia; la alteridad implica relacionalidad con los otros en una interacción ética.

Esta ética reclama de los procesos educativos la valoración y el reconocimiento de lo extraño, evitando adoctrinamientos que desconocen la búsqueda de eso otro que, inquiera una alternativa que no parta de lo mismo, lo conocido, la mismidad continuista.

Respeto y prácticas educativas, son categorías relacionadas entre sí y enmarcadas en la alteridad, que procuran enaltecer la condición de seres

humanos, favoreciendo la sana convivencia, la autonomía, la actitud crítica, la apertura, el desarrollo moral, la ganancia en la condición de humanidad.

Con el mapa general del contexto social, las exploraciones teóricas y el antecedente positivo de la institución educativa en la cual se realizó la investigación, se exponen, brevemente, el diseño metodológico que se siguió para la investigación y los resultados obtenidos al final.

RUTA METODOLÓGICA

El estudio se enmarcó en un modelo cualitativo que pretendió aportar a la comprensión de las prácticas educativas de los docentes que fomentan valores como el respeto en la formación de sus estudiantes, tanto desde una perspectiva propia de los profesores, como desde las lógicas de pensamiento que guían sus actos, y desde una óptica interna que rescata su diversidad y particularidad. Se hizo énfasis especial en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y la interacción entre los docentes referidos por sus estudiantes como forjadores de valores, especialmente del respeto y que enriquecen su subjetividad.

Para su análisis se retomó el enfoque hermenéutico, ya que en él se busca, según Heidegger (citado en Morse, 2003) “poner a la luz o manifestar algo que puede ponerse visible en sí mismo” (p. 140); para este caso se pretende evidenciar esas prácticas intencionadas y cotidianas de los docentes que decididamente buscan la formación en el valor del respeto. Para Castillo (2003) la hermenéutica, en especial la de Gadamer, ubica al sujeto en el centro de lo cognitivo, es un sujeto determinado y enraizado en su lenguaje, y a su vez lo concibe como producto de procesos sociales y dialógicos.

Dada la connotación histórica de la práctica, en ella devienen categorías como concepciones, representaciones y aspiraciones en cuanto al ser y al ser con otros, lo que subsume la noción de tradición que habita al sujeto, en este caso al docente. De ahí que se adopte la hermenéutica gadameriana como enfoque, dado que en ella la tradición narrada por el protagonista, es susceptible de comprensión e interpretación (González, 2003).

Con base en lo precedente se diseñó una ruta metodológica que consta de varias fases. En la primera se desarrolló el proyecto, el cual tuvo una aproximación teórica y metodológica para guiar el proceso de investigación. En la segunda se llevó a cabo el trabajo de campo a través de una serie de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a un grupo de docentes seleccionados por criterio de actores, y en la tercera y última fase se efectuó la sistematización y el análisis de los resultados obtenidos.

La selección de los docentes se hizo por criterio de actores, al cruzar la información suministrada por 80 estudiantes, 3 administrativos y 23 docentes que respondieron a la pregunta: *¿Qué profesores de esta institución son los que más se preocupan por formar integralmente?* resultando elegidos 4 docentes, licenciados y con un promedio de cuatro años laborados en el colegio.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de la metodología del análisis crítico del discurso (ACD) propuesto por Van Dijk (1999), ya que ofrece una visión interpretativa multidimensional.

HALLAZGOS PRINCIPALES

Al ser indagados por las prácticas educativas que fomentan el valor del respeto, algunos docentes expusieron la necesidad de dejar límites claros desde el inicio de la actividad académica; este es el caso del Docente 1 quien dice *“Soy muy claro en el sentido de que hay unos límites y que esos límites no pueden ser sobrepasados, ni por el estudiante, ni por el docente, ni del docente hacia el estudiante, ni del estudiante hacia el docente”*. Así, el docente manifiesta categóricamente el carácter pedagógico de su quehacer dado que una práctica se considera educativa, en tanto, de manera intencionada, busca impactar en la subjetividad del otro; *“la construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego”* (Melich, 1994, p. 111). De lo anterior se infiere que en su práctica educativa el docente 1 tiene como intención ante la formación subjetiva del otro, la inclusión de los límites en las relaciones interpersonales, interviniendo de esta manera en la subjetividad del estudiante, quien a través de esta relación aprende que en el contacto interpersonal existen normas y fronteras que deben mantenerse vigentes. Mediante sus prácticas procura que los educandos comprendan que dentro del aula y fuera de ella existen normas y leyes, unas explícitas, otras implícitas, que deben ser respetadas ya que establecen límites para todos.

Con respecto a la intencionalidad mencionada anteriormente, que se evidencia en el acto educativo y que es propio de una práctica educativa formadora en lo axiológico, el docente 2 expresa: *“me gusta mucho como formar a las personas para la vida, no solamente para la planilla de las calificaciones y me gusta dejarlo sentado en casi todas las clases”*. Para él la búsqueda del impacto en la subjetividad del otro, está dada por la búsqueda teleológica que ha de promover en sus acciones con el otro. Inicia su discurso emocionalmente; es decir, lo instaura en un nivel cognitivo afectivo, que está impregnado de una finalidad formativa y esto es evidente cuando dice: *“me gusta mucho... como formar a las personas para la vida...”* Además, esta persona manifiesta su postura social, criticando el modelo educativo desde su diferenciación en los procesos

académicos cuando anota: *“...no solamente para la planilla de calificaciones”*. Este docente busca con sus prácticas lograr fines valiosos desde el punto de vista educativo que impactan la formación y trascienden el encargo social actuando como un agente ético.

Con referencia al respeto, los docentes 1 y 4, respectivamente, coinciden en su importancia para posibilitar la convivencia. Ambos expresan que “el respeto es el valor fundamental”. Para el docente 3 *“el respeto es todo lo que tenga que ver, con usted, con el otro y con el entorno mismo”* y para el docente 2 *“es la base de todo lo humano (silencio corto); mientras tú te respetes haces tantas cosas, mientras respetes al otro haces tantas cosas”*. El docente 2 ubica el respeto como elemento central de las relaciones humanas y como una condición necesaria para el progreso de la sociedad. Kant, en su *“Fundamentación de la metafísica de las costumbres”*, propone que todo ser humano debe ser respetado, por el solo hecho de serlo y de tener un valor intrínseco invaluable.

El respeto a mí me parece que desde, desde, desde, inclusive desde antes de nacer se debe estar fundamentando y en los niños y en los jóvenes y en los adultos precisamente para motivar para una muy buena convivencia es una esencia de vida (docente 1).

Desde sus procesos cognitivos, el docente 1 manifiesta la importancia del valor del respeto para él y lo ubica como un valor universal que permea la existencia del ser humano como ser individual y como integrante de un colectivo. El docente 1 recalca el respeto como pilar de las relaciones sociales de convivencia. Con la expresión *“desde, desde, desde”* apela a un recurso discursivo para manifestar la necesidad del respeto entre los seres humanos en todas las épocas, y cuando dice *“en los niños y en los jóvenes y en los adultos”* propone el

respeto como eje del desarrollo de la sociedad, desde la antigüedad, pasando por el presente hasta el futuro lejano, ubicándolo como un valor atemporal que no pierde vigencia en los procesos de formación del ser humano.

Respecto a la alteridad entendida como ese dejarse invadir por el mundo de la vida del otro, con sus puntos de vista, sus contingencias, su modo de ver el mundo, sus ideologías, considerándolas tan vitales como si nacieran desde mi yo, el docente 1 expresa:

Saber que yo llego y veo al estudiante, cuando lo veo con mucho, o sea muy preocupado, con mucho dolor, yo trato de leer en él a ver si de pronto lo puedo ayudar en algo e inclusive a veces, ¡Umm! se me va tanto la mano, que empiezo a sentir casi que el mismo dolor que con el que él vive.

El verbo “saber” manifiesta que el docente 1 es consciente de que sus procesos cognitivos, conocimientos y experiencias, serán impactados en esa interacción con el estudiante. Él se dispone a la experiencia en una apertura singular propia, en la que se hace responsable de su papel de educador, del estar ahí. De hecho, lo expresa en primera persona: “yo llego y veo al estudiante”, puede significar posicionarse y posicionar al estudiante, procurando que no sea uno más, evitando que sea un ser ajeno. “Cuando lo veo” destaca la importancia que para el docente 1 tienen los procesos cognitivos en sus prácticas educativas, a la vez que se ubica espacialmente como un ser finito en su capacidad de acción.

Cuando el docente 1 manifiesta: “Yo trato de leer en él”, al ver al joven rebasa la barrera de lo fisiológico, de lo visual, trasciende del estudiante, objeto de

interés de su encargo social, al ser que ahí le trasmite su discurso sin verbos ni palabras; sólo con el rostro. Para Lévinas, además de la sensibilidad cognitiva y la sensibilidad del gozo, existe la sensibilidad al rostro y éste constituye un acto de habla. La práctica de reconocimiento del rostro del estudiante permite al docente dejarse interrogar, o en términos de Lévinas “interpelar” ya que “el rostro como expresión, determina al otro como interlocutor del yo, sin necesidad de que éste pronuncie palabra alguna” (Navarro, 2008, p. 181) y en esa actitud de “dejarse afectar por el otro” (Gutiérrez, 2008, p. 105), por el alumno, surge la alteridad, siempre que no esté antecedida de alguna intencionalidad.

Es el docente quien, en lo cotidiano, está expuesto a dejarse determinar por sus estudiantes, a sentir como suyos sus anhelos y sus problemáticas, y quien en sus prácticas da lugar a los otros, como lo ilustra el docente 1: “*sentir casi que el mismo dolor que con el que él vive*”. Les reconoce y se siente responsable de ellos a la par que vivifica la afirmación de Lévinas (citado en Gutiérrez, 2008): “la ética precede a la ontología” (p. 105). En el “*sentir casi*” del docente 1, se subsume la acción de salirse de sí y ocupar el lugar del otro sin dejar de ser él. Podría decirse que es una interacción educativa que por el nivel de afectación del docente se hace totalmente contextualizada, desde luego propiciada por un docente que se sale del marco de actuación convencional que va más allá de su rol de acompañante facilitador.

Una vez el docente se dispone al ilimitado entramado de opciones que le puede plantear el estudiante y en sus interacciones, pone en juego su subjetividad y la relaciona con la del joven, abriéndose a la infinitud, arriesgándose a salir de la comodidad de sus dominios; impregna de ética su labor educativa. De ahí que el estudiante sienta que este docente en su afán de educarlo no lo consume como ser ni le asume como un dato más, sino que le propicia oportunidades de ser y de

buscarse siendo, hecho que constituye un aspecto notable en la formación integral del sujeto.

Cuando el docente 4 expresa: *“póngase en los zapatos de su otro compañerito si usted le hubiera hecho esto como hubiera reaccionado y viceversa y eso generalmente funciona, funciona muchísimo”*, promueve un salirse del yo y ubicarse en la perspectiva del otro para reconocerle y aprender de sus lógicas; invita a los estudiantes a que intercambien roles para que amplíen su horizonte de experiencias y enriquezcan así su comprensión del otro.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los docentes que forman de manera integral conciben el respeto como un valor fundante de las relaciones que se dan en la comunidad educativa y en todo escenario del mundo de la vida. Por tanto, generan relaciones simétricas con los estudiantes, enmarcadas en prácticas educativas signadas por la claridad y el testimonio de lo que el respeto representa como límite y a la vez como dinamizador de la convivencia.

Los docentes que procuran el desarrollo moral de estudiantes tienen como práctica educativa la planeación del curso y se preparan para las clases dando especial atención al reconocimiento del momento evolutivo de los educandos, hecho de vital importancia puesto que permite un discurso integral que va desde lo cognitivo a lo social, demandando un ejercicio del conocimiento, de las relaciones interpersonales, de las teorías y de las representaciones.

Las prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio procuran la construcción de la mismidad de sus estudiantes sin temor a vincularse emocionalmente y dar cuenta de su propia subjetividad. Quiere decir que no se aíslan y tampoco ocultan el malestar que les genera ver un acto de irrespeto, lo cual deja claro el intento incansable de la búsqueda por la formación integral axiológica y la conciben como elemento esencial de la educación moral.

Los docentes que buscan decididamente la formación integral están abiertos a acompañar a los estudiantes en otros espacios diferentes a los del aula de clase y tienen el tacto pedagógico para generar interacciones con los alumnos en las que lo captan en toda su dimensión, lo perciben atentamente. Son docentes que conciben al estudiante como actor protagónico del acto educativo y no como el sujeto sobre el cual recae el conocimiento que imparten.

Los docentes conciben la formación en valores, especialmente el respeto, como el horizonte teleológico hacia el cual orientan sus prácticas educativas. Ponen por encima de la disciplina que representan la formación para la vida y de manera consciente e intencionada trascienden de técnicos del sistema educativo a formadores de seres humanos plenos de humanidad, con fortalezas axiológicas y sentido crítico de la realidad en que se desempeñan.

En su praxis cotidiana, los docentes comprometidos con la formación en el ámbito moral, tienen un repertorio de prácticas educativas variado, que incluye la casuística, el juego de roles, los retos morales, la construcción colectiva de conceptos, las reflexiones, las canciones y el uso de materiales de apoyo. Adicionalmente, evitan incurrir inmediatamente en la sanción disciplinaria y buscan salidas dialogadas a los conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

Botero Chica, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la Educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (2), 1-22.

Cerrillo, M. (2003). Educar en valores: una misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68.

Castillo, O. M. (2003). Gadamer y la hegemonía hermenéutica. UMBRAL. *Revista de educación, cultura y sociedad*. III (5), 86.

Cortina, A. (2001). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra SA.

Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Barcelona: Editorial Paidós. Nueva Biblioteca.

Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII (38), 29-39.

González-V., M. A. (2003). Rememoración y tradición: La hermenéutica entre Heidegger y Gadamer. *Signos filosóficos* (10), 87-102.

Grima Lizandra, V. (1998). *Delitos de torturas y de tratos degradantes por funcionarios públicos*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch y Universitat de Valencia.

Gutiérrez, M. (2008). ¿Qué otro? *Revista ideas y valores* LVII (136), 101-110.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Editorial Pre-textos.

Melich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Meza Cascante, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Revista* 12 (002), 1-10.

Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (Cap. 7). Medellín: Universidad de Antioquia.

Navarro, O. (2008). El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIII, 177-194.

Quesada Talavera, B. A. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 393-405.

Rojas García, M. y Guanipa Pérez, M. (2007). Revalorización del docente en la gestión del gerente educativo. *Educación en Valores*, 2 (8), 84-96.

Van Dijk, T. (1999). *Análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.

Zarzar, C. C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Cultura económica.

ARTÍCULO LUIS JAVIER
ARBOLEDA

LA CRISIS DE LA AUTORIDAD:

No es un asunto de los adolescentes sino el resultado de factores socio-culturales que afectan al ser humano en general.

THE CRISIS OF AUTHORITY:

It is not a matter of the teenagers but the result of socio-cultural factors that affect the human being in general.

Luis Javier Arboleda Salazar⁵

RESUMEN

La siguiente reflexión acerca del conflicto que presentan los adolescentes frente a las figuras y formas de autoridad, plantea como tesis central que los conflictos con la tradición y con las figuras de autoridad no son exclusivamente de los jóvenes-adolescentes sino de los seres humanos de esta contemporaneidad. Se analizan algunos factores de la realidad socio-cultural de la época actual como el ocaso de la figura paterna, la crisis de sentido y de cohesión social, el narcisismo cultural, el rompimiento generacional y las posturas autoritarias de instituciones como la familia, la escuela, la religión y los mayores en general. A partir del concepto de autoridad de algunos autores que han investigado la temática, de los factores ya mencionados aportados por el entorno, así como de la definición de adolescencia aportada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se cuestiona la ligereza con que instituciones como la escuela, la familia y los adultos en general, rotulan las posturas de los adolescentes, adjetivándolas de esnobismo juvenil y rebeldía.

⁵ Ingeniero Industrial, Universidad de Antioquia. Diplomado en Pedagogía Contemporánea. Universidad Autónoma Latinoamericana. Maestrante CINDE - Universidad de Manizales. Correo electrónico: lujarsa23@yahoo.es

Palabras claves: adolescentes, autoridad, escuela, padres, docentes.

SUMMARY

The following reflection brings over of the conflict that the teenagers present opposite to the figures and forms of authority, raises as central thesis that the conflicts with the tradition and with the figures of authority do not belong exclusively to the young persons - teenagers but to the human beings of this contemporaneousness. There are analyzed some sociocultural factors of the reality of the current epoch like the west of the paternal figure, the crisis of sense and of social cohesion, the cultural narcissism, the generational breach and the authoritarian positions of institutions as the family, the school, the religion and the major in general. From the concept of authority of some authors who have investigated the subject matter, of the factors already Enumerated contributed by the environment, as well as of the definition of adolescence contributed by the World Health Organization (WHO). There questions the lightness with which institutions like the school, the family and the adults in general, they label the positions of the teenagers, Labelling them of juvenile snobbery and rebelliousness.

Keywords: adolescents, authority, school, parents, educational.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2002) definen la adolescencia como el rango etéreo comprendido entre los 10 y 19 años y la divide en la adolescencia temprana 10 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. Por su parte, Domínguez (2008)

citando a Kon, plantea la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años. A partir de estos conceptos el interés de esta reflexión se ubica en lo que Kon denomina juventud temprana o que para la OMS es adolescencia tardía y que en adelante serán “los adolescentes” y sus relaciones con la autoridad.

La categoría de adolescencia es polémica y difícil de atrapar en una definición dada las diversas connotaciones de las que está provista. Caracterizarla involucra enfoques diversos como “el biogenético, el socio-genético y el psicogenético” (Santillano, 2009. p. 57); los tres igual de relevantes debido a los cambios significativos que en ellos se dan en la adolescencia. Tales cambios están signados por retos que pueden abrumar al joven ya que debe atender simultáneamente situaciones tan variadas como la consolidación de su identidad, el fortalecimiento de vínculos sociales, la estructuración del proyecto de vida y los cambios biológicos propiamente dichos.

Para la psicología del desarrollo, la adolescencia es una etapa transicional signada por cambios biológicos, conductuales y sociales que no ocurren de manera lineal ni automática. La adolescencia y la juventud son ante todo “edades psicológicas” y no están determinadas “fatalmente por la maduración del organismo” (Domínguez, 2008. p. 70).

El texto parte de las nociones de autoridad de Tenzer, Greco, Cueva y Kojève para mostrar que las posturas de los adolescentes frente a las figuras de autoridad son producidas por fenómenos socio-culturales exógenos dados por la institucionalidad político-económica, por el entorno cultural y además por la rebeldía que caracteriza el momento vital de los jóvenes.

No es un asunto sencillo de comprender ni de analizar y requiere de la convergencia de saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios para su comprensión, dado que aparecen aspectos tan diversos como la crisis de sentido

y de cohesión social, el narcisismo propio de los seres humanos, el debilitamiento de la figura paterna y la consiguiente crisis familiar, las excesivas demandas que en materia de autoridad y formación recaen sobre la escuela en cabeza del maestro y por último el exceso de estimulación sensorial y el malestar cultural.

CONCEPTO DE AUTORIDAD

Para la Real Academia de la Lengua Española la definición de autoridad incluye aspectos tan variados como poder, legitimidad, mando, prestigio, competencia, institucionalidad. Lo que dificulta la comprensión del concepto por parte de los adolescentes quienes a la par de estar bajo la influencia de diferentes figuras de autoridad, cruzan por una etapa de la vida llena de incertidumbres y cambios. “los jóvenes viven una vida difícilmente comprensible, llena de renunciaciones y desconfianzas” (Benjamín, 1993. p. 115).

Tallone (2011) citando a Weber, se aproxima a la noción de autoridad a través de la relación entre obediencia, dominación y legitimidad, y define tres tipos: la tradicional, basada en el respeto a las tradiciones, la carismática, basada en la creencia de que una persona posee alguna capacidad excepcional y la legal racional fundada en la ley y los derechos que dan investidura a la autoridad.

“la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (Kripper citando a Kojeve, 2012. p.105). Para el mismo autor, la autoridad implica reconocimiento, legitimidad, y respecto a la conducta individual está permeada de conciencia y voluntad, dado que se puede renunciar al influjo de ella. Propone una relación más dialógica, simétrica y percedera con las figuras de autoridad. Kojeve (2006) formula cuatro tipos de figuras de autoridad: el padre, al que se hace referencia en la escolástica; el amo, en correspondencia con la teoría

Hegeliana, el jefe, de acuerdo con la teoría Aristotélica, y el juez, de acuerdo con tesis Platónicas.

La autoridad no requiere de la fuerza ni del poder, ni de la coacción o persuasión. Es una categoría constituida por el equilibrio entre aceptación e imposición, “es más que un consejo y menos que una orden, una opinión de la que no se puede hacer caso omiso sin daño” (Tenzer citando a Mommsen, 1992. p. 167). La autoridad presenta muchos matices y forma parte de un nutrido caleidoscopio ubicado entre la persuasión y la coacción, siendo ello tan positivo como negativo porque se presta para variadas interpretaciones y usos del concepto. Los adolescentes, hacen caso omiso de la polisemia del término y la acepción que prevalece en sus imaginarios es la del poder que dirige, ordena y decide, desconociendo la concepción Arendtiana de la autoridad como defensa de la libertad y menos aún le confieren esa reminiscencia romana que a la autoridad la reviste de “el carácter sagrado de la fundación” (Tenzer, 1992. p. 167) y cabe interrogarse si son los adolescentes los que no reconocen tal potencia o son las personas en general y la institucionalidad quienes no han estado a la altura de esa connotación que etimológicamente proviene de *autoritas*, que a su vez viene de *augeo*, o sea incrementar, aumentar o hacer crecer; en sentido literal, lo ya existente.

Los adultos encarnan figuras e instituciones afincadas en una autoridad ajena a lo antes expuesto con la pretensión de que sea vitalicia y aceptada sin ninguna crítica por parte de las nuevas generaciones; cuando ya está siendo cuestionada y aun invisibilizada por la mayoría de las personas. En esa actitud autoritaria y ambigua surge el planteamiento de este ensayo en el que se propone que la actitud reticente y los conflictos del hombre contemporáneo, en especial las nuevas generaciones, no son contra el reconocimiento de la autoridad y su función unificadora y reguladora de las relaciones sociales, sino contra esas formas autoritarias y dogmáticas que desconocen la experiencia del ser adolescente, la

complejidad de esta etapa de la vida, y pretenden rotular tal fenómeno como esnobismo juvenil y rebeldía.

CRISIS DE SENTIDO Y COHESIÓN SOCIAL

El conflicto con la autoridad de los jóvenes realmente es un problema ubicado en la carencia de significación, en la poca deseabilidad, y con la escasa provocación que la adultez genera en los adolescentes. “Hay un sentido perdido para el hombre y la mujer contemporáneos o, al menos, no hay ya un sentido que se viva como permanente y asegure un imaginario social que reúna y cohesione en un proyecto común” (Greco, 2008. p. 24); de ahí que los adolescentes sienten que la autoridad es algo externo, propio de otros con quienes no se identifican y no siempre identifican. Los ideales propios de la tradición como igualdad, fraternidad y libertad han sido hechos a un lado; opacados en el horizonte por valores más propios de la modernidad, como la individualidad, la libertad excesiva o el libertinaje. Se desplazaron las tradiciones, aquellas que fundamentaban en la herencia ancestral y en la cultura tradicional el desarrollo de los seres humanos, en especial el futuro de los jóvenes. “Los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún incierto” (Tallone, 2011. p. 127).

Ahora, los adolescentes piden que las tradiciones les sean explicadas y cuestionan las directrices que de ellas emanan. Interrogar la tradición es un ejercicio que hacen los adolescentes y que a la institucionalidad adulta le incomoda. Sin embargo, se debe recordar que los adultos de la contemporaneidad son producto de un contexto socioeconómico plagado de tensiones familiares, políticas y laborales, en el cual, de un lado hay “un proyecto capitalista sustentado en el crecimiento ilimitado, y por otro, un proyecto democrático que funda la búsqueda de formas de libertad colectiva y emancipación” (Greco, 2008. p. 24).

De la confrontación de esas dos visiones impera la lógica capitalista que crea consumidores disciplinados más que seres autónomos y democráticos. “No hay texto sin contexto” (Melich, 2002. p. 73) y este corpus adulto de hoy configuró sus lógicas en el sistema simbólico del que nace el cual no privilegia la obediencia como valor ni el respeto a las tradiciones y a la autoridad. “Para los seres humanos no existe ninguna posibilidad extracultural. Toda situación humana está históricamente condicionada”. (Melich, 2002. p. 74). Desde luego que en el existir cotidiano los adultos establecen relaciones con los adolescentes e interpretan su realidad a partir de lo que son y de los esquemas culturales que los han configurado. Respecto a la autoridad que se procura representar, los adolescentes la perciben como la imposición de un viejo ropaje ajeno tanto para ellos como para las demás personas.

La institución adulta carece de cohesión, unidad, representatividad simbólica e ideales que la definan como colectivo y por consiguiente está sumida en una carencia de significados y una crisis de identidad. Greco (2008) citando a Castoradis afirma que el hombre contemporáneo solo cree en el progreso técnico, y carece de un proyecto político comunitario que lo comprometa. Así difícilmente podrá sembrar en los adolescentes las ganas de constituirse como integrantes de la sociedad debido a que se carece de una narrativa común que integre las generaciones pasadas y presentes y menos aún hay meta-relatos que comprometan a jóvenes, adultos e instituciones con el porvenir.

Los ideales sociales representados por la institucionalidad han perdido poder de convocatoria en los jóvenes, ellos se sienten poco identificados y desde sus lógicas no los encuentran representativos, atractivos ni valiosos. “Lo valioso reclama interés y entrega (...) en virtud de su valor intrínseco y sin condicionamiento alguno” (Hildebrand; 2005. p. 105) y la escuela, la familia, la iglesia, el Estado, parecen haber dejado de representar ideales valiosos para los adolescentes quienes prefieren adoptar como figuras representativas de autoridad a personajes del espectáculo, deportistas o ídolos mediáticos en quienes

reconocen “algo” que les seduce y atrae. En ese reconocimiento, en esa ilusión de elegir, puede radicar en gran medida la fuerza de esos nuevos focos de autoridad que los jóvenes aceptan con la infantil creencia de que no son impuestos y, por lo tanto, no personifican formas de autoridad ni teóricas ni prácticas, demandantes de actos de fe, la una, y obediencia, la otra (Hildebrand, 2005).

Guillot (2007) haciendo lectura de Weber, propone que entre el desarrollo del capitalismo, el estado y su “racionalidad instrumental” y el declinar de las religiones se ha fomentado una crisis de la cultura, del sentido y de los valores morales como el respeto. Crisis que Weber denominó “un desencantamiento del mundo” (Guillot, 2007. p. 176). Esta situación de “desencantamiento” puede potenciar en los jóvenes actitudes de rebeldía e intolerancia ante las demandas que el contexto cotidiano reclama, materializadas principalmente en la familia y en la escuela. La crisis de sentido y de filiación y la carencia de instancias de reconocimiento y “encuadre” ocasionan que no haya “un sentido que se viva como permanente y asegure un imaginario social que reúna y cohesione en un proyecto común” (Greco, 2008. p. 24). Los adultos, sujetos de la modernidad, inmersos en esta crisis de sentido e identidad, exigen a los jóvenes adolescentes el respeto a una autoridad que no respetan, no reconocen y por ende no personifican o como lo expresa Castoriadis “insignifican”.

Los jóvenes adolescentes como producto cultural que son, configuran sus imaginarios en la paradoja que la modernidad les impone, es decir, “la vida moderna encadena a las pasiones con una losa de represiones, después de impulsarlas hasta el paroxismo” (Brenna, 2009. p. 72) y como resultado de ese vaivén, sin pretender afirmar que es el único factor que interviene, surge la intolerancia, la soberbia y la insolencia juvenil ante las formas de autoridad que la propia modernidad instaaura representadas en discursos como familia, escuela, estado, religión, adultez y disciplinas. Toda esta institucionalidad para encuadrar al sujeto en las distintas etapas de su vida a las demandas de la sociedad moderna. Ya que es la institucionalidad y el sistema representado en ella, la que se

encarga de establecer los espacios y los límites, las leyes y las normas que rigen las acciones de los sujetos.

Sabiendo el papel que desempeña la sociedad de consumo en la determinación de las conductas de las personas y especialmente en los jóvenes y lo que para ellos connotan los adultos y las instituciones que personifican la tradición, los conflictos entre los jóvenes y las figuras de autoridad deben ser abordados con más amplitud y profundidad, dejando prejuicios a un lado y partiendo de que más que un problema de unos individuos en camino de formación, es un conflicto cuyas raíces se nutren en la cultura y en el entramado social, dado que “la cultura como marco referencial de las relaciones humanas, establece modos de regulación de las relaciones intersubjetivas” (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2005. p. 81). Por su parte la sociología propone que para tener aceptación y pertenencia en un grupo hay que aceptar condiciones que restringen la voluntad. Brenna (2009) citando a Nietzsche, confirma la idea anterior al proponer que la sumatoria de los sentimientos, conocimientos, experiencias y valores se ha hecho tan grande que existe el peligro de sobreexcitación de la capacidad mental de los sujetos. Freud en el malestar en la cultura plantea que el hombre moderno se siente insatisfecho debido al sinnúmero de restricciones que la sociedad impone, lo que no le permite seguir sus impulsos y satisfacer sus necesidades. Está confundido ya que no sabe si ceder ante sus deseos o por el contrario acogerse a los límites que impone la institucionalidad. Su subjetividad en busca de referentes de identidad es bombardeada por todo tipo de mensajes y códigos distractores que hacen más difícil su ser y estar en el mundo.

Freud (2002) propone que en la medida en que la cultura se impone sobre la naturaleza pulsional del sujeto se le generan a éste mayores sentimientos de culpa y más se alejará de ser feliz, lo que también genera en él sentimientos de rabia e insatisfacción y conductas reprimidas. Este malestar en la cultura propio de todos, se hace más visible en los jóvenes, quienes se resisten al proceso de domesticación y a la exigencia social de las privaciones (Horkheimer, 2001). En

los postulados freudianos, en la cita de Horkheimer, así como apoyados en el individualismo y la naturaleza de los jóvenes, se puede considerar que asistimos a una época “*adolescéntrica*” gobernada por los impulsos; en la que “toda autoridad es motivo de sospecha e injustificada” (Cueva, 2007.p. 265)

Los seres humanos de la modernidad, los jóvenes adolescentes ahí incluidos, son víctimas de la avalancha tecnológica que sobrevalora la rapidez, lo concreto, el cambio y la novedad, y desconoce todo lenguaje de lo contingente, lo humano, lo subjetivo porque no lo puede encerrar en el lenguaje tecnológico propio de los expertos (Melich, 2002). Mientras los jóvenes adolescentes sean bombardeados por el lenguaje del “mito tecnológico” con sus blogs, spams, wiki, ipod, chat, mails, tablet y toda una variedad de expresiones iconográficas y no logremos engancharlos a que hagan memoria “recuperando los lenguajes olvidados” (Melich citando a Duch, 2002. p. 103), será una tarea colosal pretender que interpreten el mundo desde lógicas diferentes a las que proponen los mass media y se continuara perdiendo el valor de la experiencia vital, del espacio y el tiempo compartidos en la exterioridad de la ciber-sociedad.

Padres, educadores e instituciones deberían incursionar en los escenarios juveniles desprovistos de la lente racionalista institucionalizada, trascendiendo los juicios de valor y con la firme intención de comprender sus lógicas simbólicas. En esa intersección entre la activación en la memoria juvenil de lenguajes tradicionales y esa apertura mental de las personas se puede generar un espacio abonado para la producción de experiencias compartidas, el establecimiento de relaciones de confianza que trasciendan el consumismo de la época y sea la génesis de un tejido simbólico compartido, que posibilite la aparición de una narrativa común, que integre la realidad que nos toca vivir con las experiencias que nos unen y que esté escrita y descrita en discursos vitales, humanos, variados y no en el lenguaje estándar de la tecno-ciencia que reduce, simplifica y termina por invisibilizar la experiencia humana. Melich (2002), interpretando a Benjamín, escribe: “En el mundo moderno el gran desarrollo de la técnica y de los

medios de comunicación han traído una nueva pobreza a los seres humanos: la pobreza de la experiencia” (p. 85).

CRISIS DE LA AUTORIDAD DEL MAESTRO Y DEL PADRE

Cueva (2007) analiza discursos como el Sovietismo, el Tercermundismo, el ejercicio en el poder de De Gaulle, Nixon y Mao, y concluye que terminaron asumiendo rasgos autoritarios y hasta totalitarios que fueron detectados y resistidos, especialmente por los jóvenes en las décadas de los sesenta y setenta. Todo lo anterior en parte perfila epistemológicamente los conflictos o mejor aún los desconocimientos que los jóvenes adolescentes de la actualidad asumen frente a las figuras de autoridad que las instituciones quieren hacer prevalecer. “La génesis de la autoridad es la génesis de su reconocimiento por parte de quienes la van a experimentar” (Kojève, 2006. p. 58) y nuestros jóvenes, al igual que los de finales de los sesenta, no se identifican con el “pasado oprobioso y sobre todo opresivo” (Cueva, 2007), materializado en discursos como tradición, escuela, estado, subdesarrollo, religión.

Los jóvenes de hoy son hijos o nietos de los jóvenes de la segunda postguerra; es decir tienen vínculos generacionales directos con aquellos jóvenes contestatarios (Cueva, 2007) a quienes en el grado en que se les reconoció como actores sociales, socavaron la relación entre generaciones, con la consigna de la igualdad, la libertad, la borrarina de jerarquías y el desconocimiento de la tradición (Cueva, 2007). A pesar de lo anterior aún se procura instaurar el espejismo de “una autoridad que ya no es, pero que insiste en sostenerse” (Greco, 2008. p. 19) olvidando que al ahondar en la crisis de la autoridad se encuentra que no es un asunto de los adolescentes contra los adultos sino que es un fenómeno social ocasionado por las condiciones económicas, políticas y culturales; que influencia a todas las personas.

La crisis de la figura del padre es un factor relacionado con las posturas de las personas frente a la autoridad. Éste “ya no es el operador simbólico que organiza la unidad imaginaria de cada sujeto” (Sierra citando a Gaviria, 2007. p. 71). El padre ha sido relegado de su función como guía, el que ordenaba y facilitaba la convivencia a partir de los límites que establecía, ya no despierta la admiración de sus hijos por sus dotes personales ni se constituye en el héroe a emular por el adolescente. No es aventurado afirmar que el escaso respeto que aún le tienen no se debe a la autoridad que personifica sino a los bienes que provee o al temor que despierta.

Sierra (2007) citando a Miller, plantea que el lugar del padre fue llenado por lo que él denomina “el objeto”, los artefactos tecnológicos que generan la ilusión de compañía, ya sea de canciones, videos, chat, redes sociales. A propósito, también los familiares, compañeros y amigos han sido sustituidos por los contactos virtuales. La “tecno-fascinación” que los jóvenes demuestran supone el debilitamiento y por qué no la desaparición de relaciones y textos que allí se configuraban, lo que implica que los relatos compartidos entre los adolescentes, la familia, los amigos, la escuela que se configuraban en el cara a cara, en el intercambio verbal, se debilitan cada vez más. Desde luego en este escenario de las relaciones mediadas por un objeto, los límites que las instituciones representan se diluyen y el adolescente es quien configura las características de las redes en las que quiere participar y es autónomo en determinar en el cuándo y cómo lo hará. Raad (2004) citando a Castels afirma: “El mundo social de Internet es tan diverso y contradictorio como lo es la sociedad. Por ello, la cacofonía de las comunidades virtuales no representa a un sistema de valores relativamente coherente y de reglas sociales” (p.56)

Reflexionando acerca de los tipos y las teorías de autoridad identificadas por Kojève (2006) se hace inevitable dimensionar la complejidad de la misión que la sociedad actual le ha encomendado a los docentes de quienes espera actuaciones de padres, jueces y jefes; claro que el propio sistema, o mejor la

comunidad educativa, desarrolla un entramado de leyes que van en contravía con el rol antes mencionado. Ahí también existe una confusión esencial en la concepción de autoridad ya que la del docente está enmarcada en la concepción Aristotélica sustentada en el saber (del jefe), pero se espera que también sea reconocido como un sujeto que encarna la justicia porque en sus interacciones oficia como juez. En síntesis, en tiempos en que el individualismo y las libertades subjetivas son sobrevalorados y que las formas de autoridad son desconocidas o al menos poco tenidas en cuenta principalmente por los adolescentes, se espera que el docente no sea sólo una figura de autoridad sino que encarne tipos de autoridad diversos, como la del saber, la de la justicia, la religiosa. “Las tres teorías examinadas corresponden a tres tipos distintos irreducibles de autoridad” (Kojève, 2006. p. 49).

La autoridad y legitimidad del maestro ha sido opacada porque “La sociedad ha eliminado de entre sus valores morales el principio de autoridad” (Vinuesa, 2001. p. 49) y sin ésta la labor educativa se torna una empresa condenada al ostracismo. Las escuelas y los colegios son espacios “ajenos aunque concurridos” (Greco, 2008. p. 19) a los que los jóvenes adolescentes asisten con unas expectativas que no siempre son las de la familia o las de la sociedad. Allí interactúan con docentes a quienes no reconocen como figuras de autoridad, siendo ellos, los jóvenes, quienes podrían dar “legitimación, aceptando y respeto la autoridad” (Vinuesa, 2001. p. 49). Guillot (2007) referenciado a Weber expone que “los medios de difusión convierten a los maestros en pequeños profetas de anfiteatro encargados de anunciar el advenimiento de un salvador científico o religioso” (p. 177). Otro factor que debilita la figura de autoridad del docente es su afán por cumplir con el deber, haciendo a un lado convicciones sobre el ser humano, sobre la política y sobre su rol como formador. En términos de la teoría crítica se espera que el docente sea menos trabajador académico e impregne de política su desempeño dentro del aula, con el fin de propiciar la emancipación de los educandos en lugar de anclar las nuevas generaciones al yugo ideológico y a las figuras autoritarias que él representa.

Los jóvenes sienten un escaso respeto por las tradiciones y por la institucionalidad ahí incluida la escuela y los docentes. Para ellos, éstas “solo inspiran una débil lealtad (...) a la vez que generan bajos niveles de confianza informal y elevados niveles de ansiedad ante la inutilidad” (Sennett, 2007. p. 155). En particular para los docentes ser la figura de autoridad pretendida tanto por los padres de familia como por la sociedad, restablecer el respeto, el reconocimiento y la aceptación de las figuras de la autoridad, a partir de la escolaridad, constituye una encomienda casi imposible de alcanzar, una anomia, diría yo, dada la incapacidad de la estructura social de proveer lo necesario para lograrlo. La sociedad descarga la responsabilidad de educar en actitudes y valores y formar integralmente a los estudiantes, jóvenes adolescentes, en la escuela y en sus docentes; “en concreto las familias esperan que realicen milagros con sus hijos” (Vinuesa, 2001. p. 48) olvidando que éstos son adoctrinados, seducidos e influenciados en todos los escenarios donde transcurren su cotidianidad. Se educan o se maleducan a través de muchos medios, son alumnos permanentemente, todos lo somos. Horkheimer (2001) citando a Helvetius dice: “considero al hombre como alumno de todos los objetos que lo rodean, de todas las situaciones que le pone la suerte, en fin, de todos los acontecimientos que le suceden” (p. 207).

Para Gimeno (2005) una de las funciones de la escuela es educar para que el individuo trascienda la propia cultura. Como lo plantea “salirse de la cultura requiere unos individuos libres y autónomos y además de capacitados” (Gimeno, 2005. p. 221). Lo anterior esboza una ambigüedad en la finalidad de la educación y desnuda un dilema de la institución adulta ya que de un lado se reconoce que “la educación conducida reflexivamente debe capacitar para salirse de la cultura, poder estudiarla, rehacerla y mejorarla” (Gimeno, 2005. p. 221) y por otro, cuando los comportamientos juveniles cuestionan y hacen emerger propuestas nuevas, se generan medidas que buscan ubicarlos de nuevo en el modelo original y así recuperar el tan anhelado y fabricado control, olvidando el papel dinamizador,

proactivo y formador que una experiencia educativa debe representar para el sujeto, lo cual se consigue enamorando al adolescente de su proceso, haciendo posible “revertir el saber y la reflexión logrados a la transformaciones concretas de la existencia” (Díaz y Quiroz, 2005. p. 63).

EL NARCISISMO Y LA CRISIS DE AUTORIDAD

La sociedad de consumo en el contexto capitalista promueve el hedonismo, la satisfacción de los impulsos, la diversión, el inmediatez, el individualismo, el culto a la estética, entre otros desequilibrios y transformaciones. Todas, conductas que se contraponen al legado de la tradición ancestral visibilizada en los padres, los abuelos y en general los adultos o los mayores, que pregonaban valores como obediencia, sensatez, ahorro y abstinencia, comportamientos éticos, autocontrol, bondad.

Sumado a estos factores también erosiona todo lo que se relaciona con la autoridad la cultura narcisista caracterizada por la inmediatez, falta de compromiso con ideales socio-humanos, ausencia de interés en los demás y en el entorno, escasa formación axiológica y una desmedida “preocupación por su apariencia y no por sus sentimientos” (Lowen, 2000. p. 11). En gran medida todas ocasionadas porque los adolescentes están inmersos en una sociedad con profundos desequilibrios y son objeto de transformaciones culturales que menosprecian la experiencia y el contacto con los demás, debido al inusitado desarrollo tecnológico y su virtualidad que empobrece las experiencias humanas y los relatos que allí se generan.

Para el narcisista “la objetividad de la autoridad llega a aparecérselo como un espejo incómodo, porque supone un límite” (Cueva, 2007. p. 270). La ausencia de límites o su invisibilización son características de esta época en que la ciencia y la tecnología crean la ilusión de que el potencial del ser humano es ilimitado (Lowen,

2000. p. 249-250). Introduciendo especialmente a los jóvenes en mundos irreales carentes de sentido en los que la motivación principal es la realización hedonista de la existencia, la búsqueda de la felicidad, y según Cueva (2007) citando a Lasch “una glorificación de las libertades individuales” (p. 269).

Los adolescentes de este inicio del siglo XXI son propensos a procurarse una irrealidad en la que todos sus impulsos y tendencias narcisistas sean objeto de atención inmediata y en la cual las normas, los deberes y los límites que la autoridad personifica desaparezcan en procura del “estado de deseo inagotable, perpetuamente insatisfecho” (Lasch, 1999. p. 17) que promueve la sociedad de consumo a través de artefactos como la televisión, la Internet, la música, el cine, las redes sociales, y en general la virtualidad. Así, los jóvenes se reconocen como adolescentes, pero tanto a ellos como a los seres humanos de la contemporaneidad, se les dificulta llegar a sentirse adultos, quieren quedarse como adolescentes mayores “adulescentes” con sus juguetes tecnológicos y su ludismo permanente, creyéndose el mito mediático de la eterna juventud.

A MODO DE CONCLUSIONES

Las posturas adolescentes ante la autoridad son resultado de la sociedad de consumo, las condiciones socioeconómicas y políticas, el entorno cultural, que en su afán controlador, reproductor y estandarizante no ofrece un entramado ontológico claro en el cual los adolescentes y jóvenes se sientan tenidos en cuenta y menos aún un horizonte teleológico en el cual el desarrollo y la permanencia de la cultura sean inclusivas y tengan en cuenta los sueños y proyectos de todos y todas.

El dogmatismo, la estandarización, el totalitarismo, la dominación y toda forma de abuso de autoridad y de poder desconocen que la actualidad moderna o

posmoderna reclama al individuo un protagonismo en la constitución de su propio ser, lo cual Martínez (2010) citando a Baudelaire referencia de la siguiente manera: “esta modernidad no libera al hombre de su propio ser, lo obliga a la tarea de elaborarse a sí mismo” (p. 31). Los jóvenes han cargado de mediaciones simbólicas sus vivencias personales, escolares y sociales con la intención de emancipar su condición de sujetos con derecho a elegir desde un conjunto de opciones identitarias la que más les atrae y no ceñirse a un único modelo en el cual la institucionalidad adulta, que ostenta el poder, los quiere aglutinar. Foucault (1988), expone cómo la historia está plagada de todo tipo de luchas sociales, pero cómo aquellas que buscan romper con la sumisión de la subjetividad son las que se hacen más latentes en las últimas décadas. Vale la pena considerar qué concepción de autoridad es la que impera en el imaginario social, político y cultural y si se vislumbra la sumisión como condición sine qua non de parte de los sujetos y principalmente de las personas en formación, los adolescentes y los jóvenes.

Las reacciones que los adolescentes tienen frente a la autoridad, son en su mayoría negativas porque ven en ellas una forma de control, un discurso que somete y una práctica que perpetúa el sistema productivo imperante; de tal forma que los recién llegados encuentran pocas opciones de ser y unas muy reducidas posibilidades de ser tenidos en cuenta como actores sociales, pues “los objetos de su elección ya están tomados de antemano” (Benjamín, 1993. p. 114), y por ello, desde su locus político intentan emanciparse del rótulo de estar en tránsito hacia la edad adulta o de adolecer, que se les ha puesto a lo largo de décadas, y que se ha materializado en discursos que de manera muy fuerte se orientan al sometimiento corporal, ideológico, económico y cultural de los jóvenes y los adolescentes.

Los adultos se escandalizan de las posturas de los adolescentes frente a la tradición y la autoridad, olvidando que ser joven ya implica resistirse a límites y barreras en busca de una identidad propia y de una oportunidad de aparecer en el mundo. En ese proceso se valen de la sociedad de consumo, y también son

víctimas de ella, para exteriorizar su malestar mediante prácticas hedonistas, su narcisismo y cuerpo como mediación simbólica, con el cual expresan su subjetividad a la vez que consolidan vínculos sociales. Todas las características anteriores son constitutivas del horizonte de lo humano y por ende deben ser comprendidas por los adultos sin satanizarlas, ni adjetivarlas de manera ligera, y por el contrario reconociendo que el lenguaje estético asumido en especial por los adolescentes subsume otro más profundo, que me atrevo a asemejar al filosófico ya que “rebasa lo que dice en función de lo que dice” (Adorno, 1982. p. 15) y reta a padres, docentes e instituciones a significar al adolescente trascendiendo el sujeto orgánico y a reconocer que los conflictos con la autoridad no son exclusivos de los adolescentes sino que es una postura de la mayoría de las personas.

Por último hay que destacar que la metamorfosis sufrida por la institución paterno-familiar, las demandas desmedidas que la sociedad hace a la escuela, la sociedad de consumo y sus mass media, son elementos determinantes de una crisis institucional generalizada que se visibiliza tanto en los adultos como en los adolescentes y modifica en los últimos sus posturas frente a los valores tradicionales que la familia y la escuela les quieren inculcar. Por ello las problemáticas valientemente afrontadas por los adolescentes, más que ser esnobismo juvenil, denuncian la incapacidad de la institucionalidad postmoderna y son “también un síntoma de la salud ideológica de la sociedad” (Fize, 2007. p. 126).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1982). *La ideología como lenguaje*. España: Taurus Ediciones S.A. Págs. 204.

Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. *Revista FACTOTUM de Filosofía* Nro 26. Chile. Págs. 107-123.

Benjamin, W. (1993) .*La metafísica de la juventud*. Instituto de ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A. Pp 189.

Brenna B, J. E. (2009). De la tragedia al malestar en la cultura: Georg Simmel y Sigmund Freud. *Argumentos* 22 (60). México. Págs. 59-78.

Cueva, M. (2007). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología* Nro 69 (2). Págs. 243-275.

Diaz Monsalve, A. Quiroz Posada, R. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Universidad de Antioquia. Medellín. Pp 75.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. (Traducción de Adrien Pellaumail). México: Fondo de la Cultura Económica. Pp 135

Foucault, M. (1988). *Porque estudiar el poder: la cuestión del sujeto* en Hubert L, Dreyfus Y Paul, Rabinow: Michel Foucault : mas alla del estructuralismo y la hermenéutica. Edición Universidad Autonoma de México. México. Pág 231

Freud, S. (2002). *El malestar en la cultura*. México: Librodot.com.

Gimeno S., J. (2005). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata. Pp 288.

Greco, M. B. (2008). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. México: Editorial Limusa S.A. Pp 165.

Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación: salir de la crisis*. Madrid, España: Editorial Popular. Pp 220.

Hildebrand, D. V. (2005). Escritos sobre autoridad y educación: la auténtica autoridad. (Traducido por José María Barrio Maestro). *Revista Educación y educadores* 5. Universidad de la Sabana. Bogotá. Págs.103-112.

Horkheimer, M. (2001). *Autoridad y familia y otros escritos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. Pp195.

Kojeve, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión. Pp 128.

Korinfeld, D. Levy, D. Rascovan, S. (2005). "Vida cotidiana y conflictos en las escuelas" en Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G y Zaritzky, G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires. Aique grupo editor. Pp 250.

Lasch, A. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona.: Editorial Andrés Bello. Pp 330.

Lowen, A. (2000). *El narcisismo: la enfermedad de nuestro tiempo*. España: Editorial Paidós. Pp 274.

Martínez Posada, J. E. (2010). *Documento escuela francesa Michell Foucault*. Manizales: CINDE Universidad de Manizales.

Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Empresa Editorial Herder. Barcelona. Pp 152.

OPS/OMS (2002): *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington: OPS/OMS.

Raad, A. M. (2004). Comunidad Emocional, Comunidad Virtual: Estudio sobre las Relaciones Mediadas por Internet. *Revista Mad 10 Mayo*. Universidad de Chile. Págs. 43-94

Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última década* Nro 31. Cali Colombia. Págs. 55-71.

Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama. Pp 185.

Sierra, G. L. y otros. (2007) *¿Sin límites? El extravío de la autoridad y su efecto en niños y adolescentes*. En: *¿Qué orienta hoy al sujeto de nuestra civilización?* Gaviria, L.E. Colombia: Editorial Corporación Ser Especial. Pp 262.

Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires, Argentina. *Revista de Educación. Número extraordinario*. Págs. 115-135.

Tenzer, N. (1992). *La sociedad despolitizada*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pp 356.

Vinuesa, J. M. (2001). La crisis de la autoridad en la educación. *Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier* Nro 58. Madrid. Págs. 47-51.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Domínguez García, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Universidad de la Habana, Cuba. *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología* 4 (1). 69-76. Recuperado: 16-01-2012, desde: http://www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf.

Kripper, A. (2012). *La autoridad en Kojève y la otredad en Lacan*. UCES. Argentina. Recuperado: 09/02 2012, desde. Desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/.../1079/.../Autoridad_Kripper.pdf.

ARTÍCULO GABRIEL
JAIME VÉLEZ HOYOS

La formación axiológica: una práctica educativa basada en la teoría del apego.

Por: Gabriel Jaime Vélez Hoyos

The axiological formation: an educational practice based on the theory of the attachment.

By: Gabriel Jaime Vélez Hoyos

Resumen

La teoría del apego es una propuesta psicológica que explica los modos de relación que entablamos los humanos con nosotros mismos y con las demás personas a partir de las experiencias tempranas vividas en la niñez, esta teoría también puede explicar múltiples fenómenos dentro de la escuela, como las conductas disruptivas de algunos estudiantes; la incapacidad para generar vínculos, la imposibilidad para establecer relaciones de afecto y alteridad y por supuesto la incapacidad para respetar, apropiarse activamente de aprendizajes axiológicos y ponerse en el lugar del otro. Acercarse a esta propuesta psicológica permite a los docentes enfrentar y proponer estrategias pedagógicas para buscar soluciones frente a la altísima incidencia de factores sociales como la violencia, la corrupción, la ilegalidad y el consumo de sustancias, entre otros.

Conocer los principios que fundamentan la teoría del apego y los elementos constitutivos de la base segura en la que se debe convertir cada docente, son herramientas poderosas para lograr la tan ansiada formación axiológica, que es el objetivo último de la educación y la principal tarea que le ha sido entregada por la sociedad.

Es propósito de este artículo también proponer la necesidad de que los *pensum* universitarios para la formación docente inserten esta temática como un área esencial de conocimiento, pues ella puede facilitar la formación en valores, a la vez que le entrega a los formadores estrategias de intervención y les permite acercarse a nuevas vías para la interpretación de la conducta de sus alumnos.

Palabras clave: formación axiológica, apego, resolución de conflictos.

Resume

The theory of the attachment is a psychological proposal that explains the relationship ways that we establishes with ourselves and with other people, starting from the early experiences lived in the childhood, this theory can also explain multiple phenomena inside the school like; the disruptive behaviors of some students, the inability to generate bonds, the impossibility to establish relationships of affection and compassion, the inability to respect and to put one selves in the place of the other one. Know this psychological proposal could allow teachers to face and to propose pedagogic strategies to find solutions of the towering incidence of social factors as the violence, the corruption, the illegality and the consumption of substances among others.

If teachers know the principles that base this theory of the attachment and the constituent elements of the sure base, they will get a powerful tool to achieve the hi desired formation in values, that is the last objective of the education and the main task that it has been given him by the society. It is also purpose of this article to propose the necessity that the university pensum for the educational formation inserts this topic as an essential area of knowledge, because it can facilitate the so desired formation in values, at the same time that it gives to the teachers intervention strategies to analysis of the behavior of their students.

key Words: formation in values, attachment, resolution of conflicts.

Ideas introductorias

El objetivo de este artículo⁶ es entregar al docente herramientas básicas que le permitan acercarse a la comprensión de las conductas de sus estudiantes al interior del aula y reflexionar acerca de los recursos de los que debe echar mano si pretende que ellos se formen axiológicamente. Para tal fin, en un primer momento se expondrán los elementos principales de la teoría del apego, constituidos por los tipos de apego. En un segundo momento, se planteará la relación entre los asuntos académicos, la formación en valores, las conductas del estudiante y el tipo de vínculo afectivo que se establece entre el alumno y el docente, más las condiciones que debe cumplir el docente para facilitar los aprendizajes axiológicos. En tercer lugar, se plantea el deber ser de la formación universitaria en este aspecto, si es propósito de ésta la búsqueda de la integralidad en sus educandos.

Teoría del apego

La teoría del apego fue propuesta por Sir John Bowlby en 1969. Ésta sostiene que los seres humanos se vinculan con el mundo, con ellos mismos y con los demás, en tres formas básicas de acuerdo a la manera en que las necesidades de afecto, compañía y seguridad fueron atendidas por los cuidadores⁷ durante la

⁶El artículo se desprende de la investigación: Prácticas educativas de los docentes del colegio tercer milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo: Se presenta como prerrequisito para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano de la Universidad de Manizales-CINDE.

⁷Cuidador deberá entenderse como cualquier persona encargada del cuidado del niño y no hace referencia exclusivamente a las figuras parentales (padre y/o madre).

niñez, los vínculos primarios son el referente con el cual la persona se sentirá segura, insegura o separada de su entorno, la respuesta que los adultos dan al atender las necesidades de los niños, transmiten a éstos las claves para determinar que esperar del mundo y de los demás, es decir si habrá que esperar del mundo seguridad o inseguridad "...La pauta de apego que un individuo desarrolla durante los años de inmadurez -primera infancia, niñez y adolescencia- está profundamente influida por el modo en que sus padres (u otras figuras de paternidad) lo tratan" (Bowlby, 1996, p. 145).

Los cuidadores pueden actuar de tres maneras básicas con los niños: la primera es entregando los cuidados necesarios y permitiendo la independencia en las acciones; la segunda estrategia es extremando los cuidados y generando dependencia y la tercera manera es generando aislamiento e inseguridad. Seguidamente se exponen los tres tipos de apego propuestos por el autor que emergen de estas tres conductas.

Apego seguro

Es aquel en el que el sujeto se siente seguro de explorar el mundo, responde con mayor tranquilidad ante las situaciones de estrés y conflicto, sabe que goza de libertad, no le angustia la soledad, responde de manera conciliadora y siente que no carece de soporte emocional, al respecto dice Bowlby:

Pauta de apego seguro, en la que el individuo confía en que sus padres (o figuras parentales) serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Con esta seguridad se atreve a hacer sus exploraciones del mundo (Bowlby, p. 145).

Se puede pensar entonces en un alumno que, teniendo esta pauta de apego se adapta fácilmente a diferentes situaciones, puede relacionarse tranquila y asertivamente con el otro, presenta pocas actitudes disruptivas, es creativo y dinámico y muestra buenas estrategias para la resolución sus conflictos con el otro. Pero esto solo puede darse si las figuras significativas logran presentarse como adultos disponibles, accesibles y confiables, características esenciales y fundamentales del formador y que se explicarán más adelante.

Las personas con un estilo de apego seguro exploran de manera más abierta sus relaciones interpersonales, se disponen de manera positiva para la alteridad, buscan soporte y a su vez brindan soporte a los demás. Pueden reconocer al otro en su individualidad, tienden a reorganizar los esquemas con los que se representan a sí mismos, al mundo y al futuro, propiciándoles relaciones más sólidas, profundas y duraderas. Estas personas con estilo de apego seguro tienden al respeto en sus prácticas cotidianas, es decir están abiertas a vivencias axiológicas de carácter subjetivo.

Apego ansioso-resistente

Es aquel tipo de apego que se hace evidente en personas inseguras, pues no saben qué esperar del medio ni de los demás o de ellos mismos. Esta clase de apego limita y restringe la capacidad del sujeto de explorar libremente su entorno, su cosmovisión es incierta, esto se sucede cuando el niño que quiere explorar se ve limitado por sus cuidadores, quienes actúan intrusivamente, son angustiantes, ansiosos y lo excluyen de dicha actividad, pero cuando el niño los necesita, es decir, demanda cuidados especiales, acompañamiento y seguridad no le atienden. Al respecto dice Bowlby (1996):

Una segunda pauta es la del apego ansioso resistente en el cual el individuo está inseguro de si su progenitor será sensible o accesible o si lo ayudará cuando lo necesite, a causa de esta incertidumbre, siempre tiene

tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo (p. 146).

Evidentemente se trata de alumnos con poca seguridad en sí mismos, que se distraen fácilmente, se sienten acosados y agredidos por el entorno y que trasladan su alta ansiedad al docente, son estudiantes que no tienen buenas relaciones interpersonales, la valoración de sí mismo y del entorno es poco positiva, presentan frecuentemente estados de angustia y ansiedad, **este tipo de estudiantes pueden resistirse activamente a los intentos del docente de formarlo en valores, ya que la inestabilidad relacional les desborda.**

Apego ansioso-elusivo

Este tipo de apego es aquel en el que la persona siente que sus necesidades de afecto, compañía y seguridad no serán atendidas y se inclina a separarse emocionalmente de los demás aunque su exploración general del mundo puede ser buena, es decir puede funcionar como agente independiente pero su desvinculación emocional es evidente; así lo expresa Bowlby (1996):

Una tercera pauta es la del apego ansioso elusivo, en la que el individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial, sino que, por el contrario, espera ser desairado... es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca (p. 146).

De tal manera, que son niños aparentemente seguros y dinámicos pero emocionalmente distantes, con pocos amigos y muchos seguidores, que frecuentemente exhiben conductas agresivas, autolesivas e impulsivas que evidencian su concepción hostil del entorno. De acuerdo con Sroufe (1983, citado por Bowlby, 1996): ... los que mostraban una pauta ansiosa elusiva probablemente serán descritos como niños emocionalmente aislados, hostiles y

antisociales y, paradójicamente, como niños que buscan de un modo excesivo la atención de los demás (p. 149).

Así puede suceder que, para el docente que desconoce este referente teórico, su estudiante se presente como un simple trasgresor, mientras que lo que el estudiante demanda no es más que afecto, compañía y seguridad por lo cual, si el docente no se dispone a ello, los intentos por formar axiológicamente a este estudiante fracasarán sistemáticamente hasta tanto el maestro no se convierta en base segura.

Posteriormente psicólogos como Main y Salomón (1986 y 1990) y Ainsworth (1991), propusieron un cuarto tipo de apego conocido como apego desorganizado, que complementa la teoría de Bowlby. Para estos autores este tipo de apego es aquel en donde el sujeto se mueve de manera perturbada entre momentos de intensa ira, por la cercanía del cuidador y fuerte angustia por la separación de éste, lo cual le genera una visión muy insegura de sí mismo; “el término desorganizado alude a su aparente falta (o colapso) de una estrategia que organice consistentemente las respuestas ante la necesidad de confort y seguridad producidas por una situación estresante” (Ainsworth, citada por Cantón, 2000, p. 32).

El tipo de apego es fundamental porque guía el proceso de socialización del niño y del joven, potencia o restringe su capacidad para resolver problemas e instaura las futuras relaciones interpersonales, lo cual sucede porque aquella información queda anclada en la memoria del sujeto y se convierte en su *script* de vida. Así los maestros tendrán una ardua tarea si buscan formar en valores y no tienen en cuenta las condiciones iniciales o actuales del modo en que estos niños y adolescentes se vinculan, pues están poco dispuestos a tomar el punto de vista del otro, ponerse en el lugar de estos y dimensionar el posible malestar que generarían sus acciones.

A pesar de que esta teoría es fundamentalmente biológica en tanto se encuentra cimentada en el concepto de impronta propuesto por Konrad Lorenz, deja abierta permanentemente la posibilidad de cambio y evolución del tipo de apego, siempre que se presente suficiente y eficazmente las condiciones del cuidador, así que es **el docente, con sus capacidades para generar base segura quien le permite al estudiante reevaluar su estilo de apego y formarse en valores, es decir, el tipo de apego está abierto a dejarse modificar por un cuidador hábil.**

Para Amar (2003), por ejemplo:

El afecto que recibe un niño de sus principales cuidadores y las experiencias de formación de vínculos y el apego durante los primeros y vulnerables periodos de vida, son críticos en el moldeado de la capacidad para formar relaciones íntimas y emocionalmente saludables. La empatía, el afecto, el desear compartir, el inhibirse de agredir, la capacidad de amar están asociadas a las capacidades medulares de apego (p. 36).

Los tipos de apego, la escuela y el docente “base segura”

Es importante esclarecer las relaciones que se entretienen entre el tipo de apego que el estudiante lleva al aula de clase y las reacciones de los docentes. Para tal fin, además del apoyo teórico que proporciona la investigación: “prácticas educativas de los docentes del colegio tercer milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo”, se realizaron 4 entrevistas a docentes, de las cuales se extraen algunos aportes que aparecen a continuación:

El ingreso de los niños cada vez más pequeños al sistema educativo, las extensas jornadas académicas de los estudiantes (niños y jóvenes) y el poco tiempo que se comparte en familia pueden generar dos ideas básicas acerca del apego y la escuela: la primera, idea es que **el maestro emerge como una figura**

de apego, desde la cual el niño y el joven forman una concepción de sí mismos amplia o por el contrario restringen su capacidad de explorar el mundo y de relacionarse con los otros, es decir el docente se convierte en figura de apego, así lo expresa Bowlby. “Por lo general, la búsqueda de cuidados es manifestada por un individuo más débil y menos experimentado hacia alguien a quien se considera más fuerte y/o más sabio” (Bowlby, 1996, p. 142).

La segunda idea que emerge de esta coyuntura de interacción social es que, siendo el maestro una figura significativa de apego, los niños y los jóvenes habrán de buscarlo y referirse a él para que éste confirme su estilo de apego o funcional o disfuncional y por ende su visión del mundo, también pueden **esperar de su maestro cualidades de base segura** con la cual cuestionar en muchos casos su inadaptado estilo de apego, esto quiere decir que el docente puede ser el eje sobre el cual se puede reevaluar las relaciones consigo mismo y con el mundo

... a medida que el niño crece, la pauta se convierte cada vez más en una característica del niño mismo, lo que significa que tiende a imponerla -o a imponer alguna pauta derivada de ella- en las nuevas relaciones: con un maestro, una madre adoptiva o un terapeuta (Bowlby, 1996, p. 149).

Así, **el estudiante traslada su modo de relacionarse con el mundo a la relación con el docente**, en espera que éste reaccione de la manera en que sus figuras de apego iniciales lo hicieron, de tal modo que encuentre coherencia entre lo que siempre ha pensado y sentido del mundo y el ambiente escolar. Por esto un docente que esté preocupado por la formación axiológica de sus estudiantes debe identificar qué tipo de apego tiene su alumno y qué es aquello que está poniendo en juego y demandando en esta relación.

Ahora, según Justicia (citado por Cantón, 2000):

En cuanto a la competencia social, el apego se relaciona con el comportamiento prosocial, la expresión de emociones positivas, la habilidad para la solución de conflictos, el establecimiento y mantenimiento de amistades o la conducta escolar (p.13).

Esta relación entre el apego y el ambiente educativo, ha quedado evidenciada en múltiples estudios; “como indicadores de la competencia cognitiva, el apego se ha relacionado con la inteligencia, el rendimiento académico, la autovaloración y confianza en sí mismo o la persistencia en las tareas” (Cantón 2000), incluso las conductas que son problema en el aula de clase se pueden explicarse desde el tipo de apego. Según el mismo autor (1996):

Un niño ansioso ambivalente es propenso a las quejas y al aferramiento; mientras que un ansioso elusivo mantiene las distancias y es propenso a tiranizar a los otros. En estos últimos casos, es probable que la conducta del niño provoque una respuesta desfavorable por parte del padre, con lo que se desarrolla un círculo vicioso (p. 148).

Por lo anterior se puede deducir que **los estudiantes buscan figuras significativas, que sean accesibles, disponibles y confiables** (las tres condiciones básicas de un buen cuidador), con el fin de poner a prueba la forma en que esperan que el mundo los trate después de emitida cada conducta. Amar (2003) lo propone así: “la empatía, el afecto, el desear compartir, el inhibirse de agredir, la capacidad de amar están asociadas a las capacidades medulares de apego formadas en la infancia y la niñez temprana”.

Otros investigadores como Hazan y Shaver (1990), Rholes y Nelligan (1992, citados por Carver, 1997), han demostrado las relaciones profundas que existen entre el apego y la vida laboral, el apego en la estabilidad de la pareja y el apego en los estilos de afrontamiento de los adultos en situación de estrés.

Los docentes efectivos en las acciones formadoras, es decir aquellos que logran sortear amable y amorosamente las situaciones conflicto se convierten sin saberlo en base segura para la exploración del mundo por parte de los estudiantes permitiéndoles sentirse seguros consigo mismos y con el entorno.

La formación axiológica en la escuela está íntimamente ligada a las condiciones de buen cuidador que debería tener el docente, es decir están ligadas a la ***accesibilidad*** del maestro, a la ***disponibilidad*** de este para acompañar a sus estudiantes ante el malestar y la crisis de todo tipo y a la ***confiabilidad*** que este maestro pueda generar a través de una disposición anímica estable la mayor parte del tiempo posible.

Convertirse en base segura significa estar disponible, ser accesible y confiable, proporcionando tres elementos esenciales que según Bowlby necesitamos todos los seres humanos: AFECTO, COMPAÑÍA Y SEGURIDAD, La función que habría de esperarse del docente es de amor, reconocimiento, acogida y apoyo, al tiempo que deberá promover la autonomía en el pensamiento, la independencia y fortalecimiento de la aceptación de sí mismo y del otro aún cuando esa persona sea diferente a él. Reacciones estas contrarias a lo que los niños con pauta de apego ansiosa resistente, evitativa o sobreprotectora han recibido comúnmente de los adultos; al respecto una docente expuso: *“Para mí los niños difíciles, no lo son, son niños común y corrientes que necesitan amor, tal vez en sus casas no se los proporcionan”*.

El docente que conoce la teoría del apego y se convierte en “base segura”, identificando la respuestas que el estudiante espera y reacciona de manera segura, produce a mediano plazo un estado de homeostasis en el estudiante, logrando que el alumno instaure con él una pauta de apego segura, “...Así, un niño seguro es un niño más feliz y resulta más gratificante cuidarlo, y también es menos exigente que un niño ansioso” (Bowlby 1996, p. 148).

Los maestros que logran generar estos estados de equilibrio logran leer intuitivamente el tipo de apego del estudiante, y así pueden menguar los ánimos exaltados de sus alumnos. Al respecto de las dificultades para formar en valores cuando algunos estudiantes con sus comportamientos disruptivos no lo permiten, un docente entrevistado expresó: *“para mí son personas con problemas como todos, por eso trato de escucharlos siempre”*. Es evidente en el comentario de esta docente que contiene características de disponibilidad y accesibilidad.

De otra parte, un docente expone : *“Mi actitud nunca es de pesar o pensar pobrecito”*. *“Yo siempre trato de darles un espacio fuera del salón de clase para que me cuenten como están las cosas en la casa”*, y con ello se evidencia claramente la seguridad, pues sabe que es propio del estudiante superar el dolor, y deja entrever otra condición fundamental de la figura de apego: la *accesibilidad*, que es estar dispuesto a atender la urgencia aún en condiciones adversas para ambas partes.

Una persona es confiable cuando se sabe qué esperar de ella y sus estados anímicos y el acompañamiento son altamente estables. Los docentes que adaptan su acción a los requerimientos emocionales del estudiante y se convierten en figura de apego segura, logran que el niño se adapte a las condiciones académicas esperadas.

Parece que esta acción de amor es muy propia de un sentimiento coherente de cuidado del otro, donde se presentan al mismo tiempo entendimiento y autoridad; al respecto una docente entrevistada expresó lo siguiente acerca de sus acciones con niños difíciles: *“Desde el principio ellos saben que yo los respeto y que ellos me deben respetar a mí, del mismo modo en que los escucho y los atiando, les exijo”*.

El apego: formar a formadores

Hasta aquí se ha expuesto a groso modo la teoría del apego y las condiciones del buen cuidador que debe tener un docente si pretende que sus prácticas educativas en valores se instauren permanentemente en el estudiante. No puede olvidarse que sí se entiende (como lo propone Mélich, 1997) que toda acción educativa, es en primer lugar, acción social, es imposible separar los lazos de amor y de formación que vinculan íntimamente al estudiante con su docente, en especial si se sabe que, como lo formula el mismo autor, es acción social intencionada; es decir, está dirigida a un propósito y que ese es la alteridad. Bowlby (1996) expresa que “Cuando un individuo (de cualquier edad) se siente seguro, es probable que explore lejos de su figura de apego” (p. 143); por ende, aquel estudiante que siente confianza y seguridad en su docente tiende a investigar el entorno con mayor seguridad y afianzarse de manera positiva en éste.

En consonancia con lo precedente, en cuanto el tema del apego será crucial el papel de la Universidad en la formación de sus educadores, pues allí se deberá capacitar en esta teoría, teoría que es conveniente impartir desde los primeros semestres como estrategia y marco referencial que permita implementar estrategias de acompañamiento más efectivas, al tiempo que acercará dinámicamente a la comprensión de las dinámicas que se construyen al interior del aula de clase.

Lo expuesto se hace esencial más aún cuando se tiene certeza de que la búsqueda de la formación axiológica es propia de la educación, y que no puede darse si no se develan los hilos micro-sociales que se entretajan en la relación docente-estudiante. Así pues, la formación no será integral en tanto no se dialogue con la intimidad de los sujetos implicados en la acción pedagógica, ni tampoco se alcanzará mientras no se comprenda la historia personal del otro, de la misma manera en que lo plantea Gadamer (1996): “El que todo implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido” (p. 46); de este modo, el ser devenido es un ser

histórico que guarda y lleva consigo a todos los espacios, la historia de sus relaciones y vínculos.

De otra parte, es pertinente recordar que integralidad en la acción educativa, es un proceso de encuentro donde las partes implicadas ponen en medio de dicha relación su mismidad, para lo cual habrán de estar preparados los docentes y dicho tema ser central en los currículos académicos, como lo indican Quiroz Díaz (2005):

Promover la preparación integral del individuo en interacción social y bajo las circunstancias del contexto histórico y cultural en el que se encuentra, de tal manera que pueda aproximarse al mundo científicamente y articularse activamente a la sociedad, tanto en el sector productivo como en el ideológico y el espiritual. Conducir todas a las actividades de enseñanza y aprendizaje al desarrollo integral del ser humano, como sujeto biológico, psicológico, social, individual e histórico que es, partiendo del ámbito social hacia la interiorización, y de allí revertir el saber y la reflexión logrados, a las transformaciones concretas de existencia (p. 62-63).

Un efecto innegable del conocimiento que pueda tener el docente con relación a esta teoría será la reducción significativa de los síntomas de malestar y de los problemas comportamentales al interior del aula, pues aquel que conoce la teoría del apego genera un impacto positivo en sus estudiantes. El docente que domina esta teoría y sus fundamentos y hace partícipes de ella a sus estudiantes, aun cuando su propio estilo de apego no sea seguro, ejerce su papel de formador integral que entiende la educación como un todo que gira alrededor de un eje, que es el ser mismo. Fitchte (citado en Orozco, 1999) lo explica así:

El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa, centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma

del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación (p. 11).

Algunas Conclusiones

La educación tiene una meta que va más allá de la mera instrucción y esta meta es la formación axiológica, que es la encargada de dar respuesta y contrarrestar los diferentes conflictos sociales que se presentan cada vez de manera más recurrente e insidiosa, la educación así entendida es la depositaria de las esperanzas de las diferentes sociedades para superar sus conflictos internos de toda índole, y si lo que se quiere formar son seres humanos libres pensadores, con principios éticos en los que se fundamenten sus decisiones se debe procurar porque sus docentes tengan la mayor cantidad de estrategias y conocimientos disponibles para que les permitan el ejercicio de esta formación axiológica. Por lo tanto, el docente que busca formar a sus estudiantes en principios éticos que eleven la categoría de ser humano, deberá convertirse en base segura sobre la cual sus educandos puedan explorar su mundo, sus acciones y visualizar el futuro.

La pauta de apego que cada sujeto haya construido y confirmado en su niñez, es la herramienta o la materia prima con la cual se vincula posteriormente consigo mismo y con los demás, entenderá o no al otro, logrará vincularse emocionalmente con la consecuencia de sus actos o los sentirá ajenos a sí. Corresponde al docente que busca la formación axiológica, acercarse a la teoría del apego, para poder identificar el tipo de vínculo que se establece entre él y el estudiante y presentarse dispuesto a convertirse en base segura, es decir, se presentará **disponible** cuando su estudiante lo solicite como resultado de un conflicto interno, **accesible** a acompañar a éste en el dolor que le causa su conflicto o a hacerse sensible al dolor del otro y finalmente **confiable**, ya que su disposición de amor y aceptación...son constantes.

Los docentes entrevistados para la investigación “Prácticas educativas de los docentes del colegio tercer milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo” evidencian permanentemente una intencionalidad en su discurso y sus acciones para convertirse en base segura para sus estudiantes y el efecto de esta disposición es que ellos los identifican como los docentes que más se preocupan por la formación axiológica de ellos. Estos docentes brindan decidida e incondicionalmente afecto, compañía y seguridad, a través del acceso, la disposición y confiabilidad.

Los docentes que identifican el tipo de apego de sus estudiantes puede dimensionar de una manera más amplia las conductas difíciles y la complejidad que implica enseñar contenidos de valor axiológico, a la vez que se convierten en modelos de acción al ofrecer una base segura, así logran modificar éstas conductas y ejercitar de mejor manera dichos contenidos. Para Álvarez (1998):

La formación es el proceso por el cual la persona aprende a conocerse a sí misma y su entorno, a transformar ese mundo y lograr autoformarse en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar (p. 4).

Bibliografía

Álvarez Aguilar, N. (1998). La investigación cualitativa y la educación en valores. *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX (3).

Amar, J. *Ensayos en desarrollo humano*. (2003). Barranquilla: Ed. Uninorte.

Bowlby, J. (1996). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.

- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones. Madrid: Morata.
- Cantón, J. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Psicología y educación. Madrid: Alianza editorial.
- Carver, C. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice Hall.
- Davidoff, L. (1990). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill.
- Díaz Monsalve, A. E. y Quiroz Posada, R. E. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo* (1ª. Ed. p. 75). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Entrevistas realizadas a tres docentes del Colegio Tercer Milenio.
- Feldman, R. (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. 8ª. Ed. México: McGraw Hill.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método*. 1ª. Ed. Salamanca: Sígueme.
- Graic y Baucum. (2009). *Desarrollo psicológico*. 9a. México: Prentice Hall.
- Mélich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice*. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder. S.A.
- Orozco Silva, L. E. (1999). *La formación integral: mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Plaza, O. (2010). *Desarrollo socioafectivo en educación infantil*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

ARTÍCULO YANETH TAMAYO LÓPEZ

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y OTROS RECURSOS DE ORALIDAD:

Prácticas educativas para la formación en el valor del respeto

DISCURSIVE STRATEGIES AND OTHER RESOURCES OF ORALITY:

educational Practices for the formation in the value of the respect.

Yaneth Tamayo L⁸.

RESUMEN

Vivenciar el valor del respeto como una práctica cotidiana cada vez se presenta con mayor urgencia, particularmente en sociedades como la Colombiana donde se ve como la violencia, la corrupción y el narcotráfico ganan terreno y se posicionan lentamente como situaciones normales del diario vivir. Ante esta crisis la escuela parece ser el espacio ideal en el cual lograr cambios profundos que eviten el colapso axiológico de las sociedades.

Fomentar el valor del respeto es imperante, toda vez que éste parece ser la piedra angular que posibilitará la superación de tales conflictos. El escenario ideal para potenciar tal valor in situ será entonces el salón de clase y el momento justo, parece ser el tiempo de clase. Esto hace que el actor principal a más del estudiante, sea el docente y que su discurso sea digno de análisis, de allí la importancia de evidenciar las relaciones que existen entre el respeto y las estrategias discursivas de los docentes que promueven estos aprendizajes de carácter axiológico.

⁸ Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad de Manizales.

Es propósito de este artículo es evidenciar las prácticas educativas intencionadas de los docentes que buscan fomentar valores de carácter moral y que para alcanzarlo utilizan estrategias discursivas, narrativas y otros recursos de la oralidad; para tal fin habrá de explorarse e interrelacionarse las estrategias discursivas, las prácticas educativas, la interacción docente estudiante y la comunicación verbal respetuosa.

Palabras Clave: Prácticas educativas, Estrategias discursivas, comunicación verbal, respeto

RESUME

Living daily the value of the respect like a continuous practice, it is presented with more urgency right now, particularly in societies like the Colombian where the violence, the corruption and the drug traffic are positioned slowly as normal situations to live. To confront this crisis the school seems to be the ideal space in to achieve deep changes that avoid the collapse of values of the societies.

To foment the value of the respect is prevailing, because this seems to be the angular stone that will facilitate the superación of such conflicts, the ideal scenery for strengthening this value is the class room and the fair moment, it seems to be the time of class. This makes that the main actor became the teacher and their speech must be deeply analyzed. Its very important to evidencing the relationships that exist among the respect and the discursive strategies of the teachers that promote these learnings of values.

It is purpose of this article, to evidence the teacher's deliberate educational practices that foment values of moral character and demonstrate their discursive

narrative strategies and other resources of the orality; it's also important explore the interrelated the discursive strategies, the educational practices, the interaction educational student and the respectful verbal communication.

Key Words: Educational Practicals, discursive Strategies, verbal communication, respect

INTRODUCCIÓN

Fomentar actitudes y valores morales como el respeto es un imperativo, debido a la crisis social que la época actual presenta. Las disertaciones acerca de la necesidad de potenciar valores o de la ausencia de éstos en distintos campos de la cotidianidad, más específicamente en el ámbito educativo; son comunes. En tal sentido, la escuela pasa a ser el escenario propicio para fortalecer y promover actitudes éticas y valores morales de modo que éstos puedan, de manera progresiva, actuar positivamente y participar en el proceso de transformación de la sociedad. En las interacciones docente-estudiante se generan oportunidades de impactar positivamente la subjetividad del estudiante y de incentivar su desarrollo moral y es el docente el llamado a implementar prácticas educativas para fortalecer y cualificar la dimensión ética y moral de los estudiantes. Al respecto se refiere Vila (2004):

“hablar de la ética en la sociedad actual y en el momento histórico en el que nos encontramos, deberá ser una necesidad, sino casi un imperativo existencial, debido a las crisis a las que nos enfrentamos como comunidad y como especie...no en vano, parafraseando a Wittgenstein podemos decir que la ética no trata del mundo, sino que ha de ser una condición del mundo” (p.48)

Este artículo trata sobre las prácticas educativas intencionadas y conscientes de los docentes que visibilizan el respeto verbal, en su propósito de formar a los estudiantes; y para ello utilizan estrategias discursivas, narrativas y otros recursos de la oralidad.

El término discursivo se utiliza en sentido de lo estrictamente verbal, y las estrategias son las que tienen por objetivo respetar y valorar la palabra y las relaciones que mediante el lenguaje se tejen en el aula de clase, así como los conocimientos que allí se construyen.

Con la certeza de la importancia del lenguaje para la adquisición y construcción del conocimiento y además como elemento que dinamiza las relaciones sociales cobra relevancia la reflexión sobre las estrategias verbales y las prácticas educativas de los docentes que fomentan el desarrollo axiológico, en especial el valor del respeto. El objetivo principal de este artículo será el de ayudar a visibilizar las prácticas utilizadas en la comunicación verbal docente – estudiante, que fomentan el respeto en las relaciones sociales que se presentan entre los miembros de la comunidad educativa.

Se toma como punto de partida las narrativas de los docentes que participaron en la investigación *“Prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes de grado decimo”* y se seleccionan aquellas que tienen como objetivo fomentar el valor del respeto. Para realizar la descripción y el análisis de los textos se usará el análisis crítico del discurso de Van Dijk, y como referente conceptual se definirán los conceptos de: prácticas educativas, el valor del respeto, interacción docente-estudiante, comunicación verbal respetuosa y estrategia discursiva.

ESTRATEGIA DISCURSIVA

La institución escolar es un escenario donde los jóvenes reciben el conocimiento aceptado por la sociedad y las normas de conducta que determinan el modelo de ciudadano que a la institucionalidad le interesa. Todo ello se realiza mediante procesos comunicativos, ya que enseñar y aprender se hace a través de las palabras. Configurándose la escuela como un escenario donde un elemento esencial del currículo son las estrategias discursivas.

La estrategia implica el direccionamiento de acciones de forma coherente para la obtención de un fin determinado. Se trasciende de la acepción militar del concepto a otros usos como el administrativo y el lingüístico.

La comunicación es el proceso constituido por interacciones entre mínimo dos entidades que comparten un sistema de signos y unas reglas semióticas. Limitando la comunicación al uso intencional y compartido del lenguaje, surge la comunicación como un factor indispensable para los seres en relación lo que connota “la existencia y el encuentro de dos o más sujetos en relación que interactúan socialmente, definiendo y redefiniendo sus marcos de acción y de interpretación”. (Bonilla, 1998:23)

Las estrategias discursivas deben contener elementos que permitan definir, caracterizar y describir los asuntos, los objetos y/o las situaciones que se quieren transmitir. Lo anterior implica que en las estrategias discursivas hacen presencia las intencionalidades del enunciante, sus creencias, conocimientos, habilidades, intereses y representaciones acerca de sí mismo y del contexto socio-cultural en que se desenvuelve. Según la semiótica, en la estrategia discursiva están presentes el hacer cognoscitivo y el manipulativo, porque ella está compuesta por “conjunto de elecciones que lleva a cabo el sujeto de la enunciación con un propósito deliberado”. (Albano, Levit y Rosenberg, 2005: 95-96)

Ubicados en las ciencias del lenguaje se adopta la definición de estrategias discursiva, aportada por Verdugo (1994) para quien son:

Procedimientos locucionarios y paraverbales, espontáneos o calculados, mediante los cuales el enunciador organiza y modaliza la enunciación y los

enunciados, con el objetivo de generar o potenciar la fuerza ilocucionaria, tendiendo a producir determinado efecto perlocucionario. (Pág. 130)

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Son intervenciones educativas, en las que están presentes las intenciones del docente, que facilitan el desarrollo de objetivos formativos y de aprendizaje de valor subjetivo. Una práctica implica la evolución histórica que caracteriza al sujeto y a su accionar y por tanto es una categoría consciente que recoge las concepciones, las representaciones, los intereses y las aspiraciones de quien la realiza. Gómez (2008) plantea que una práctica educativa está determinada por la experiencia del docente, su conocimiento disciplinar, las herramientas pedagógicas y las teorías implícitas que lo han determinado en su devenir histórico de manera consciente e inconsciente.

La práctica educativa es contextualizada debido a que se realiza en un sitio y realidad determinados, es ética porque tiene en cuenta el momento evolutivo del estudiante, sus intereses y sus conocimientos, además de que procura intervenir la subjetividad del estudiante llevándolo a estadios de desarrollo más avanzados. La práctica educativa también es un sello distintivo del docente dado que las tiene identificadas y diferenciadas de las de sus colegas, Lo que la convierte en un elemento esencial de la investigación escolar.

Melich (1997) ubica la palabra en el epicentro del acto educativo y considera la capacidad comunicativa del docente como la práctica que le posibilita desempeñar y cumplir su encargo social a cabalidad.

“El educador es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, A un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en “palabra viva”. (Melich, 1997: 51).

La palabra es el factor determinante en la relación profesor-alumno, y todo aquello que se dice, el cómo se dice y para qué se dice marcan la ruta a seguir en este encuentro corpóreo, “cara a cara”, en el que la construcción compartida de significado es una condición necesaria para el logro de los objetivos del proceso de enseñanza -aprendizaje.

El docente consciente de la importancia de la verbalidad y en general de los procesos de habla, como elementos constitutivos de sus prácticas educativas, intenciona hasta el mínimo detalle respecto como se relaciona con sus estudiantes, porque sabe que allí se juega su ser de educador y el éxito de los procesos formativos. Zarzar (2003) opina que:

El vínculo que el profesor establece con sus alumnos, la manera como se relaciona con ellos, la forma como los trata es uno de los elementos que determinan la motivación del alumno y su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 244).

En esta perspectiva, para que una práctica sea educativa debe estar cargada de valor formativo, y para ello el docente debe pensar que siempre y de varias maneras (verbales y no verbales) sus valores y actitudes se transmiten al alumno. La forma como el maestro habla, lo que dice, cómo lo dice y cómo se comporta afecta positiva o negativamente al estudiante.

INTERACCIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE

La educación es una actividad sobre la que se fundamenta la sociedad. Está definida por factores filosóficos, posturas pedagógicas y sistemas axiológicos. También está determinada por factores externos del tipo administrativo institucional y factores internos propios de cada establecimiento educativo. En estos se inscriben las concepciones, las intencionalidades y las interacciones que cada sujeto de la comunidad educativa genera.

A pesar de la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos educativos es la interacción docente-estudiante la que determina en gran porcentaje los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ser humano es un ser social, que vive como humano entre humanos, los otros le determinan a la vez que son determinados por él mediante las interacciones que se realizan. Estos son procesos relacionales bidireccionales y multidireccionales. Al respecto Hoyos (2008) citando a Bajtín plantea “Es imposible concebir el ser humano, e incluso simplemente el ser, por fuera de las relaciones que lo vinculan con el otro; el mismo se constituye a través de las interacciones con los demás”. (p. 45).

Bertoglia (2005) propone que la interacción es un proceso de influencia mutua en el que los participantes son agentes activos que “exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro, construyen nuevas realidades como consecuencia de la interacción”. (Bertoglia, 2005. p. 58)

Cuando esas interacciones docente-estudiante se realizan con afecto y con respeto, impregnan de sentido formativo las relaciones que se establecen con los alumnos. La palabra con que se dirige un docente a los estudiantes o el deseo de comunicarles hacen que el encuentro diario sea diferente y significativo. Esta forma de relación afectiva, el tratar al otro como igual, le permitirá a los jóvenes ganar confianza en sí mismos y afianzar su autoestima para resolver problemas

del diario vivir; de hecho, los alumnos valoran la confianza y el respeto que sus maestros le muestran.

COMUNICACIÓN VERBAL RESPETUOSA

La comunicación es un proceso de interacciones que reviste gran complejidad, ya que exige de los participantes decodificar e interpretar continuamente lo que se verbaliza, lo no verbalizado e interesa tanto lo que se quiere decir como lo que efectivamente se dice, y lo que se dice de manera involuntaria. Implica tener destrezas lingüísticas porque se debe conocer el código y las reglas que le rigen y destrezas pragmáticas, ya que se debe saber cuándo, cómo, dónde y con quién se utiliza una expresión.

Los docentes deben desarrollar competencias comunicativas entendiendo estas como “la totalidad de conocimientos y habilidades que vamos adquiriendo en nuestro interactuar con lo demás”. (Díaz, 2009. p. 58). Las prácticas educativas basadas en el uso de competencias comunicativas, subsumidas en interacciones éticas, en las que se tiene presente el texto del otro, su individualidad generan relaciones vinculantes entre docentes y estudiantes en las que se pueden lograr avances en lo académico y en lo axiológico por parte de los estudiantes.

Mantener una comunicación verbal respetuosa en el aula, implica la comprensión y la utilización de códigos lingüísticos propios de los adolescentes, requiere también el reconocimiento de su desarrollo cognitivo, tener en cuenta sus intereses, motivaciones y temores. A la vez que la capacidad para dar manejo a múltiples situaciones e intenciones comunicativas. Es la palabra del docente la que marca aciertos o desaciertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con su discurso se expone y desnuda sus concepciones más internas. Mediante ella perfila ambientes educativos efectivos en los que haya una verdadera construcción de significados y una objetiva interpretación del mundo.

De la manera como el docente se comunica con los estudiantes dependen los niveles de motivación, la empatía, la seguridad y la significación de los conocimientos y experiencias áulicas. Díaz (2009) citando a Bourdieu propone que la lengua propia de un grupo, además de las relaciones de poder, refleja actitudes, valoraciones y concepciones de la realidad. Por esto es conveniente manejar un discurso respetuoso en el aula de clase, entretejer expresiones de cortesía, frases que suavicen el impacto emocional, palabras que tengan en cuenta la dignidad y el desempeño de los estudiantes. De modo que se generen relaciones simétricas de dualidad y reciprocidad, abiertas en las que se crezca en humanidad y en que el respeto por el otro se dé no por el rol que asuma, sino por ser él, un igual que tiene la posibilidad de objetar o disentir, y de aportar en su proceso formativo.

EL VALOR DEL RESPETO

La educación es la encargada de dotar a los recién llegados del capital cultural aceptado, a la vez que les facilita el proceso de socialización. Ambos encargos constituyen a la escuela en el escenario donde se desarrollan los comportamientos, las normas, los conocimientos y los valores que son considerados importantes y necesarios para la cohesión y el progreso de la sociedad.

Valor es aquello que por su dignidad y por sus cualidades no pasa indiferente, y por lo tanto es apreciado y deseado. En lo axiológico el valor es una orientación de la conducta que permiten al sujeto desarrollarse como ser social y formarse integralmente a nivel individual, dado que el ser humano gana en humanidad en la medida en que “tiene la capacidad de concebir algo que es más grande que él” (Hildebrand, 2004. p. 222). La trascendencia forma parte de la

esencia del ser y de allí nace la cualidad de lo valioso. Los valores revisten al sujeto de humanidad, según Kant (1997) le hacen persona con dignidad y le elevan por encima de las cosas. Para él las personas se respetan por el hecho de serlo.

Respeto proviene del latín *respectus* que implica reconocimiento del valor intrínseco de alguien o de algo. Para los intereses de este artículo conviene considerar el pensamiento de Ricoeur (2012) en el cual respeto implica el reconocimiento del otro como “otro”. Fromm (2007) concibe el respeto como “La capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es”. (Fromm, 2007. p. 46). El respeto dota al ser humano de con los elementos para reconocerse en los demás, establecer límites e identificarlos derechos y virtudes de los otros.

Para Arboleda, Tamayo y Vélez⁹ (2011) “es de vital importancia promover el respeto como eje central de la formación de la persona y como fundamento para facilitar la sana convivencia entre los miembros de una comunidad”. (p.14) Y la manera más efectiva y directa de promoverlo es mediante el ejemplo que los docentes representan mediante el desarrollo de sus prácticas educativas, mediante la comunicación verbal respetuosa y mediante su apuesta por la formación de seres humanos integrales.

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Los docentes comprometidos con la formación axiológica de sus estudiantes y principalmente por fomentar el valor del respeto, como un ejercicio de resistencia ante el influjo de los factores sociales que impactan negativamente

⁹ Tomado de la investigación *“Prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los alumnos de grado decimo”*, que se adelanta en la actualidad.

la sociedad, regularmente utilizan estrategias discursivas en su cotidianidad y para identificarlas se parte de las conceptualizaciones ya presentadas, del análisis crítico del discurso y de los testimonios aportados por los docentes participantes de la investigación ya referenciada.

El uso de meta-enunciados es una estrategia de oralidad para hacer más comprensible aprendizajes de carácter abstracto y esto regularmente se hace a través del uso de la metáfora, el símil y el cuento, los docentes refieren refranes, anécdotas, historias y cuentos: al respecto el docente dos menciona:

“Yo empiezo a dar la clase con un cuento, pero ese cuento en la medida que va surgiendo el respeto yo lo voy interiorizando con ellos mismos partiendo de las ideas que tienen de respeto. Qué es el respeto y como puede dar usted el respeto a las otras personas”.

Esto tiene que ver esencialmente con lo que Ruiz (2007) menciona cuando explica la estrategia discursiva:

“la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro, que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos que tienden a influir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña” (Ruiz, 2007. p. 80)

También aparece la estrategia argumentativa, toda vez que los docentes buscan facilitar la comprensión de conocimientos nuevos que permitan una reelaboración de los pensamientos anteriormente expuestos como causantes y consecuencias de los actos de irrespeto. Un docente entrevistado acerca de sus estrategias con los estudiantes para promover el respeto responde:

“Cada uno va a mirar esto, como está en estas circunstancias, como anda en este otro parámetro de la vida, qué estamos haciendo, cómo vamos a corregir, qué propone que hagamos, qué necesita que hagamos.” A esto el docente uno responde abiertamente: *“los pongo como en ese punto donde*

tengan que empezar a tomar ciertas decisiones y donde ellos, eh, se concienticen de que la decisión trae consecuencias, o buenas o malas”.

Argumentar aquí tiene que ver necesariamente con la capacidad del sujeto de construir, dar a conocer y quizás modificar sus estructuras mentales a través del uso del lenguaje, la argumentación y la contra-argumentación. Al respecto el docente cuatro responde:

“póngase en los zapatos de su otro compañerito si usted le hubiera hecho esto cómo hubiera reaccionado” y el docente 2: “yo pongo al niño que irrespetó al otro, por decir algo, qué pasaría si a ti te hicieran lo mismo, cómo te sentirías”.

Esto busca elicitarse respuestas argumentativas desde el interior del estudiante, respuestas que pueden ser disonantes y podrían evocar reflexiones axiológicas, pero siempre desde las ideas del docente mismo.

Se puede observar que los docentes que decididamente apuntan a la formación axiológica utilizan poco la estrategia persuasiva. Parece que la evocación de respuestas, el redireccionamiento de las reflexiones, la argumentación y el análisis situacional están por encima de prácticas persuasivas, que probablemente terminarían generando resistencia. Al respecto el docente 2 expresa: *“yo puedo ayudar a otra persona o esa otra persona me puede ayudar a mi pero sin imposición alguna”* y más adelante agrega: *“Yo no puedo obligar a otra persona a que piense como yo pienso, y tampoco puedo obligar a la otra persona a que haga lo que yo quiero que el haga”.*

Esto también puede leerse a continuación cuando este docente deja planteada la salida a flote, del discurso del estudiante y las motivaciones que tiene para realizar sus acciones tanto de respeto como de irrespeto *“La idea que yo tengo es no tanto llevarlos... sino que ese tema académico que estamos viendo se vaya al interior de cada uno de ellos, y que saque a flote qué está pasando con ellos”.*

Los docentes mediante sus prácticas educativas, utilizan variadas estrategias discursivas, entre ellas el silencio. El silencio que comunica, que pide atención, que invita a la reflexividad y al orden. Al respecto un docente dice:

“yo entro me quedo callada espero, entonces ya ellos al ver el silencio de uno, los otros van como contagiándose de ese silencio y se retoma la calma para volver a arrancar nuevamente”.

Quedarse callado es la posibilidad de elegir las palabras y pasar por la conciencia el discurso que se va a utilizar. A la vez que facilita la escucha de los estudiantes y por tal se favorece el aprendizaje. El uso creativo del silencio o la gestión del silencio en el aula, son utilizados como un dispositivo de cohesión grupal que manifiesta reconocimiento a la autoridad del grupo y por el momento de aprendizaje que se va a empezar.

Recurrir al silencio como estrategia discursiva, puede significar una muestra de lo consciente de la práctica del docente, de la confianza que se tiene y de los niveles de respeto que ha logrado generar entre él, las temáticas y los estudiantes.

El manejo de la voz, su entonación, su volumen y su modulación forman parte de las estrategias discursivas que se visibilizan en los docentes del estudio. Uno de los ellos expreso:

“cuando comienzo a hablarles de determinado tema, comienzo como con una vocecita suave y luego me voy como apasionando, apasionando, apasionando, entonces eso quizá ha sido como un sellito personal”.

De lo expresado se infiere lo intencionada y consciente de la acción de ir intensificando el tono de la voz como recurso discursivo para captar la atención y para expresar la emotividad que atraviesa al docente. Utiliza la oralidad para transmitir a los estudiantes su alto grado de implicación en lo que enseña y quizás para aumentar la significatividad de la experiencia de aula. El utilizar esta

estrategia y hacer énfasis de que es una práctica que le distingue. *“eso quizá ha sido como un sellito personal”*. Supone que ha reflexionado sobre el manejo de la voz como una competencia importante para su desempeño, supone también el desarrollo de una capacidad innata o de una capacidad adquirida de la que se ha apropiado y la ha constituido en uno de sus elementos diferenciadores. Lo que la constituye en un docente comprometido con su proceso formativo y el de los estudiantes.

Usar el tono de la voz para potenciar el efecto de lo expresado implica contextualizar la práctica del docente, dado nadie comunica en abstracto, sino que planear el manejo de la voz exige situarnos por adelantado en el recinto, en las habilidades comunicativas de los estudiantes y en la afectación que se pretende.

La voz, su entonación y su fuerza exponen el estado anímico del docente, su forma de ser, su compromiso con lo enunciado y otros elementos prosódicos del proceso comunicativo, de los que el docente se vale para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo, debido a que su mensaje es más claro, menos monótono y más situado.

Los docentes involucran en sus prácticas educativas destrezas propias del ser, el hacer, el saber, el decir. En reminiscencia del pensamiento Habermasiano, trascienden la noción Marxista de la praxis asociada al trabajo y la complementan con su acción comunicativa. Un docente expresa:

“toda acción que nosotros hacemos esta como tildada ahí, y lleva parte de ese respeto, ya sea en su parte personal, en su forma de actuar, en su forma de pensar, su forma de decir las cosas y la importancia está en el saber valorar, al otro como me valoro yo mismo”.

De manera directa ubica la acción educativa como una relación social que requiere del valor del respeto como telón de fondo, como elemento esencial para

formar comunidad de pares, de seres humanos autónomos con la posibilidad de actuar en ese proceso de formación.

La expresión *“en su parte personal, en su forma de actuar, en su forma de pensar”* son elementos que sitúan al sujeto y perfilan su trabajo como un compromiso íntimo que atraviesa su ser. Esta praxis, en su concepción marxista, se enriquece con la fuerza de la palabra contextualizada y consciente, *“su forma de decir las cosas”* lo que se constituye en un discurso con mucho valor educativo ya que parte de lo que el docente hace y dice. La expresión también hace referencia a la importancia de la pragmática del lenguaje en la conformación y consolidación de relaciones entre docentes y estudiantes. Reconoce que la forma como se expresan, es un elemento discursivo que adecuadamente usado fomenta el desarrollo de la dimensión axiológica de la formación integral del estudiante.

“saber valorar, al otro como me valoro yo mismo” Desde la teoría de la acción comunicativa implica una interacción basada en la racionalidad dialógica, el entendimiento, el consenso. Tipifica una *“relación ideal de habla”* (Esquivel, 2005. p. 42) ya que se considera al estudiante con capacidad y derecho argumentativo.

Un docente dice:

“no es simplemente hablar por hablar y hacemos todo lo contrario. Que se dé esa coherencia, esa ética de la palabra como se dice, que es el ser coherente con lo que digo y con lo que hago”.

Para él la ética discursiva se consigue mediante la coexistencia de discurso y acción como elementos constitutivos de su práctica educativa. El componente ético del discurso tiene que ver con aspectos teleológicos más que con aspectos lingüísticos de lo que se comunica. La claridad, la veracidad, la validez del discurso del docente tienen como fin intervenir la subjetividad de los estudiantes en procura de ampliar el horizonte de sus dimensiones humanas.

La ética, como la interpreta el docente y en el contexto del valor del respeto, lo constituye como sujeto político porque le demanda trascender el encargo social de

formar personas alineadas con la institucionalidad y a partir de estrategias discursivas insertadas en prácticas educativas, fomentar el sentido crítico y la autonomía moral del estudiante.

“ser coherente con lo que digo y con lo que hago”. Visibiliza la veracidad como condición indispensable del proceso comunicativo del docente y como valor fundante de sus prácticas. “respecto a la verdad y la rectitud el hablante puede aludir a razones; en relación con la veracidad el hablante debe hacerse acompañar de la congruencia en su modo de actuar”. (Esquivel, 2005. p. 42)

Otro ejemplo de esa racionalidad comunicativa, de una pedagogía de la alteridad y de esa praxis del respeto, lo proporciona lo narrado por un docente quien dice:

“que ellos me digan si estoy en algún error. Me gusta que ellos también tengan esa fiabilidad en mí, me digan Luz mira en esto te equivocaste, no me gusta cómo me llamaste la atención”.

Sugiere un uso de la palabra como apertura para que los estudiantes asientan, disientan y se empoderen objetivamente del lenguaje. De esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje se puede dinamizar motivando al estudiante para que se constituya en sujeto de lenguaje y acción.

CONCLUSIONES

- Los docentes con sus estrategias discursivas propias de sus prácticas educativas, generan aperturas en las que de un lado muestran su estado emocional y de otro generan interacciones duales propiciando que los estudiantes sean sujetos de lenguaje y acción.
- Las estrategias discursivas más recurrentes fueron el uso de metarrelatos, la gestión creativa del silencio en el aula, la racionalidad intersubjetiva, el manejo del

histrionismo, las dinámicas del contexto y el uso de lenguaje afectivo. Todas ellas orientadas a promover el valor del respeto.

- Empoderar a los estudiantes mediante el respeto a su discurso es una estrategia discursiva empleada por los docentes para acercar a los jóvenes e invitarlos para que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El telos de la praxis de los docentes es la formación de los estudiantes y para lograrlo utilizan la ética de la palabra y la conciben como congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

BIBLIOGRAFIA

ARBOLEDA S., L., TAMAYO L. Y., VÉLEZ H., G. (2001). "Prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes de grado décimo para su formación integral". Medellín: Material gris.

ALBANO, S.; LEVIT, A.; ROSENBERG, L. (2005): Diccionario de semiótica. Quadrata. Buenos Aires.

BERTOGLIA, R. LUIS. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. Psico-perspectivas, Vol. IV, Núm. 1. Valparaíso Chile. Págs. 57-73.

BONILLA V, JORGE. GARCÍA R, MARÍA. (1998). Los discursos del conflicto: espacio público, paros cívicos y prensa en Colombia. Cuadernos de comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Santa fe de Bogotá. Pp165.

DÍAZ ORDAZ, C. ELSA, M. (2009). Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso. Tesis doctoral. Universidad Santiago de Compostela. Págs. 534.

FROMM, E. (2007). El arte de amar. Editorial Paidós Nueva Biblioteca. Barcelona. Pp. 207.

GOMÉZ, L. LUIS F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. Universidades, vol. LVIII, núm. 38, Julio-Septiembre. México. Págs. 29-39.

DIETRICH, V. HILDEBRAND. (2004). La importancia del respeto en la educación. Educación y Educadores, año/vol. 007. Universidad de la Sabana. Cundinamarca Colombia. Págs. 221-228.

HOYOS G, A. J. (2008). La presencia del otro en los procesos de formación humana. Editorial Universidad de Medellín. Medellín. Pp. 122.

MELICH, J. C. (1997). Del extraño al cómplice. Barcelona: Anthropos. Pp. 234.

VERDUGO, I. (1994): Estrategias del discurso. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

VILA. E.S. (2004) Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. Athenea Digital. N°6. España. Págs. 47-55.

ZARZAR CHARUR, C. (2003). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 414.

BIBLIOGRAFIA ELECTRÓNICA

RUIZ, E. (2007) Explorando el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento. Revista Educar. México. Págs 77- 94
recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2531627>
Recuperado: 22-01-2013.

ESQUIVEL, E. NOE. (2005). Ética del discurso y necesidad de fundamentación. La lámpara de Diógenes. Julio- Diciembre, Vol. 6 Núm.10. Redalyc.uaemex.mx. Págs. 39-61. Recuperado 26-01-2013.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO TERCER
MILENIO, ORIENTADAS A FOMENTAR EL VALOR DEL RESPETO EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO

LUIS JAVIER ARBOLEDA SALAZAR
YANETH TAMAYO LÓPEZ
GABRIEL JAIME VELEZ HOYOS

Proyecto para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

Asesora

Dra. RUTH ELENA QUIROZ POSADA

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

SABANETA

2012

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. ESTADO DEL ARTE	10
4. MARCO TEÓRICO	14
4.1 Formación	14
4.2 Formación Integral	16
4.3 Educación moral	17
4.4 Prácticas Docentes	19
4.5 Joven	20
4.6 Docente	21
5. DISEÑO METODOLÓGICO	22
6. Población	23
7. Contexto	23
8. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	24
9. OBJETIVOS	24
9.1 Objetivo General	24
9.2 Objetivos Específicos	24
10. Resultados Esperados	24
11. Consideraciones Éticas	27
12. Cronograma de Actividades	27
Bibliografía	28

Resumen

El contexto actual en que viven los jóvenes está impregnado de factores sociales perturbadores como inseguridad, narcotráfico, pobreza y corrupción. La sociedad espera que las transformaciones requeridas para que las relaciones sociales mejoren, se fomenten desde las instituciones educativas, y que la formación que en ellas se pretende sea consecuencia de prácticas orientadas a desarrollar en los estudiantes valores y actitudes deseables y necesarias para vivir con y entre otros.

La formación integral es una categoría que se menciona en los diferentes ámbitos educativos, en la ley general de educación, en los proyectos educativos, como un fin primordial a nivel regional, nacional y mundial, consignado en documentos como las declaraciones de la UNESCO. Sin embargo, sus componentes no están claramente determinados, ni las estrategias para su consecución están identificadas y unificadas desde la institucionalidad.

La presente investigación se realizará para describir e interpretar el sentido de las prácticas de los docentes del grado décimo que están orientadas al desarrollo de valores, en especial el del respeto y que por ende promueven como lo plantea Zarzar (2003): la dimensión subjetiva de la formación integral de los estudiantes. Para ello se realizará este estudio cualitativo de carácter hermenéutico, desde la perspectiva de los docentes participantes y se implementará la metodología de la entrevista semiestructurada.

Abstract

The current context in that the youths become, is impregnated of factors of social agitators like insecurity, drug traffic, poverty and corruption. The society waits that the required transformations so that the social relationships improve were fomented from the educational institutions that the formation that is sought in them being consequence of actions guided to develop in the students values and values and necessary attitudes to live with and among others.

The integral formation is a category that is mentioned in the different educational environments, in the general law, in the educational projects, as a primordial end at regional, national and world level. It's consigned in documents like the declarations of the UNESCO. However their components are not clearly certain, neither the strategies for their attainment are identified and unified from the institution.

The present investigation is carried out to contribute elements that tthey respond on which the practices of the educational ones of the grade are tenth that they are guided to the development of attitudes and values and they promote as Zarzar called: the subjective dimension of the integral formation of the students it outlines it.

To determine the practices of the educational ones and their attitudes are carried out, this qualitative study of character descriptive phenomenology, from the perspective of the educational participants and the methodology of the structured interview will be implemented.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Foro Mundial Sobre la Educación (2000), se plantea que: *“Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”* (p 31.).

El texto anterior alude de manera directa al concepto de formación integral y compromete a todas las naciones adscritas a la UNESCO en la generación y puesta en práctica de políticas educativas que la garanticen a lo largo de todo el ciclo educativo. En Colombia lo anterior se materializa en La constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 47 en lo concerniente a la formación para el libre desarrollo de la personalidad y en el artículo 67 donde se consagra el carácter social, humanístico, científico y tecnológico de la educación.

Toda la normatividad legal del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que promueve la formación integral parece oscurecerse cuando al culminar su ciclo como bachilleres los estudiantes del país y las instituciones educativas son medidas en términos de la prueba de estado, anteriormente conocidas como pruebas ICFES, que evalúa conocimientos generales en áreas como ciencias naturales, sociales, humanidades y lengua castellana etc. Privilegiando el aspecto cognitivo del aprendizaje y dejando de lado el carácter integral del proceso educativo ya que no tiene en cuenta la dimensión subjetiva de la formación integral, específicamente la educación moral.

Aunado al panorama ambiguo del sistema educativo en lo que atañe a formación integral que en sus fines la propone pero que luego la invisibiliza

haciendo seguimiento solo a la educación técnica disciplinar; están los factores perturbadores de la realidad social como son los altos niveles de pobreza, el descredito de la institución escolar, la crisis de autoridad y reconocimiento de los maestros, la pérdida de protagonismo de la familia como agente socializador. Que dificultan la labor formadora de las instituciones educativas. Lo que se constituye en reto que se espera sea afrontado porque *“La educación es para la sociedad el camino que le permitirá asumir esos procesos de cambio, los cuales deben ser significativos y orientados a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en un contexto pluralista, en el que pueda de manera crítica practicar como norma de vida la justicia, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia, entre otros.”* (Rojas y Guanipa 2007. Pág.86)

En la media técnica, en las universidades, en conversaciones entre docentes, en reuniones de padres de familia y/o acudientes. Se escuchan expresiones acerca del déficit en la formación académica, personal y axiológica que manifiestan los estudiantes y que se expresa en bajo rendimiento académico, altos niveles de deserción escolar, despilfarro de recursos destinados a procesos de recuperaciones y reinserciones. Lo anterior se concluye de investigaciones relacionadas sobre el tema como la de Rodríguez (1998): “Las prácticas de enseñanza y su función socializadora” y “Prácticas docentes y la mejora de la escuela” (2007), con la importancia de los valores educativos en la formación del profesorado.

Todo lo anterior conduce a una realidad descrita en la afirmación: *“Parece que un gran número de alumnos de todos los niveles educativos, terminan sus estudios sin haber obtenido el tipo y nivel de formación que se esperaría de ellos.”*(Zarzar, 2003, p. 9).

En la problemática de formación integral de los bachilleres intervienen una gran diversidad de causas tanto externas como internas a las instituciones educativas; que no son ajenas a la crisis de la educación en la modernidad que Arendt define

como una crisis de autoridad, dado que *“por su naturaleza no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición”* (Arendt 1996. Pág.207) La misma autora visibiliza aun mas dicha problemática, ubicándola en el ejercicio de los docentes; a quienes por el desarrollo de sus prácticas *“les es muy difícil de sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo”* (Arendt 1996. Pág.206).

Para Zarzar (2003), debido a que en la relación maestro-alumno es donde se centran los esfuerzos formativos del sistema, es en los docentes y sus prácticas donde se enfoca la atención de los investigadores, focalizando la investigación hacia las practicas de los docentes que fomentan la dimensión subjetiva de la formación integral, sus actitudes y valores.

La crisis de valores en Colombia como lo plantea Botero en (2004), se evidencia a partir de las contradicciones entre educación e instrucción, entre bienestar, calidad de vida y consumismo; paz, justicia y conflicto armado y por ultimo honestidad y transparencia en contradicción con corrupción y vida fácil. En ese orden de ideas, la sociedad reclama y espera como lo plantea Rojas y Guanipa citando a Méndez (2000) *“que las organizaciones educativas son instituciones establecidas con determinados fines y objetivos reconocidos, atribuidos éstos por la sociedad pues constituyen una creación humana. En consecuencia, la escuela debe concebirse como un entorno socio-cultural complejo, a través de la cual las sociedades del presente y futuro vivirán la experiencia de apropiarse de saberes, valores, conocimientos y tecnologías necesarias para alcanzar su desarrollo integral.”* (Rojas y Guanipa 2007. Citando a Méndez 2000. Pág.86)

Debido a que en el Colegio Tercer Milenio del municipio de Caldas se han tenido experiencias académicas positivas respecto al rendimiento académico ya

que sus estudiantes quedan ubicados en nivel superior en las pruebas saber, el 90% de sus egresados continúan estudios superiores. Además presenta una baja tasa de problemática estudiantil, como embarazos adolescentes, acoso escolar, uso de sustancias psicoactivas y drogadicción. Es allí donde se pretende dar respuesta a la pregunta que convoca los intereses de esta investigación: ¿Cuáles son las prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, que fomentan el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo para su formación integral?

2. JUSTIFICACIÓN

A partir de la problemática planteada, el tema de la formación integral adquiere interés y se constituye en objeto de investigación con el fin de aportar elementos que ayuden a otros docentes a asumir con más decisión su papel de agentes formadores y con mayor claridad respecto a las prácticas que fomentan el valor del respeto en los estudiantes. Lo que suma esfuerzos en pro de conseguir mediante la educación la formación planteada desde el Ministerio de Educación Nacional:

“En la nueva perspectiva del Estado Social de Derecho en Colombia, se expide la Ley 115 de 1994 (artículo 5) que tiene entre sus fines: Un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (...) El artículo 14, referido a la enseñanza obligatoria, ordena a los establecimientos oficiales o privados de educación el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.” (Peralta 2007. Pag.168)

El tema cobra más relevancia debido a que en la búsqueda y revisión del estado del arte sobre esta problemática, se encuentran investigaciones que lo abordan a nivel de los perfiles disciplinares y también la estudian desde la formación integral en la educación universitaria. Pero son pocas las investigaciones de maestría o doctorado que se han ocupado de estudiar el problema de las aportaciones que hacen los docentes a la formación integral de los estudiantes de bachillerato y menos aun trabajos investigativos que a la temática anterior le sumen el fomento de actitudes y valores de la dimensión subjetiva de la formación integral.

Una revisión de la bibliografía existente acerca del tema de la formación integral, arroja grandes resultados tanto en el ámbito internacional, con trabajos como el de Zarzar (2003): “La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla”, como nacional, con Cuéllar (2010): “Prácticas para la formación integral”, que se enfocan en la labor universitaria, y en el plano regional y local, con Orozco (1999): “La formación integral mito y realidad”.

Entretanto, una revisión exhaustiva acerca de las prácticas docentes en la formación de valores en la educación media, sólo arroja estudios como los de Rodríguez (1998): “Las prácticas de enseñanza y su función socializadora” y “Prácticas docentes y la mejora de la escuela” (2007), con la importancia de los valores educativos en la formación del profesorado. Cabe destacar dos textos básicos que sirvieron de derrotero teórico para este estudio: el de Botero (2005): “La formación de valores en la historia de la Educación colombiana” y el de Díaz y Quiroz (2005): “Educación, instrucción y desarrollo.

Con el objetivo de sumar a la claridad sobre como preparan los docentes a los jóvenes para que afronten la problemática social antes mencionada, es que se

analiza el fomento de los valores constitutivos de la subjetividad como aspecto central del estudio, dado que éstos, siguiendo a D'Angelo (2004) tanto individual como socialmente se construyen en la interrelación entre el hombre y su contexto social y natural, en el marco de su actividad cotidiana.

Estudiar la formación integral en la escuela y determinar de qué manera los docentes, fomentan el respeto, abre posibilidades de enfocar y direccionar sus prácticas para generar interacciones más productivas que permitan generar ambientes educativos más favorecedores del desarrollo de los estudiantes. Y así, evocando el pensamiento de Gadamer trascender de un ejercicio educativo basado en la relación sujeto –objeto a un escenario donde prima la relación sujeto –sujeto, en la cual se reconocen las subjetividades y se logra un reconocimiento intersubjetivo entre los actores educativos presentes en el aula.

Esta dificultad acerca de la falta de estudios ya ha sido mostrada por Quiroz 2006 cuando plantea:

La escasez de investigaciones, en el contexto colombiano, sobre la didáctica de las áreas de formación pedagógica.... La ausencia de propuestas metodológicas pertinentes, la mezcla de modelos pedagógicos, etc. Son situaciones que obstaculizan los procesos de formación integral y el ascenso a niveles superiores de pensamiento por parte de los estudiantes”. (Pág. 340). Además plantean las autoras Quiroz y Díaz 2005 “La sociedad Colombiana en particular, requiere una formación integral del individuo, de modo que lo capacite personal, cognitiva y espiritualmente para la comprensión crítica y la transformación de la realidad social y cultural. (p: 63-64)

Dado el poco número de trabajos encontrados sobre prácticas educativas que fomentan la formación integral en el bachillerato y sobre la didáctica de las áreas

de formación pedagógica. Además las exigencias en cuanto a formación integral emanadas del ministerio de educación. Y aunado a lo anterior los déficit de formación con que llegan los estudiantes a las universidades. Es que cobra importancia e interés esta investigación.

3. ESTADO DEL ARTE

Como el tema que nos convoca es el desarrollo de la dimensión subjetiva de la formación integral de de jóvenes, en lo que a actitudes y valores se refiere. El compromiso nacional está consignado de manera explícita en la ley general de educación o ley 115 de 1994 que estipula las directrices para la educación del nivel preescolar, la básica y la media que es donde se ubican los docentes y los estudiantes de este trabajo investigativo.

Preocupa que a pesar del reconocimiento que todas las instituciones hacen acerca del valor de la formación integral, en la práctica, no se han encontrado mecanismos que puedan identificarse como apropiados para desarrollar esta tarea sustantiva de las instituciones que ofrecen el servicio público de la educación. De esta manera y parafraseando a Orozco (1999), no se trata de carencia de soportes teóricos sino de una intención generalizada que no ha conducido al horizonte esperado en lo que a formación integral y axiológica se refiere.

Como destaca Zarzar (2003), existe confusión en cuanto al concepto de formación integral por parte de los docentes y también respecto a la formación que ellos esperan en los estudiantes. Respecto al papel del docente en la formación integral y en el fomento de actitudes y valores, éste depende entre otras causas de las representaciones que tenga sobre su papel como formador y de cómo comprende y categoriza los valores. Así lo expresan Salazar y Herrera (2008):

“Los docentes trabajan conjuntamente los valores del amor, la comprensión, la amabilidad, la cooperación, la convivencia, la identidad nacional. Con ello realizan

una mezcla de significaciones entre lo que es un valor y otros conceptos, lo cual muestra dudas entre estos términos.” Pág. 363

Además plantean que la concepción de valores de los docentes se circunscribe al campo de unas representaciones individuales y con ellas justifican sus acciones formativas, *“lo que está lejos de proporcionar el desarrollo integral de la personalidad del educando.”* (Salazar y Herrera 2008. Pág.365)

Retomando el papel de los docentes y su rol en la formación integral, cabe preguntarse si ¿tienen claridad sobre lo que implica formar y formarse integralmente? Como lo plantea Zarzar (2003) ¿están orientados clara y decididamente a la formación de los estudiantes? ¿Cuál es el papel y cuál es la importancia que los educadores le confieren a su propia formación? porque *“todo docente debería poseer un modo de actuación enfocado a la acción autotransformadora de sí mismo y transformadora sobre el proceso formativo en el que participa. Y si se trata de formación integral resulta muy necesario, ya que si no es un observador activo y crítico que haga de este proceso su objeto de estudio, entonces tendrá muy poco impacto sobre la realidad que le corresponde transformar”.* (Ruiz, Álvarez y Pérez 2008. Pág. 180)

Otro factor que desfavorece la orientación decidida de los docentes hacia la formación integral es que por un lado se les pide que formen integralmente a los jóvenes y por otro se les mide como instructores transmisores de conocimientos. Cabe preguntarse ¿de qué manera concilian los educadores estas dos grandes posiciones o paradigmas, el científico-tecnológico y el humanista? Parte de la respuesta la ofrece Peña (2005) cuando postula que el sistema educativo colombiano mide y clasifica a las instituciones educativas de nivel intermedio por las pruebas saber que miden conocimientos y destrezas cognitivas, los docentes orientan sus esfuerzos predominantemente a potenciar el aprendizaje de contenidos de las asignaturas sobre la atención a la formación y desarrollo de la personalidad lo que limita el proceso de formación integral del bachiller.

Se puede afirmar que la educación tiene el gran desafío de participar en la formación de seres humanos armónicos que puedan contribuir al desarrollo de la sociedad con responsabilidad y altruismo, y esto se propicia mediante variadas influencias educativas en todos los niveles de educación. De este modo y desde la propuesta pedagógica de Ruiz, Alvarez y Perez (2008), la reflexión y la investigación sobre la realidad educativa, que conducen a innovar en la didáctica, en el perfeccionamiento curricular, a luchar por mayor pertinencia de la formación ante la sociedad y que influya hacer crecer como ser humano a cada individuo en particular, constituyen tareas de alta responsabilidad para los docentes.

Respecto a las actitudes propias de la formación integral Angulo, Gónzales, Santamaría y Sarmiento (2007), aducen que: Los profesores plantean que son *“calidad humana, crítica reflexiva, coherencia, imagen personal, compromiso, flexibilidad, mente abierta y sentido de pertenencia. Para los profesores, el desarrollo de una actitud crítica, al reflexionar sobre los conocimientos, los acontecimientos, las experiencias vividas, es porque en la práctica profesional y en el desempeño en la sociedad, se requiere tomar distancia, mirar objetivamente las situaciones y desarrollar capacidad de análisis que permita tomar decisiones acertadas”* (p. 19).

Autores como Arias (2000), Figueroa (2000), Suzan (2000), Graas (2001) citados por Mazadiego (2005) han hecho aportes sobre la pérdida de valores en los estudiantes, el desarrollo de valores en el proceso educativo y acerca de la importancia del desarrollo de valores cívicos, sociales y culturales en los procesos formativos de la educación. La preocupación por la crisis axiológica en los jóvenes, es un fenómeno generalizado, *“no se trata de una moda, sino de responder a un fenómeno real a nivel mundial”*. (Fuentes (2000) citado por Mazadiego (2005)) pag 10.

En cuanto al desarrollo de valores *“en especial se debe estimular un razonamiento moral y axiológico que tendrá entre sus rasgos no admitir nada incompatible con los valores humanos. Y una segunda consideración es que debe formarse para un razonamiento dialógico el cual es indispensable para la resolución de muchos conflictos, para la argumentación, el reconocimiento de puntos de vista diversos sobre la realidad y sobre las acciones que se desean realizar, mediante el entendimiento, el respeto y la comprensión de los otros”*.(Ruiz, Álvarez y Pérez 2008. Pág. 189)

La actualidad presenta retos a los educadores que van más allá de la trasmisión de saberes disciplinares, *“no basta con el dominio de diferentes disciplinas científicas, y campos del saber especializado (...) existen aspectos de carácter más interno relacionados con el pensamiento, la inteligencia, creatividad e imaginación, la ética y las actitudes y sentimientos de mejoramiento integral como ser humano.”* (Ruiz, Álvarez y Pérez 2008. Pág. 189). Ya lo expresa Mazadiego *“ el maestro que se esfuerza porque los alumnos vayan descubriendo por sí mismos y a través de un proceso de reflexión personal y colectiva, cuáles son sus valores, estará contribuyendo significativamente a su formación”*.(2005, Pág. 9) Porque en la actualidad es una necesidad imperativa que la formación moral se aborde de manera decidida en los escenarios educativos, dado que en las interacciones cotidianas con los estudiantes se percibe la brecha generacional y el distanciamiento con las normas y principios y valores de los adultos.

4. MARCO TEÓRICO

Las categorías de análisis para esta investigación serán formación, formación integral, educación moral, práctica educativa. Que se asumen como categorías

iniciales. Aparecen otras como valores, respeto, joven, docente que serán consideradas categorías auxiliares.

4.1 Formación

Formación proviene de la palabra formar que en el diccionario de la academia de la lengua se define como proveniente del latín formare, que significa: Dar forma, criar, educar y adiestrar. Y como verbo pre nominal se entiende *como “adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral” (pág. 462)*

Esto abre la puerta a pensar que la formación es mucho más que la acción de transmitir la información o de educar al alumno; es un estudio y un análisis histórico, sociocultural y hasta espiritual del mundo anímico de las personas implicadas en la formación. Gadamer (1996) expone: *“El que todo implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido” (p. 46).*

La formación es un proceso dinámico, interrelacional, activo de diferentes factores como el educando, el educador, el conocimiento, los medios, la didáctica, las prácticas, la enseñanza y el aprendizaje. Todas ellas influyen sustancialmente a la definición de formación, Gadamer (1996) haciendo una lectura de Herder y planteando una mejor definición que puede hacerse de educación propone: *“El termino alemán Bildung, que traducimos también como “formación”, significa también la cultura que posee el individuo como el resultado de la formación en los contenidos de la tradición de su entorno (p. 38)*

Orozco (1999) propone leyendo a Hegel, que la formación le da al hombre la capacidad de ser lo que debe ser, es decir la formación le da al ser humano una categoría superior a las determinadas por la especie y la naturaleza misma; *“El hombre no es por naturaleza lo que debe ser. Justamente por ello, necesita de formación; la esencia formal de la formación es elevarse a la generalidad;*

trascender la singularidad” (Orozco, 1999, p. 23). Lo anterior implica que la formación es mucho más amplia y considera lo social, como acompañante de lo particular, parece entonces que se hace necesario dimensionar el concepto y elevarlo a categorías superlativas y holísticas para comprender su real magnitud. *“Cada individuo que asciende desde su ser natural, hacia lo espiritual, encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo, una sustancia dada que debe hacer suya, de un modo análogo a como adquiere el lenguaje”* (Gadamer, 1996, p. 15).

Para Aguilar (1998), la formación es el proceso por el cual la persona aprende a conocerse a sí misma y su entorno, a transformar ese mundo y lograr autoformarse en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar. Se considera así como elemento esencial el papel protagónico del estudiante en el logro de esa integralidad y se hace énfasis en su desarrollo en función del mejoramiento humano.

Finalmente una definición más holística de formación es la que se encuentra en Quiroz y Díaz, 2005 cuando proponen que *“Promover la preparación integral del individuo en interacción social y bajo las circunstancias del contexto histórico y cultural en el que se encuentra, de tal manera que pueda aproximarse al mundo científicamente y articularse activamente a la sociedad, tanto en el sector productivo como en el ideológico y el espiritual. Conducir todas a las actividades de enseñanza y aprendizaje al desarrollo integral del ser humano, como sujeto biológico, psicológico, social, individual e histórico que es, partiendo del ámbito social hacia la interiorización, y de allí revertir el saber y la reflexión logrados a las transformaciones concretas de existencia”* (P 62-63)

Para nosotros la formación es un proceso dinámico, interrelacional, activo de diferentes factores como el educando, el educador, el conocimiento, los medios, la didáctica, las prácticas, la enseñanza y el aprendizaje. Es un proceso social, que procura dotar de condiciones de humanidad, en términos Gadamerianos, las

condiciones con que nace el ser humano de modo que pueda trascender su realidad personal y social y para ello es determinante la educación recibida en las instituciones educativas y las interacciones entre docentes y estudiantes.

4.2 Formación Integral

La formación integral es un todo que gira alrededor de un centro, que es el ser mismo. Fichte (citado en Orozco, 1999) lo explica así: *“el ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa, centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación”*.

Para Botero formación integral es *“aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadas por valores de justicia y solidaridad sin los cuales no es viable la vida en sociedad.”* (Botero 2005 Pág. 18)

La formación integral no acaba en la adquisición de conocimiento y la apropiación de ellos, ni mucho menos en la capacitación o la instrucción técnica y el fortalecimiento de las capacidades para llevar a cabo simplemente acciones. *“El núcleo de la formación integral está constituido por la conformación de la conciencia moral del estudiante y ésta se expresa en los valores a los que este último adhiere su vida personal y social”* (Orozco, 1999:31). Siguiendo a Melich, para que el docente propicie la adquisición de actitudes y valores debe ser testimonio vivo de lo que proclama porque *“el que da testimonio enlaza la experiencia pasada y la presente y la abre a un futuro”* y refiriéndose a las relaciones humanas, *“especialmente en la relación educativa, el testimonio adquiere una relevancia fundamental (...) sin él no hay una verdadera transmisión*

sapiencial, tan solo hay scientia. El educador se convierte en maestro en la medida en que todo él queda implicado en la transmisión".(Melich 2002:108)

Para Carlos Zarzar (2003), autor de referencia en esta investigación, la formación integral contiene los siguientes elementos: Adquisición de la información, El desarrollo de las capacidades (las habilidades intelectuales, en especial el desarrollo de lenguajes, las destrezas físicas o motoras, los métodos de investigación y sistemas de trabajo) Y el desarrollo de la subjetividad (los hábitos, las actitudes y los valores.) Se apoya en Passmore para quien *"La formación integral del alumno debería incluir el desarrollo de sus capacidades (tantos las abiertas como las cerradas), en especial las orientadas a la adquisición de información, el cultivo de hábitos de trabajo, el cultivo de la imaginación, el desarrollo de una actitud crítica, el desarrollo del interés y el esmero, y el desarrollo de la capacidad de comprensión"* (Zarzar, 2003, p. 102).

4.3 Educación moral

De acuerdo con Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (2001) el objetivo de la educación moral es:

Facilitar el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto moral (p. 17).

Mientras tanto, para Chiva y Esteve (2008), en la educación moral:

Se hace eco de dos formas de desarrollar el pensamiento moral: la ética social, entendida como ética que se centra en la relación intersubjetiva, basada en la búsqueda de la justicia, por ejemplo en temas como la naturaleza del trabajo humano, la igualdad, etc., y la ética individual, encaminada hacia la indagación de

la felicidad, entendida como la ética que reflexiona sobre la persona, su conciencia, sus deberes, y el modo en que puede llegar a ser feliz (p. 55).

En palabras de Cortina (2001) en el campo de la educación moral:

Se trata de buscar la producción y no la reproducción, de ser la persona que únicamente nosotros podemos ser. Por eso, no se trata en la educación moral de mostrar modelos para que se reproduzcan, porque la reproducción, la copia y la fotocopia matan la vida. Lo que importa, a fin de cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí; pero que merece la pena hacerlo con valores que valgan (p. 76).

Según Kohlberg (1997) el sistema educativo en cabeza de los docentes tiene, respecto a la educación moral, un doble reto. De un lado “la responsabilidad de enseñar valores” y de otro “no tienen el derecho de imponer a los estudiantes su propio conjunto de valores” (p. 29). Para él enseñar valores estimula el pensamiento tanto como la lectura o las matemáticas (Kohlberg; 1998). Linde leyendo a Kohlberg (2009) expone que “las personas: “las personas construimos los principios morales evolutivamente, en una especie de proceso en espiral” (p. 10) Para Kohlberg, (1997) El desarrollo del juicio y el razonamiento moral del ser humano atraviesa por tres niveles a los que llamó preconvencional, en el que la norma se cumple por temor al castigo o para satisfacer los propios intereses. Un segundo nivel lo denominó nivel convencional, la norma se sigue por las expectativas interpersonales y porque están establecidas socialmente. Y, finalmente, en el tercer nivel, las normas (o convenciones) se entienden y son cuestionadas partiendo de que éstas son derechos prioritarios provenientes de un contrato social y porque pueden ser principios éticos universales.

4.4 Práctica Educativa

Para la presente investigación la palabra prácticas se referirán a las intervenciones educativas, intenciones, planeaciones y procedimientos intencionados, que facilitan el desarrollo de objetivos formativos y aprendizajes de valor subjetivo. Acorde al planteamiento de que una acción se considera pedagógica si tiene como meta primordial *“la construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego”*. (Melich, 1997 :111) El propio Melich a partir de Weber, el interaccionismo simbólico y el conductismo social propone que para la práctica pedagógica lo más importante es *“la construcción de la mismidad ajena, aunque la mía se vea implicada en el proceso”*. (Melich, 1997 :116)

La labor docente, su ejercicio pedagógico, su ejemplo y en general cualquier tipo de acto, intención y/o procedimiento, modifica el aprendizaje de los estudiantes en diferentes grados de significación. Es por eso que *“la mayoría de quienes trabajan con el conocimiento tendrán que administrarse a sí mismos. Situarse allí donde puedan hacer el máximo aporte; aprender a desarrollarse por sí mismos; aprender a mantenerse jóvenes y mentalmente activos durante su vida laboral”* (Rojas y Guanipa 2007. Citando a Drucker:86)

Para el grupo de investigación de la universidad Autónoma de Barcelona DIM; se entiende como unas buenas prácticas docentes a *“las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes”*.

Es una categoría difícil de encerrar en una definición Carr (2002) dice al respecto *“resulta sorprendente descubrir que los filósofos de la educación que defienden de buena gana el sentido de la teoría de la educación parecen reacios a discutir cómo ha de entenderse el concepto de práctica educativa.”*(p 85) para él realizar una práctica educativa no es realizar un acto inconsciente y mecánico; sino que es *“una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias.”*(Carr, 2002: 64) Este autor destaca la importancia

de que un docente tenga la capacidad de identificar y caracterizar sus propias prácticas como requisito necesario para identificar las prácticas de otros, dado que la práctica educativa involucra creencias personales de los que se hace, el contexto en que se hace y las finalidades que se buscan (Carr 2002) en la misma línea y destacando el valor de la consciencia propia de lo que se hace Freire (2004) plantea que *“cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.”* (p 19)

4.5 Joven

Para la presente investigación se entenderá por joven de acuerdo a la Organización panamericana de la Salud a las personas que se encuentran entre la niñez y la adultez y para las Naciones Unidas se entiende como: personas con un rango de edad entre 10 y los 24 años; abarcando la pubertad o adolescencia inicial -de 10 a 14 años-, la adolescencia media o tardía -de 15 a 19 años- y la juventud plena -de 20 a 24 años-. (OPS 2004)

La OMS define adolescencia como “aquella etapa de la vida entre los 10 y 19 años que se caracteriza por la paulatina madurez de los caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de una identidad adulta y por último, por la progresiva independencia socioeconómica de los padres”. OMS 1997

En Colombia joven es una persona con una edad comprendida entre 14 y 26 años, “Para los fines de participación y derechos sociales de los que trata la presente ley, se entiende por joven la persona entre 14 y 26 años de edad. Esta definición no sustituye los límites de edad establecidos en otras leyes para adolescentes y jóvenes en las que se establecen garantías penales, sistemas de protección, responsabilidades civiles y derechos ciudadanos.” Ley 375 de julio 4 de 1997, Art 3.

4.6 Docente

“Persona encargada de desarrollar la actitud formadora de seres humanos desde las instituciones educativas”. (Saavedra: 2008. Pág 66)

Se utilizará el término docente como sinónimo de maestro o profesor, entendiéndolo como un agente educativo con las siguientes características: *“es gestor de información, culto y con interés de estar a la vanguardia del conocimiento, guía en el proceso de aprendizaje-enseñanza, mediador en los conflictos, creador de espacios de aprendizaje, educador en valores con el cultivo de la tolerancia, la autonomía, la responsabilidad y demás virtudes para constituir una sociedad solidaria y democrática.”* (Saavedra: 2008. Pág 67)

5. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en un estudio cualitativo ya que pretende aportar a la comprensión acerca de cuáles son las prácticas de los docentes que fomentan actitudes y valores de formación integral en los estudiantes, desde una perspectiva de los propios docentes y desde “las lógicas de pensamiento que guían sus actos” tanto sociales como educativos (Galeano, 2004, p. 18). Según la autora citada “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p. 18). A partir de este estudio se describirán las prácticas de los docentes que ellos tipifican como forjadoras de valores que enriquecen la formación en los estudiantes. Porque como lo expresa Galeano (2004) en la investigación cualitativa el proceso de producción del conocimiento es permeado por los valores, las percepciones y los significados de los sujetos que lo construyen.

Para el desarrollo de esta investigación se retoma el enfoque hermenéutico, ya que en él se busca según Heidegger (citado en Morse, 2003) “poner a la luz o manifestar algo que puede ponerse visible en sí mismo” En este las prácticas de los docentes tendientes a fomentar actitudes que formen integralmente a los jóvenes. Y la información se obtendrá mediante entrevistas semiestructuradas, que serán aplicadas a los docentes quienes será elegidos mediante el criterio de selección lógica de actores.

Para la presente investigación se ha diseñado tentativamente la siguiente ruta metodológica: en una primera fase se realizará el anteproyecto que tiene una primera aproximación teórica, mostrando claramente los objetivos y la metodología

para alcanzar los resultados. En una segunda fase se definirá la población y se construirán los datos, esto se hará a través de una entrevista semiestructurada, de donde se buscarán extraer las categorías principales para ser analizadas de forma manual o si la cantidad de información lo requiere usando el programa Atlas ti. Tras este análisis se buscará la realización de la tercera fase que corresponde a la elaboración y envío de un artículo de resultados a una revista indexada para su publicación y divulgación, tres artículos individuales y una propuesta educativa para la Institución Educativa Tercer Milenio.

6. Población

La población objeto de estudio son todos los docentes del Colegio Tercer Milenio, que acuden a los grados décimo y quienes son licenciados ya graduados, con un promedio de 4 años laborados en el colegio. Asisten las áreas de Química, Física, Filosofía, inglés, lengua castellana, agroecología, informática, Matemática, educación física, ciencias sociales y artística.

7. Contexto

El colegio cuenta con 80 estudiantes del grado décimo, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, de estratos 2,3 y algunos 4. Residenciados en su gran mayoría en el municipio de caldas, los demás residenciados en los municipios de la Estrella, Envigado y Amagá, que se distribuyen de la siguiente manera:

EDAD SEXO	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	TOTAL ESTUDIANTES
HOMBRES		29	15		44
MUJERES	2	22	10	2	36

TOTALES	2	51	25	2	80
---------	---	----	----	---	----

8. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles prácticas educativas de los docentes de grado décimo del Colegio Tercer Milenio fomentan el valor del respeto en los estudiantes?

9. OBJETIVOS

9.1 OBJETIVO GENERAL:

Interpretar las prácticas educativas de los docentes del Colegio Tercer Milenio, que están orientadas a fomentar el valor del respeto para la formación integral de los estudiantes del grado décimo.

9.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

9.2.1 Identificar las prácticas educativas de los docentes que están orientadas a fomentar el valor del respeto para la formación integral de los estudiantes.

9.2.2 Sugerir prácticas a los docentes que pretendan promover valores para la formación integral.

10. RESULTADOS ESPERADOS

RELACIONADOS CON LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO:

RESULTADO/ PRODUCTO ESPERADO	INDICADOR	BENEFICIARIO
Publicación de los resultados obtenidos, que son tres artículos individuales: 1 sobre las formas de	Se expondrán las prácticas docentes que buscan la formación integral y que están presentes en los docentes de una institución de educación	Población general Colegio Tercer Milenio (docentes, estudiantes y padres de familia). Una vez se concluya la investigación se socializará en el colegio y

<p>autoridad.</p> <p>2 el aafecto en la interacción educativa</p> <p>3 Maltrato verbal como practica</p>	<p>media.</p>	<p>además se les dejara una propuesta educativa.</p>
<p>Con la publicación del estudio se plantean las acciones docentes que se dirigen a formar valores en el ámbito de la educación básica secundaria</p>	<p>Aportar a la construcción de las prácticas más recurrentes y las acciones más efectivas en la pretensión de formar estudiantes integrales.</p>	<p>24 docentes de la institución. y futuros del investigadores del tema 4 directivos. Todos los estudiantes (790)</p>
<p>Dejar de manifiesto un punto de referencia para producir nuevas preguntas de información a este respecto.</p>	<p>Dejar sentada una base para futuras investigaciones sociales, educativas y pedagógicas, que puedan ser referentes de acción y formación de los docentes</p>	<p>Investigadores sociales interesados en ampliar conocimientos al respecto.</p>

CONDUCTENTES AL FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA

RESULTADO/ PRODUCTO ESPERADO	INDICADOR	BENEFICIARIO
<p>Esta investigación podrá ser tomada como elemento importante de análisis de los pensum de formación docente.</p>	<p>definidas las practicas más comunes y las acciones que claramente apuntan al desarrollo de actitudes y valores en la formación integral se darán a conocer a la comunidad educativa.</p>	<p>Facultades de educación que quieran implementar acciones formadoras en el valor del respeto para sus educandos.</p>
<p>Esta investigación fortalecerá y ampliará el espectro de investigaciones que acerca de los ambientes educativos tiene la</p>	<p>El presente estudio se convertirá en un referente teórico de investigación científica</p>	<p>Programa de maestría en educación y desarrollo Humano del Cinde. Las bases de datos y los antecedentes teóricos para las comunidades y</p>

maestría en educación y desarrollo humano del convenio Universidad de Manizales – Cinde		los investigadores.
-----------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------

DIRIGIDOS A LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

RESULTADO/ PRODUCTO ESPERADO	INDICADOR	BENEFICIARIO
Esta investigación fortalecerá las acciones de la Institución Educativa donde se realizará el presente estudio a través de la devolución del conocimiento.	Actividades para la devolución de la información obtenida y capacitaciones a los docentes acerca de las prácticas más recurrentes y emergentes de la investigación en jornadas docentes a través del departamento de psicología.	Docentes del Colegio Tercer Milenio y en consecuencia los estudiantes.
Se podrá ampliar los resultados a las demás instituciones educativas del sector a través de seminarios y un foro educativo a nivel municipal.	Participación en un foro educativo municipal, donde se expongan los hallazgos.	Docentes del municipio de Caldas.

11. CONSIDERACIONES ETICAS

Para la presente investigación tendremos en cuenta las siguientes orientaciones éticas: Consentimiento informado, confidencialidad, retorno social de la información, derechos de autor y fidelidad de los datos, que se entenderán de la siguiente manera:

Consentimiento informado: Los informantes (docentes) en el proceso investigativo serán consultados sobre la utilización de la técnica de registro (entrevista) y las herramientas tecnológicas como grabaciones, filmaciones etc. a usar.

Confidencialidad y anonimato: Se utilizarán seudónimos con el fin de salvaguardar los derechos de los informantes y otras identidades buscando mayor nivel de confianza y veracidad en la información.

Retorno social de la información obtenida: Se mantendrá informados a los participantes sobre el curso de la información que proporcionaron y el estado actual en que se encuentre.

Derechos de autor: se le darán los créditos en el texto a todo documento referenciado o que de alguna manera haya contribuido al trabajo investigativo. Se acatarán las normas de publicación requeridas.

12. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD A REALIZAR	ESTRATEGIAS	FECHA DE ENTREGA O REALIZACIÓN
Entrega de Anteproyecto	Revisión Bibliográfica Realización de anteproyecto Asesorías Socialización del anteproyecto	Febrero- Abril de 2011 Marzo- Junio de 2011 Febrero – Junio de 2011 Junio 19 de 2011
Recolección de información	Construcción del instrumento	Julio de 2011 Julio de 2011

	Selección de muestra Aplicación del instrumento	Agosto de 2011
Sistematización de la información	Categorización y codificación de los datos .	Septiembre 2011
Análisis de resultados	Interpretación y conclusiones de los resultados obtenidos	Noviembre 2011
Socialización del Proyecto	Exposición abierta al público y frente a jurados evaluadores	Mayo 2012
Entrega de artículo para revista	Carta de recibido del artículo para la devolución de los resultados	Mayo 2012

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Aguilar, N.(2001). La investigación cualitativa y la educación en Valores. *Educación superior*, vol.21(1), 89-96.

Angulo, B., González, I. H., Santa María, C. y Sarmiento. P. (2007). *Formación integral de los estudiantes: Percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle (vol. 38)*. Colombia: Colombia medica

Arent, H.(1996). *En Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Peninzula.

Botero Chica, C. A.(2005). La formación de valores en la historia de la Educación colombiana. *Iberoamericana de Educación*, vol.36(2),(ISSN: 1681-5653).

Buxarrais, María.Martínez, Miquel. Puig, Josep. Trilla, Jaume. La educación moral en primaria y secundaria: una experiencia Española. Editorial Luis Vives (Edelvives). Mexico. P216.

Carr, Wilfred (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera edición en Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza. Madrid. P 175.

- Constitución Política de Colombia. (1995).(pp.64-94). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Cortina, A. (1998). El mundo de los Valores. Bogotá, Colombia, El búho Ltda.
- Chiva, Oscar. Esteve, Monica. Las claves de la educación moral. Ribalta, núm. 14. Diciembre 2008.
- Diaz Monsalve, A. E. y Quiroz Posada, R.E. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo* (Ed.1, p 75). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- D'angelo Hernández, O. (2004). *La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social. En Problemas sociales de la complejidad. La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones psicológicas y sociológicas.*
- Foro Mundial Sobre La Educación. (2000, abril). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.* Dakar, Senegal.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Editorial Paz e Terra SA. Sao Paulo. P248
- Gagamer, H. G.(1996). *Verdad y Método.* (ed. 1). Salamanca: Sígueme.
- Galeano, M.E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín, Colombia: Universidad de Eafit.
- Lawrence, Kohlberg. F. Clark Powwer. Ann Higgins. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa. Barcelona 1997. P 355.
- Ley general de educación Colombiana. (1994, febrero). *Ley 115.* Colombia: Ecoe. Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- Ley de la Juventud. (1997, julio). Ley 375 Art3. Colombia: Ecoe. Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- Marqués Graells, P. Buenas prácticas docentes. "*Didáctica, Innovación y*

"Multimedia" con ISSN: 1699-3748. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Mazadiego Infante, T. de J. (2005). *Propuesta humanista para la clarificación de valores en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana. México.

Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud* (p. 184). Barcelona: Herder. S.A.

Melich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana (p. 183). Editorial Anthropos. Barcelona. Págs 202

Morse. J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (cap. 7, pp.139-159). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Orozco Silva, L. E.(1999). *La formación integral mito y realidad* (p. 126). Bogotá, Colombia: Uniandes.

OPS.PIEMA Project. (2004, noviembre). *Indicadores de empoderamiento sobre servicios de educación y atención de salud sexual y reproductiva hacia las adolescentes*. Recuperado en www.paho.org

OMS INJ/MINSAL/CEPSS. (1997). *Orientaciones y Estrategias para el Trabajo en Salud Adolescente* (p. 4). Recuperado en www.who.int/es/

Peña Acosta, Y. (2005). *Alternativa didáctica para elevar el nivel de desarrollo de la autovaloración del bachiller sobre su desempeño escolar* (Tesis de Doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique Varona". Cuba.

Peralta Duque, B. Del C. (2009, enero/diciembre). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?. *Eleuthera*, Vol.3 pp. 165- 178.

Quiroz Posada R. E. (2006). La Enseñanza de las corrientes pedagógicas: una propuesta didáctica desarrolladora. *IKALA*, vol.11(17), pp.339-361.

Rodriguez, A. (1993). *Psicología social* (4ta ed.). México D. F.: Trillas. ¿¿¿???

Rojas Garcia, M. y Guanipa Pérez M. (2007, julio/diciembre). Revalorización del docente en la gestión del gerente educativo. *Educación en Valores*, vol.2(8).

Ruiz Mendoza J. C., Álvarez Aguilar N. y Pérez Ramírez E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 347-366.

Saavedra Rey L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. Bogotá. *Pedagogía y Saberes*, N^o 29. 65-72

Salazar Gómez M. V. y Herrera Aponte M. T. (2008). Representaciones Sociales de Los Valores Educativos y Practicas Pedagógicas. *Laurus*, 14(26), 347-366.

Zarzar Charur, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. Mexico: Cultura económica.