

EL SIGNIFICADO DE LOS VALORES DE AUTONOMIA, EQUIDAD Y RESPETO ACTIVO EN DOCENTES DE EDUCACION PRE-ESCOLAR Y BASICA

1.INTRODUCCION

La presente investigación plantea una reflexión sobre como significan los docentes de pre-escolar y de educación básica, de una institución privada de carácter religioso en la ciudad de Santafé de Bogotá y otra pública, en la ciudad de Pereira, los valores de una ética mínima en lo conceptual, lo simbólico y lo vivencial; a partir de una aproximación hermenéutica que permita resignificar el sentido que orienta la acción pedagógica, propiciando un proceso de reflexión que posibilite a los actores educativos crear acciones transformadoras que impacten el escenario escolar.

Los referentes conceptuales que fundamentan esta propuesta se inscriben en la teoría crítica de la ética y la pedagogía y, el acercamiento al problema se hace a partir de una metodología etnográfica; que inscriben este estudio en un enfoque investigativo hermeneúutico.

Este estudio busca, además, contribuir al conocimiento pedagógico desde una perspectiva ética, que amplíe el campo de investigación en la identificación de elementos esenciales que posibiliten la construcción del ser humano como sujeto tanto en lo individual como en lo colectivo.

2. ANTECEDENTES

De acuerdo con las investigaciones revisadas al respecto encontramos cuatro estudios que sirven de referentes teóricos a la propuesta que se quiere adelantar, éstos son: “Actitudes, valores e imaginarios de los niños en torno a la violencia: base para el diseño de una propuesta educativa para la paz diseñado por los propios niños y niñas”, que se está llevando a cabo por Ospina Héctor. F. y Alvarado Sara. Victoria. La segunda investigación titulada: “Valores básicos para una estrategia de desarrollo” de Franco Yolanda, Muñoz José E. y Valencia Wilson, 1998, realizada en Pereira. La tercera investigación denominada: “El sentido de los valores de libertad, justicia y solidaridad en los alumnos del Liceo Rafael Uribe” U. De Medellín. 1995, presentado por Herrera, G. M. Y la cuarta investigación que trabajó “El Contenido Axiológico de las prácticas Educativas del Maestro en la Escuela Integrada, Calle Larga del Municipio de Sabaneta”. Medellín. 1996, realizada por Giraldo Clara I.

Ospina y Alvarado (1999) elaboran un proyecto investigativo desarrollado conjuntamente por CINDE, Fundación FES, Fundación Germinando, Fundación Restrepo Barco y el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús. En este proyecto, los autores contemplaron una primera etapa, con un año de duración, en la que participaron 327 niños y niñas, 25 profesores y 6 padres de familia de doce escuelas en diferentes departamentos: Caldas, Nariño, Huila, Risaralda y Tolima. La segunda etapa tiene más amplitud, se realiza en 30 escuelas de los mismos departamentos con una cobertura de 6.000 niños y niñas, 380 maestros y 180 padres de familia. Esta etapa se está llevando a cabo en la actualidad y se proyecta terminarla en el año 2.001.

El proyecto, inscrito tanto en el enfoque histórico- Hermenéutico, como en el de investigación–acción, busca indagar acerca de las actitudes, imaginarios y valores asociados al comportamiento violento en lo individual y en lo social y complementariamente, busca hacer una propuesta educativa para la convivencia pacífica a través de métodos participativos. Esta investigación moviliza una reflexión constante entre los marcos de referencia propios de la tradición académica y científica y los de los actores sociales considerados: los niños, las niñas, los profesores y los padres de familia. Todos ellos son considerados como co-investigadores del proyecto y participan en cada una de las etapas de la propuesta.

Dicha investigación tiene como objetivo caracterizar en el ámbito nacional las actitudes, los valores y los imaginarios de los actores, así como definir la naturaleza de las relaciones existentes entre ellos, y al mismo tiempo, de una manera participativa establecer, validar y diseminar una propuesta educativa. La caracterización en el aspecto ético se centrará ante todo en los valores de respeto, justicia y responsabilidad individual y social.

Los autores establecen varios supuestos como esbozo de su propuesta educativa para la construcción de convivencia pacífica. El primer supuesto afirma que formar al sujeto en sus imaginarios, actitudes y valores es un requisito básico para la construcción de paz. Las actitudes positivas frente a la equidad de género y de raza en términos de reconocimiento a la bondad, la capacidad, la inteligencia, la imagen, la honestidad, los derechos; las actitudes de aceptación y diálogo activo frente a las diferencias interpersonales, al tiempo que la construcción de actitudes críticas frente al comportamiento injusto de quienes se erigen como autoridad, se constituyen todas en ideal para la formación de actitudes para la paz. Entre los valores más destacados que fundamentan el comportamiento ético, la autonomía moral y propician la construcción de relaciones pacíficas; están: la equidad, revertida en el individuo y en el colectivo como justicia social; respeto entendido como aceptación transparente y activa que permite el reconocimiento y el diálogo activo. Responsabilidad individual y social considerada como el establecimiento de

vínculos solidarios, proyectos compartidos y funcionamiento con base en principios.

Los autores proponen resignificar algunos imaginarios actuales de nuestra cultura y, a partir de ahí, poder establecer las bases para la convivencia pacífica. Los imaginarios de muerte, individualismo y violencia impregnan los escenarios y los procesos de socialización y desdibujan la percepción del otro, el propio sentido de la identidad y afectan las posibilidades de la convivencia. La formación en los imaginarios de la vida, la paz y la conciencia como seres humanos abriría el paso a la construcción de utopías, mundos posibles, a la creatividad y al desarrollo de posibilidades plenas de vida.

El segundo supuesto consiste en el desarrollo al interior de la institución de tres tipos de acciones: acciones intencionadas, acciones articuladas al currículo y acciones relacionadas con el ethos de la institución y que estén orientadas a la formación ética de los niños y las niñas en términos de estímulo al desarrollo humano integral de todos los actores sociales, como condiciones para la acción formativa en actitudes, valores e imaginarios que cohesione el tejido social.

En el tercer supuesto, se consideran tres esferas del desarrollo humano de los niños y las niñas, que deben ser impactados a través de acciones emitidas desde la escuela para poder hacer construcción de procesos de paz. El desarrollo del

potencial afectivo, el desarrollo del potencial creador y el desarrollo del potencial moral y ético. Este último, implicaría el desarrollo de los valores, la moralidad autónoma y la orientación a partir de principios universales de justicia, respeto, dignidad humana, diálogo activo, y responsabilidad social.

En el cuarto supuesto, se afirma que estos tres potenciales deben articularse y activar el desarrollo humano de los niños y las niñas, alrededor de *“contextos de interacción caracterizados por la no-violencia activa, por el reconocimiento a sí mismos, a los otros, a la propia humanidad”*¹. Esto facilitaría el desarrollo de los potenciales y por tanto de las construcciones democráticas.

En otro trabajo titulado “La escuela como escenario potencial para la construcción de la paz; los niños y las niñas como sujetos éticos”, Alvarado y Ospina mencionan que una estrategia de formación valoral en la escuela tiene que incluir, como un componente fundamental, la reflexión de los propios maestros y maestras en torno de sus valores morales. Es en este sentido, que la presente investigación sobre el significado de los valores de equidad, autonomía y respeto puede llegar a articularse significativamente con las propuestas de intervención de los autores señalados en particular, y con las líneas de investigación proyectadas por CINDE en general, en tanto que esta investigación indaga por el significado

¹ Alvarado, S. V. Y Ospina, H. F. Aproximación a una propuesta educativa para la construcción de paz. CINDE. Manizales. 1999. Pág. 202.

de los mínimos éticos, como lo hacen también la investigación reseñada de Alvarado, S.V. y Ospina H.F; y su propuesta educativa correspondiente.

En la segunda investigación, Franco P. Yolanda, Muñoz C. José Excelino y Valencia A. Wilson, se proponen identificar los valores básicos necesarios desde lo conceptual y desde lo pragmático, para desarrollar una conciencia individual y colectiva que propicie la convivencia pacífica. Los autores, a partir de esta identificación de valores, buscan sensibilizar y concientizar sobre la importancia de los mismos, a los diferentes grupos humanos de la ciudad de Pereira; buscan también elaborar una cartilla con estos valores básicos con el fin de iniciar una estrategia de desarrollo que permita, en lo social, generar el interés de apropiarse de dichos valores.

A través de estrategias mixtas como paneles de expertos, foros, método Delphi, aplicación de cuestionarios, entrevistas con personas provenientes de diversos grupos humanos, (como gremios, políticos, educadores, gobernantes, jóvenes, técnicos y comunidad en general), extrajeron los siguientes valores básicos: amor, autoestima, honestidad, humildad, justicia, libertad, respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia.

En este decálogo de valores, los autores fundamentan una ética discursiva desde el mundo de la vida como posibilidad de convivencia.

Los autores se refieren a estos valores como valores mínimos que se disciernen en un proceso individual y sólo existen realmente cuando la persona los vivencia socialmente en la cotidianidad de manera consciente, y proponen recuperarlos, rehacerlos, fortificarlos y ampliarlos a nivel socio-político en la familia, el Estado, las empresas, las instancias de autoridad y ante todo en la educación,

Esta investigación busca iluminar el campo de la semiótica que tiene ver con la vivencia consciente de los valores que en lo individual y lo social se dan en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, como condición para intentar desarrollar el potencial de esa sociedad y esos individuos a través de múltiple escenarios, instancias, estrategias y agentes de socialización, entre ellos la escuela y el docente. La finalidad última parece ser indagar por lo ético, considerando unos valores que se aproximan a unos mínimos éticos, como una parte esencial para construir democracia.

Así, la presente investigación coincide con la de los mencionados actores en la medida que comparte con ellos el interés por comprender el sentido de unos valores mínimos en los docentes, en este caso particular de educación pre-escolar y básica. Pretende conocer en parte cómo vivencian, conceptualizan y simbolizan los valores mínimos. Aunque la finalidad del trabajo de los actores mencionados es más amplia, ya que busca aportar activamente a la construcción de proceso democráticos a partir de la comprensión de los valores básicos.

La tercera investigación, “El sentido de los valores de libertad, justicia y solidaridad en los alumnos del Liceo Rafael Uribe”, indaga por los valores de libertad, justicia y solidaridad en estudiantes de secundaria y busca generar espacios para la tolerancia, el desarrollo de la autonomía y el establecimiento de una sociedad participativa, solidaria y democrática.

La investigadora encuentra que en lo referente a la noción de libertad, los estudiantes la remiten al respeto, al derecho, a la intimidad, a la vida y a la propiedad.

En cuanto a la justicia, distinguen la moral autónoma de la heterónoma, la equidad impuesta por coacción de la justicia fincada en la igualdad que permite relaciones simétricas y estimula la cooperación.

En cuanto a la solidaridad, el joven distingue la indiferencia de la confraternidad y la adhesión.

La investigadora encontró a pesar de lo anterior, incoherencia entre sus teorías y la práctica, pues en ellos predomina la heteronomía. Encuentra en lo referente a la libertad que los estudiantes no son capaces de tomar decisiones autónomas, de actuar como sujetos racionales y que su moral se ubica en el período convencional.

La razón de esta contradicción se encuentra, según la investigadora, en las condiciones adversas que en la familia y en la organización social se han vivido desde la infancia y se han experimentado como instrumentos de control, promotores de la violencia y la inequidad.

La relación entre la presente investigación y la de Herrera “el sentido de los valores de libertad, justicia y solidaridad en los alumnos del Liceo Rafael Uribe” estriba en que ambas pretenden comprender el sentido que tienen unos valores éticos, para los actores principales del escenario escolar, alumnos y maestros. Valores que en ambos casos se relacionan con los de la ética mínima.

La cuarta investigación reseñada, “el contenido axiológico de las practicas educativas del maestro en la escuela integrada, Calle larga del municipio de Sabaneta, referencia un estudio histórico - hermenéutico orientado a reconocer y comprender el contenido axiológico de las prácticas educativas del maestro en dicha institución. Encuentra que el concepto de valor para los maestros es significativo y trascendental, pues constituye una alternativa de vida con la cual redescubren su verdadera dimensión humana y su misión en la Escuela y en el mundo. El maestro investigado por Giraldo piensa que el ser humano ha vuelto sobre sí mismo con el afán de trascender y concibe que la conducta altruista y la búsqueda de ser marcan el reencuentro del docente con los valores.

Como lo afirma, Giraldo, C. *“en su quehacer los maestros mantienen una actitud notablemente sensible a los valores de tolerancia, autonomía, respeto, entre otros y no desean seguir considerando actitudes contrarias; pues saben muy bien que les corresponde jugar un rol transformador en la historia de la humanidad y especialmente en su comunidad educativa como forjadores del desarrollo humano”*².

El reconocimiento y la comprensión del contenido axiológico de las prácticas educativas que realizó Giraldo, presentan unos hallazgos singulares que permiten tenerlos como referentes importantes para aproximarse al objeto de estudio de la presente investigación.

3. JUSTIFICACION

La educación, desde su intención, como acción pedagógica es ante todo una acción social que se pone en escena en el aula cuando se recrea en ella diferentes formas de ser, de representar y de habitar el mundo. Es en los procesos educativos, mediados por la socialización, que se constituye el diario encuentro con el otro; se representa y se significa el mundo (el de los objetos y el social); se construyen tanto marcos de sentido que orientan las acciones como referentes de identidad y pertenencia a una región, a una nación y a una cultura.

² Giraldo C. “El contenido axiológico de las prácticas educativas del maestro en la Escuela Integrada Calle Larga, del municipio de Sabaneta”. Cinde. Medellín. 1996. pág. 111.

Así, pensar en educación es pensar en los procesos que le son propios, en los actores sociales que interactúan y se constituyen allí, en el tipo de sociedad y sujeto que se quiere formar, en la proyección de su acción en otros ámbitos del mundo de la vida. Es develar el entramado que da razón de ser a contenidos, prácticas y estilos educativos; y hoy, más que nunca, es urgente e importante esta tarea para reconstruir un tejido social que dignifique al ser humano y lo potencie como tal.

Sólo en la medida que se desarrollen procesos de humanización en los escenarios educativos orientados a la construcción de un conocimiento compartido, la comprensión, la confianza mutua, la autonomía, la participación, la solidaridad, el reconocimiento y el consenso se construirán otros mundos posibles; donde la convivencia y la diferencia, y no la dominación y la homogenización, sean los que posibiliten y jalonen el desarrollo humano, la integración social, económica y cultural.

De acuerdo con lo anterior, pensar en unos mínimos éticos en el ámbito escolar, es abrir un espacio de reflexión que de sentido y redimensione la acción pedagógica, hacia la búsqueda de alternativas que configuren procesos que humanicen la realidad y dignifiquen la vida, en lo general; es preguntar por el significado y la vivencia de estos mínimos en el ser docente, y por la incidencia que tienen en su práctica pedagógica, en lo particular.

Dado lo anterior, con la autonomía, los docentes aprenderían a usar la libertad de una manera racional y consistente, que proyecte al sujeto hacia el logro de sus fines de vida sin perjudicar a los demás, como también le enseña a responsabilizarse de sus decisiones ya sean acertadas o equivocadas, en este último caso responde no a través de excusas o culpando a los demás, sino aceptando las equivocaciones y corrigiéndolas para futuras experiencias; con la responsabilidad el sujeto entiende que sus decisiones se llevan a cabo teniendo en cuenta que pueden afectar a otros y en cuanto tal, debe tener presente las implicaciones que puede tener una decisión.

Con el respeto activo, los docentes entenderían que el buen vivir se origina en la aceptación del otro en sus diferencias; es decir, que las relaciones humanas se sustentan en la manera de ser, de pensar y de actuar que tiene cada sujeto de acuerdo a su propia cosmovisión y que dichas maneras de interpretar el mundo pueden originar conflictos puesto que todos los sujetos tienen intereses diferentes. Dificultades que se pueden conciliar a través del diálogo, buscando los puntos en común dentro de esos intereses para que el manejo de las diferencias lleve a los sujetos al logro de consensos, y si en caso tal el disenso continúa, al menos los sujetos entienden en qué puntos no se pudieron poner de acuerdo, puntos que se convierten a su vez, en el origen de nuevas búsquedas para lograr el consenso argumentativamente.

La equidad como igualdad de oportunidades se concretaría en las acciones justas de los docentes a través de la capacidad de reconocer las competencias y habilidades que tienen los estudiantes para que puedan tener acceso a una educación que lo forme autónomamente, sin necesidad de recurrir a favores, tráfico de influencias, o “amiguismos” que fomenten desigualdades y que se constituyen en obstáculo para que los sujetos construyan relaciones justas y equitativas. Se debe tener en cuenta que la equidad es un valor que se construye socialmente, en este sentido la solidaridad es un valor fundamental para que exista, ya que ésta se genera en el reconocimiento mutuo y en la búsqueda de un bien común a través de la cooperación y la colaboración en procesos de negociación y argumentación que consolidan relaciones humanas y democráticas en la escuela.

Es a partir de estas consideraciones que se origina esta investigación, que pretende comprender como conceptualizan, simbolizan y viven los valores de la autonomía, la equidad y el respeto activo los docentes de educación pre-escolar y básica y en un colegio de Santafé de Bogotá y en otro de Pereira, desde la perspectiva de la ética civil planteada por Adela Cortina que los legitima como valores ciudadanos. Ya que son estos valores los que afirman al sujeto desde la dignidad y la libertad, y permiten que se constituya como persona autónoma, solidaria, que reconoce al otro a través del diálogo, capaz de enfrentar situaciones con una posición clara y consistente con su realidad personal y social.

Por lo cual se plantea un estudio de tipo hermenéutico, encaminado a describir e interpretar cómo semiotizan los valores de equidad, respeto activo y autonomía los docentes de pre-escolar y educación básica; con el fin de contribuir a una reflexión crítica desde de lo ético sobre su vida cotidiana, para que el docente tome conciencia de la importancia de su quehacer como formador de sujetos comprometidos con su realidad social.

Reflexión que le permita, también, al docente reconocerse en una práctica pedagógica que lo resignifique como sujeto y como participe en la construcción de una sociedad democrática.

Igualmente, pretende concientizar a los docentes para que asuman el compromiso social de formar ciudadanos desde su niñez, con el fin de generar una actitud centrada en la aceptación de la diferencia y la participación ciudadana en la democracia.

Para lograr los propósitos de la investigación es necesario involucrar al docente a partir de la experiencia de talleres y entrevistas en profundidad que le permitan expresar, simbolizar y conceptualizar los valores definidos. Para hacer un análisis de carácter hermenéutico que permita interpretar y establecer como se articulan los diferentes planos de significación planteados (conceptual, simbólico y vivencial).

4. AREA PROBLEMATICA

El presente estudio se vincula con algunas situaciones particularmente problemáticas que se presentan actualmente en la sociedad colombiana.

La primera, hace referencia a la situación moral que se vive en el país; ante el cambio de una Constitución de corte confesional a una de sesgo participativo y democrático como es la Constitución Política actual, que conlleva una mirada diferente a las finalidades de los procesos de socialización y que implica una concepción del individuo como sujeto autónomo y de lo social como construcción colectiva. Por esto es necesario conocer cuál es el sentido que para los docentes tienen los valores de la ética mínima, pues éstos son los valores que se ubican como perspectivas indispensables para el agenciamiento de los mecanismos democráticos previstos en la nueva constitución.

La segunda situación, se refiere a los procesos de globalización que penetran nuestra sociedad económica y políticamente. Este fenómeno transforma el saber y exige de actuaciones autónomas y creativas de los ciudadanos tanto en lo intelectual y socio-emocional, como en lo moral y político. Dicho fenómeno también ha permeado los procesos educativos y ha exigido cambios tanto a la institución educativa como a sus actores. Así lo demuestra el hecho que en los últimos diez años más de cien países se han visto en la obligación de hacer

cambios o reformas educativas radicales para responder a las exigencias del mundo actual.

4.1. LA RECONFIGURACIÓN DE LOS VALORES

Con la crisis del estado confesional en Colombia se genera una confusión en valores, pues la religión que forma en valores cristianos no forma ciudadanos. Y la nueva constitución que plantea formar en valores civiles, a partir de programas de ciudadanía concretos, no ha demostrado ser eficaz.

Esto contribuye a que en el país exista una mezcla de valores en el cotidiano vivir de las personas. Antes se buscaba ser profesional a través de la persistencia de la vocación, el esfuerzo aplicado y la búsqueda de especialización. Ahora hacen carrera, de manera vertiginosa en nuestro medio, búsquedas instrumentales, utilitaristas e inescrupulosas para alcanzar el éxito social y económico. De ahí el auge de la delincuencia organizada, el narcotráfico y sus delitos conexos, que han hecho que la búsqueda de la realización personal a partir de la gestión académica y laboral haya sido relegada a segundo plano.

Esta problemática, que penetra de manera preocupante el orden valoral existente, fortalece el valor del dinero fácil, legitima mecanismos perversos de superación y éxito social, enajena a la juventud e incrementa los índices de violencia. A esto se

agregan los fenómenos derivados de la post-modernidad que fomentan el individualismo, el hedonismo y los valores del consumo

Confluyen, así, una diversidad de valores en la población: valores sembrados por el narcotráfico como el “dinero fácil” y los valores de la cultura del consumo que buscan conducir las necesidades del joven a partir del placer y el egoísmo. Valores religiosos fundamentados en relaciones heterónomas que hablan de fraternidad pero que excluyen al otro y valores sociales que exaltan el poder, el éxito, el estatus y la apariencia social. Valores que se han formado con el transcurrir de la crisis de la convivencia social que vive el país, a través el odio, la desconfianza y la venganza como forma particular de ejercer justicia.

A todo lo anterior se suman también los efectos de la globalización que como fenómeno cultural, social y económico consolidan individuos indiferentes que exigen derechos pero que no asumen una responsabilidad cívica y que se caracterizan por el desencanto por la vida, el relativismo ético en sus interacciones, la angustia y la soledad que los aboca a vivir como archipiélagos humanos, entre otros.

Por eso a lo largo de los procesos que cimientan la educación actual, es necesario realizar una mirada crítica desde lo ético, que busque responder a las condiciones sociales que se viven actualmente. Ya que se hace imperativo formar ciudadanos

comprometidos con la construcción política de democracia, a partir de un ejercicio reflexivo y crítico constante que permita la estructuración permanente de espacios de concertación a través de la gestión simbólica desde lo individual y lo colectivo; pues, la ciudadanía exige un papel activo por parte del sujeto como constructor social de la comunidad a través del cumplimiento de su deber cívico y de su participación responsable y generadora de sentido por medio del despliegue de su capacidad de apertura hacia los demás; de reconocimiento del otro como semejante y al mismo tiempo como diferente; de confrontación comunicativa donde las divergencias se diriman y se facilite el logro de acuerdos entrecruzados sobre la base de derechos y deberes compartidos. Tal sería la base para la transformación ética de la sociedad.

En este sentido, la educación es fundamental para construir en procesos de interacción esa actitud ciudadana, pues los derechos y la responsabilidad son de los ciudadanos los cuales se constituyen desde la niñez en los procesos de socialización generados por la escuela, la familia, la calle, etc. La educación debe promover el desarrollo de competencias orientadas a la autonomía, es decir, la capacidad de pensar por sí mismos, utilizando el propio entendimiento y las propias competencias comunicativas, para preparar a las personas en el ejercicio pleno de la responsabilidad, la libertad, la confrontación, la controversia y la crítica con los otros y con las instituciones sociales. También debe propiciar el desarrollo

de sentimientos, juicios y acciones morales que consoliden la identidad y pertenencia de los sujetos al interior de una sociedad.

Por ello es importante insistir en el papel urgente y primordial que juegan los docentes como actores sociales en la formación de sujetos críticos, comprometidos personalmente con el conocimiento y con su entorno social a través de proyectos de vida. En este sentido, es fundamental que los maestros y las maestras reflexionen acerca de sus propios valores morales, como parte indisoluble de toda estrategia de formación valoral en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar la necesidad de realizar estudios rigurosos, desde una perspectiva ética, que convoquen a los docentes a develar y cuestionar los valores que subyacen en su práctica pedagógica, para descubrir que valores son los que mantienen un orden heterónimo que reproduce y perpetúa relaciones instrumentales en las interacciones con el otro, como también resignificar los valores de la ética mínima en la escuela que legitimen un orden autónomo en el reconocimiento del otro como ser humano.

En esta perspectiva, se pretende hacer una lectura del texto social producido por las formas particulares de semiotizar los valores que tienen los docentes de educación pre-escolar y básica. En una aproximación etnográfica a este texto se

busca comprender el sentido que los valores de la ética mínima tienen para éstos, en las dimensiones pragmática, paradigmática y semántica.

Es así que se plantean las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera semiotizan los valores de equidad, respeto activo y autonomía los docentes de educación pre-escolar y básica de los colegios San Bartolomé de Santafé de Bogotá y Sur Occidente de Pereira?
- ¿Cómo se relacionan las vivencias, los conceptos y las simbolizaciones que de dichos valores hacen estos docentes?

5. OBJETIVO GENERAL

Significar los valores de equidad, reconocimiento y autonomía en docentes de preescolar y educación básica.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Comprender cómo conceptualizan los valores de equidad, respeto activo y autonomía los docentes de educación pre-escolar y básica de los colegios San Bartolomé de Santafé de Bogotá y Sur Occidente de Pereira.

- * Comprender cómo simbolizan los valores de equidad, respeto activo y autonomía estos docentes.
- * Comprender cómo vivencian los valores de equidad, respeto activo y autonomía estos docentes.
- * Interpretar las relaciones que se establecen entre las dimensiones conceptual, vivencial y simbólica de los valores objeto de estudio.

6. HIPÓTESIS CUALITATIVA

La semiotización que los docentes de educación pre-escolar y básica de los colegios San Bartolomé-la Merced de Bogotá y Sur Occidente de Pereira hacen de los valores categoriales de autonomía, equidad y respeto activo se construyen desde referentes heterónomos.

7. SUPUESTOS TEORICOS

7.1 UN ACERCAMIENTO A LA ETICA

La historia humana no se rige únicamente por los instintos propios del orden biológico, ni se constituye según modelos previamente incorporados a un devenir ciego e irreversible como el destino. Por el contrario, la historia humana depende,

en gran medida, de las decisiones responsables y libres de los seres humanos que en cuanto tales están orientados por referentes de sentido que trascienden la realidad fáctica. Esta peculiar manera de ser de la historia humana es traducida a través del sentido ético, que significa a su vez la configuración “humanizadora” o “deshumanizadora” de la realidad.

El mundo de lo ético o lo moral es al mismo tiempo subjetivo y objetivo. Mirado desde la polaridad objetiva, indica la construcción (o destrucción) normativa de la realidad humana; mirado desde lo subjetivo, expresa el grado de coherencia (o incoherencia) del sujeto. La síntesis de las dos polaridades constituyen el mundo de lo ético. De esta manera, la ética se concreta en el significado de estas dos preguntas ¿Qué es lo bueno? (polaridad objetiva) y ¿Qué debo hacer? (polaridad subjetiva).

La pregunta sobre lo bueno orienta la ética hacia la construcción normativa de la realidad humana. Surgen, así, diversos sistemas éticos que se multiplican a la hora de concretar lo bueno y a la hora de determinar para quiénes ha de ser bueno (¿Para todos? ¿Para un grupo? ¿Para cada individuo? ¿Para el colectivo?) y para qué ha de ser bueno (¿Para ser felices? ¿Para realizar un plan de liberación? ¿Para humanizar? ¿Para ser justos?).

Igualmente se diversifican los sistemas éticos al dar preferencias en la forma de concreción de lo bueno: ¿En la acción? o ¿En la estructura?.

Cuando la pregunta ética o moral se refiere directamente a la polaridad subjetiva, la ética cuestiona la responsabilidad del sujeto sobre lo que tiene que hacer. Es la pregunta sobre la coherencia de la acción: ¿Qué es lo que tengo que hacer para ser coherente conmigo mismo?. Ahora bien, la búsqueda de la coherencia por parte del sujeto puede realizarse siguiendo dos alternativas: coherencia individual o coherencia colectiva.

La primera alternativa orienta la moral hacia una responsabilidad personal, mientras que la segunda lo hace hacia una responsabilidad colectiva o comunitaria. También aquí la solución correcta está en asumir en síntesis dialéctica los dos cauces de la responsabilidad, aunque destacando la importancia metodológica y real de la responsabilidad comunitaria.

Integrando las dos polaridades objetiva y subjetiva, la ética cuestiona la construcción normativa de la realidad humana para que, de ese modo, los sujetos sean coherentes y responsables consigo mismos y con los otros. Coherencia subjetiva y construcción normativa son las dos vertientes del sentido moral.

7.2 EI OBJETO DE LA ETICA

La ética es el estudio teórico del comportamiento moral del hombre, que tiene libertad de elección, al interior de los intercambios sociales en los que está inserto.

La ética consiste en la parte disciplinar, en la parte que tiene que ver con las construcciones teóricas y la moral, con aquellos fenómenos que en lo real se erigen como objeto de estudio de la ética. En este sentido, *“La ética es la disciplina filosófica que estudia el comportamiento moral del hombre en sociedad”*.

Y *“La moral es un fenómeno eminentemente social, puesto que rige o regula la vida del hombre en sociedad”*³

Ha sido la filosofía la que se ha ocupado del estudio de la dimensión ética y todo lo concerniente a ella. El objeto de dicho campo (principios, reglas, ideas, prácticas, etc.) hace referencia a un discurso o conocimiento problemático cuya certeza va a ser estrictamente práctica. La ética no puede "poner" su objeto para estudiarlo, ni descubrirlo, ni demostrarlo. Sólo puede limitarse a reflexionar sobre él contentándose con una reflexión argumentativa más que demostrativa. Aristóteles concluye que la filosofía moral o ética pertenece al saber práctico en el que es esencial, por una parte, la madurez en la experiencia de las acciones de la vida, y por otra, el poseer una razón práctica y deliberadora para versar sobre ellas.

³ Escobar G. **Ética**. McGraw Hill, México. 1995. Pág. 43

Se puede, entonces, afirmar que es en la conciencia moral de las personas donde se concretiza la dimensión ética y en donde se sucede la acción moral. De acuerdo con lo anterior, la conciencia moral es el ámbito más íntimo del ser humano en donde sucede el conocimiento del bien y del mal; en donde se configuran los valores y normas que rigen las acciones humanas; y en donde se da la confrontación del sujeto frente a sus propios comportamientos y a los de los demás.

7.3 LA CONCIENCIA MORAL: AUTONOMIA Y HETERONOMIA

La conciencia moral es la capacidad que tiene el sujeto para distinguir entre lo bueno y lo malo, dicha conciencia se rige por valores y normas morales. Son éstas las que preceden el actuar del sujeto en el logro de sus fines, es decir, toda acción implica unos deberes que el sujeto realiza libre y conscientemente. El sujeto moral obra de acuerdo a su voluntad en el logro del bien moral.

Teniendo en cuenta a Kant, en su texto la "Fundamentación de la metafísica de las costumbres", la voluntad del sujeto surge de un formalismo que guía el mundo de los fines de éste. En este sentido, el bien moral no debe ser un fin fruto de la experiencia, ya que sería relativo a un momento, a un espacio. De ahí que el bien moral deba ser un fin que no se agote en las vivencias del sujeto sino que siempre

debe permanecer en todas las acciones de éste.

Los principios empíricos se asientan en el sentimiento físico o en el sentimiento moral y no sirven nunca para fundamentar leyes morales. La única manera posible es que la voluntad del sujeto asuma el deber como una forma. De modo que la ley moral ordena cómo se deben lograr los fines que se quiere y no qué fines se deben querer, pues ningún contenido del querer, ningún fin empírico y causal es universal y necesario. Sólo la forma del querer elaborada racionalmente puede cumplir con la universalidad de la ley moral. De modo que la voluntad sigue una ley que es fin en sí misma y máxima universal a toda acción moral del sujeto.

El sujeto moral en su actuar voluntario se conoce a sí mismo como la persona que es dueña de sus propias decisiones, a partir de una acción libre y autónoma que busca racionalmente el bien moral.

Si el sujeto se autolegisla a través de la voluntad, se dice entonces que desarrolla una conciencia moral autónoma. Cuando la voluntad del sujeto busca el principio de sus acciones fuera de sí mismo: No es entonces la voluntad la que se da a sí misma la ley, sino el objeto, por su relación con la voluntad, es el que le da a ésta la ley. Kant a esta incapacidad del de legislarse a sí mismo lo llama heteronomía.

En síntesis, un sujeto moral con una conciencia autónoma es el que se da a sí

mismo sus propias leyes y se rige por ellas como si fuera un deber para todos, asumiéndose como sujeto responsable de sus acciones en su interacción con los otros. Y un sujeto moral con una conciencia heterónoma obedece a normas externas a él, asumiéndose como objeto de leyes externas que condicionan sus acciones y lo someten a una autoridad que se legitima en las tradiciones culturales, la moral religiosa, las leyes jurídicas, entre otras.

La moral autónoma es un proceso histórico del desarrollo humano que posibilita al sujeto ser el autor de su propia vida a partir del reconocimiento del otro en la construcción de su realidad social y subjetiva. En tal sentido, las relaciones que enmarcan este proceso se basan en la reciprocidad y el respeto mutuo, donde cada cual asume su propia responsabilidad frente a sí mismo y frente al otro.

Es así, que el sujeto se da sus propias leyes con la intencionalidad de que sean válidas para todos. Es a partir de esta autolegislación que las normas morales adquieren el carácter de humanizar a los sujetos y las relaciones entre éstos y con el entorno.

Un sujeto autónomo dinamiza sus relaciones y su entorno a partir de la autorreflexión y la crítica de situaciones enajenantes e injustas, problematiza y transforma su realidad en la búsqueda de la equidad y la justicia social.

En la obra "Educación y razonamiento moral", Díaz y Medrano (1994) siguiendo a Piaget, consideran que la moral heterónoma se basa en la autoridad externa la cual es la fuente del deber. Las relaciones heterónomas se sustentan en la presión y miedo al castigo, es decir, las normas son coercitivas y exigen un respeto unilateral a quien ostenta la autoridad. De manera que la responsabilidad se asume en función de las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta las intenciones y circunstancias que rodean dicha acción.

Por último, el sujeto heterónimo sigue las reglas al pie de la letra y en ningún momento entra a cuestionar dicha legitimidad normativa. En tal sentido, el sujeto heterónimo, no autoreflexiona sobre su vida porque considera que todo está hecho y acabado, y que él es parte de ese mundo el cual no se necesita transformar.

Por su parte, González L. (1999) dice que en el proceso evolutivo del sujeto existen *estados de inmadurez y procesos despersonalizantes* que obstaculizan el desarrollo de la personalidad y de su conciencia moral. Así, en la conciencia no todo es claro, es decir, no siempre existe una autonomía en el juicio del sujeto moral. A esta incapacidad de autonomía del sujeto se le conoce como ***subconciencia moral***, que se caracteriza por todas *“aquellas manifestaciones*

*de la conciencia moral que no constituyen propiamente el núcleo de la conciencia, aunque cumplen papeles similares y a veces lo suplantán*⁴.

7.3.1 EL INDIVIDUALISMO

La subconciencia moral puede suplantarse los ideales de vida buena de la conciencia moral, y generar principios y actitudes que el sujeto considera válidos en su realización personal, de manera que puede crear estilos de vida que reivindiquen acciones de desconocimiento del otro, en la “afirmación” del sujeto.

Ahora bien, el sujeto no es un ser aislado así tenga una vida independiente, su humanidad la gana cuando puede vivir con el otro; el ser humano se realiza con el otro, de ahí que sienta por naturaleza la necesidad de vivir en sociedad. Los procesos de socialización son los que se encargan a su vez de hacer sentir al sujeto parte de un colectivo o, por el contrario, hace que los lazos de unión sean frágiles. Si los procesos de socialización desde pequeños no prepara para desenvolverse en el respeto por el otro, a vivir bien en la familia, en la escuela, con el grupo de amigos, difícilmente cuando adultos se asume ese reconocimiento en el trabajo, el hogar o en cualquier otro sitio.

⁴ Gonzalez. A, Luis J. (1998). **Ética**. Editorial el Buho. Santafé de Bogotá. Pág. 136.

Los procesos de socialización consolidan o debilitan la humanidad del sujeto. Un sujeto alto de moral es una persona que construye su vida diariamente con el fin de alcanzar unos objetivos que dignifiquen sus acciones como ser humano, y eso sólo es posible en la interacción recíproca con el otro. Pero un sujeto también puede estar bajo de moral, y sus acciones están encaminadas al logro de su propio bienestar usando al otro para alcanzar sus fines. Cuando ocurre esto, el sujeto pierde humanidad ya que no puede concebir a su interlocutor como otro ser humano.

Esta manera de convivir con los demás es una simple coexistencia ya que cada cual va por su camino sin relacionarse con el otro, con sus propios intereses y finalidades, el otro termina siendo para el sujeto el medio para lograr sus fines, o el objeto de uso de sus placeres y deseos. Esta manera de obrar termina por consolidar *relaciones individualistas*, donde el sujeto actúa sin tener en cuenta al otro e incluso sin tener en cuenta las normas y los derechos que legitiman un orden social.

Este individualismo se afianza en el egoísmo que se caracteriza porque el sujeto sólo piensa en sí mismo y sólo ve lo que le interesa. El egoísta por quererlo todo, busca dominar situaciones, es intransigente; pero también es poco colaborador, elude responsabilidades y se despreocupa por los problemas

sociales. Este tipo de actitudes consolida a un sujeto individualista, que sólo piensa en él y no reconoce al otro.

El sujeto individualista es por tanto incomprensivo, no le interesa conocer las razones y sentimientos de los demás si no son compatibles con los suyos; lo cual origina indiferencia e intolerancia en sus interacciones con el otro.

Actualmente, se vive bajo el mando de una subconciencia moral que valora el placer y el estímulo de los sentidos como los principios dominantes en el sujeto. Subconciencia producto de los condicionamientos sociales de la teoría del consumo.

Lipovetsky G. afirma que la era del consumo *“liquidó la existencia de costumbres y tradiciones...arrancó al individuo de su tierra natal y más aún de la estabilidad de la vida cotidiana, del estatismo inmemorial de las relaciones con los objetos, los otros, el cuerpo y uno mismo”*⁵.

Cuando el sujeto obra de acuerdo a este ideal de vida, los procesos de socialización modifican la construcción de identidad, de manera que *“La realización definitiva del individuo coincide con su desustancialización, con la*

⁵ Lipovetsky, G. (1994). "Modernismo y postmodernismo" en: Colombia, el despertar de la modernidad. Foro. Nal. Por Colombia. Santafé de Bogotá. Pág. 161.

*emergencia de individuos aislados y vacilantes, vacíos y reciclables ante la continua variación de los modelos”.*⁶

Es el consumo el que impone una socialización donde el sujeto sólo es responsable de acuerdo a la lógica de las necesidades y de la información, donde éste debe ser competente y eficiente en su producción personal; dicha socialización correlativamente no tiene un contenido fuerte en la construcción de identidad del sujeto. La identidad se construye de acuerdo con estereotipos instaurados por la misma sociedad de consumo, hombres blancos y corpulentos, mujeres rubias y voluptuosas. Lo que conduce a una *desestabilización de la personalidad*.

La responsabilidad individual que se origina en esta dinámica consumista se caracteriza por fortalecer el egocentrismo y la indiferencia hacia el bien común, la desconfianza en el futuro y la desconfianza en las instituciones y la total desmotivación por lo público.

*“Aparece una tolerancia cool a través de la afirmación del derecho a las diferencias, a los particularismos, a las multiplicidades en la esfera del saber aligerado de toda autoridad suprema, de cualquier referencia de realidad”*⁷.

⁶ Ibid. Pág. 162.

⁷ Ibid. Pág. 168.

Así el sujeto vive su vida como un presente que es concebido como un juego de nuevas necesidades y satisfacciones; en consecuencia, el consumo busca, que el confort, los objetos de lujo, el dinero y el poder, sean elementos necesarios para satisfacer las necesidades de los sujetos.

7.4 LA ACCION MORAL

Cuando se intenta ver en qué consiste la acción moral se tiene que mirar la libertad como condición de posibilidad indispensable para su existencia, y los principios y normas de la conciencia como los "motores" u objetivos de dicha acción.

Claro está que estos elementos: libertad y principios no son suficientes, sino que existen además otros como las normas del derecho, las reglamentaciones sociales y de grupo. De la misma manera, también, determinan la acción moral, las necesidades fisiológicas y las pulsiones instintivas, las demandas culturales de seguridad, afecto y autoafirmación y las tendencias intelectuales como la curiosidad, el goce estético y el altruismo.

El hecho moral o la acción moral no puede ser un hecho físico que pueda ser objeto privativo, ni un hecho psíquico o cultural. La acción moral es un hecho de la razón que es posible por la libertad humana y por tanto comporta la

responsabilidad del sujeto que la actúa. Además, es de suponer, que hay un conjunto de valores que rigen las decisiones del hombre cuando actúa éticamente y, que es precisamente sobre estos valores o principios que recae el análisis de la ética con el fin de determinar su legitimidad o su falta de legitimidad.

7.5 EL JUICIO MORAL

La conciencia moral, como la capacidad que tiene el sujeto para distinguir entre el bien y el mal, permite que el ser humano se comprenda a sí mismo como proyecto, es decir, sus acciones no solo están determinadas a cumplir fines, sino que el alcance de objetivos se lleva a cabo en la medida que el sujeto maneja un ideal de vida que lo proyecta como ser humano, y dicha proyección personal lo logra a través de actos morales que sean a su vez dignos para él y los demás.

En este sentido la conciencia moral no es la voz de Dios o de la justicia, sino que es la voz interior del sujeto que se sustenta en principios que son la guía de un proyecto de vida digno.

¿Cuándo aparece la conciencia moral en el ser humano?

La conciencia moral para Piaget⁸ la constituye el niño hacia los 7 u 8 años. Con el uso de razón, el niño tiene la posibilidad de valorar su conducta en los intercambios sociales. Es de resaltar que el desarrollo de la conciencia moral es una construcción cognitiva que facilita pasar de la condición heterónoma a la condición autónoma.

Para Kohlberg, citado por Cortina⁹ el desarrollo de la conciencia moral sigue una línea cognitivo-evolutiva, a través de estadios del juicio moral secuenciales y de carácter universal, por los cuales debe pasar cada persona en un proceso del desarrollo moral, que como proceso cognitivo permite la reflexión sobre los propios valores y el ordenamiento de los mismos en una jerarquía lógica. El desarrollo intelectual aparece como una condición necesaria, pero no suficiente del desarrollo moral.

Los estadios son *“estructuras de pensamiento sobre la prescripción, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera moralmente correcta.”*¹⁰.

Kohlberg afirma que el desarrollo moral se da desde la infancia a través de juicios morales que son eminentemente conscientes y que se pueden agrupar en tres niveles de desarrollo:

⁸ Piaget, J. (1973). Estudios de psicología genética. Emece. Buenos Aires.

⁹ Cortina A. (1997) . Ciudadanos del Mundo. Alianza. Madrid.

¹⁰ Ibid. Pág. 571.

Pre-convencional, Convencional y Post-convencional. El primer nivel abarca el estadio I, de moralidad heterónoma, de orientación a la obediencia y a la evitación del castigo y que tiene una perspectiva social netamente egocéntrica. En este nivel también se encuentra el estadio II, o de acción individualista, orientada a la satisfacción egoísta de los propios intereses y que propicia una acción instrumental y relativista. En esta etapa la persona es consciente de lo relativo y diverso de los intereses propios y ajenos.

El segundo nivel abarca igualmente dos estadios, el III estadio denominado del “niño bueno” en el cual se actúa moralmente en función de la aprobación de las otras personas. La perspectiva social que tiene la persona en esta etapa hace que sea consciente de la existencia de sentimientos, expectativas y juicios compartidos que priman sobre los intereses individuales. El IV estadio se relaciona con la preservación de la autoridad y el orden en tanto sistema externo al sujeto. La perspectiva social implica privilegiar la sociedad como sistema y respetar las relaciones interpersonales como parte esencial del orden al interior del sistema.

Al tercer nivel pertenecen los estadios V y VI. En el estadio V, la moral y los valores están orientados de manera legalista al establecimiento del contrato social, en el que se enfatiza la utilidad y el derecho individual. La conciencia aquí, privilegia la atención a la diversidad de opiniones, valores y reglas de las

personas y su carácter relativo en relación con su grupo de referencia. La perspectiva social se centra en la existencia de valores y derechos previos a los acuerdos y contratos sociales.

La conciencia, en este caso, debe proceder a intentar conciliar e integrar perspectivas plurales en conflictos, desde puntos de vista legales y morales.

En el estadio VI, la conciencia se construye en su máxima expresión, como instancia rectora del juicio y la acción moral del individuo a partir de principios éticos, auto-escogidos en virtud de su consistencia lógica y su universalidad, referida a ideales de justicia, igualdad de derechos colectivos y respeto por la dignidad humana.

7.6 EL SENTIMIENTO MORAL

Para Maturana (1992), los valores se fundan en el amor como emoción esencial y surgen en la primera infancia en la relación con la madre. La emoción del amor es *"el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia"*¹¹, es en las interacciones humanas donde se conforma la historia del individuo y la sociedad a través de los intercambios cotidianos del lenguaje. En el conversar surge lo emocional y también lo racional y a través de ambas surgen la responsabilidad y la libertad. El primer valor, surge al darse cuenta el sujeto, en el "lenguajear", de las consecuencias de sus acciones y al poder reflexionar acerca

¹¹ Maturana, H. (1992). **El sentido de lo humano**. Edic. Pedagógicas chilenas. Santiago de Chile. Pág. 244.

de sí se quiere o no asumir esas consecuencias. El segundo valor, se origina por el mismo hecho de tener la posibilidad de optar entre un "querer o no querer".

Para el autor, en la convivencia surgen otros valores como la honestidad, la cooperación, el respeto, la lealtad, la generosidad, la justicia, pues considera que la ética se constituye precisamente en esa preocupación que se tiene sobre las consecuencias de los actos de uno sobre otro.

Hoyos (1999) elabora unas reflexiones éticas que coinciden con las de Maturana. El autor citando el texto de P. Strawson "Libertad y Resentimiento", resalta tres sentimientos que son prioritarios con respecto a la conciencia moral: *"el resentimiento, la indignación y la culpa"*¹². El resentimiento, continua afirmando el autor, es un sentimiento de ofensa al experimentar como intencional una acción agresiva de parte de otro. La indignación es el sentimiento de ofensa ante la injuria que un tercero le hace a otro y lleva implícita una acción solidaria. La culpa tiene que ver con el sentimiento de vergüenza ante la ofensa provocada a otro. Estos sentimientos se enmarcan en contextos interpersonales al interior del mundo de la vida, generando una sensibilidad social que permite de manera intuitiva hacer valoraciones sobre lo correcto y lo incorrecto de las acciones. Estos sentimientos podrían ser ampliados con otros como *"el agradecimiento, el perdón, el*

¹² Hoyos, G. (1999). "Educación y autonomía", en: Módulo 6. Desarrollo Humano. CINDE. Manizales. Pág. 28.

reconocimiento", los cuales aplicados en la dinámica interpersonal "dan cohesión a las organizaciones y al tejido social".

Siguiendo a Habermas, Hoyos afirma que *"sin base en los sentimientos morales no es posible argumentar en moral"*¹³. El punto de partida para Hoyos es que lo moral es constitutivo del sujeto en tanto éste pertenece a la especie humana. La moral es del orden de los sentimientos y de las acciones del sujeto humano, se expresan como juicios morales y se dinamizan en las relaciones individuo-sociedad. Piensa el autor que en el medio falta sensibilidad social y por lo tanto sensibilidad moral, el sujeto no se expresa y por lo tanto no se facilitan las elaboraciones discursivas interpersonales necesarias para la gestión ciudadana. La incapacidad de expresar los sentimientos morales genera crisis de valores sociales.

En el tejido social se construyen diferentes expresiones del desarrollo moral: el juicio moral, que puede facilitar la construcción a su vez de la autonomía y la creatividad, el sentimiento moral que permite que expresiones como la culpa, el arrepentimiento y el perdón movilicen el desarrollo de formas de relacionarse solidarias y compasivas y la acción moral, que permite a su vez la construcción de formas de comportamiento equitativo y justo. Juicio moral, sentimiento moral y comportamiento ético- moral, deben estar íntimamente articulados no sólo en los

¹³ Ibid. Pág. 29.

escenarios de socialización sino también en el tejido social para evitar la fragmentación individuo-sociedad.

La dimensión ética no sólo se constituye desde lo racional sino que el sentimiento y la acción contribuyen a la construcción del sujeto ético, quien es aquel que puede ser capaz de manejar simultáneamente una competencia comunicativa y por lo tanto interpretativa que le permite comprenderse a sí mismo, al otro y al mundo; una competencia argumentativa que le permite una acción dialógica y una competencia propositiva o estética a través de la cual el sujeto orienta su acción social en la vida cotidiana.

Un sujeto ético así configurado, llega a ser constructor de mundos posibles, como comunidades justas en las que la significación es posible tanto para él, como para los otros, la sociedad y la cultura.

7.7 LOS VALORES MORALES

Cuando se hace referencia a lo ético necesariamente se hace referencia, también, al tema de los valores; esto se debe a que cuando se toma una decisión se elige entre dos o más cosas optando por una y dejando de lado otras; lo anterior supone que se considera como más valiosa para los sujetos, la elegida; de esto se sigue que en la acción moral entra en juego el valor; se puede, entonces, entender

por valores, aquellas cualidades estructurales de las cosas llamadas bienes que satisfacen a las necesidades, intereses, deseos, sentimientos, aspiraciones, surgidas de una determinada cosmovisión.

Siguiendo a Adela Cortina en su apreciación de los valores como cualidades que permiten acondicionar el mundo para hacerlo humanamente habitable, se puede afirmar, entonces, que los valores cualifican a las personas, las acciones, las situaciones, revitalizan y dan sentido a todo proyecto humano; permiten movilizar sentimientos y voluntades, y por lo tanto transformar la vida personal y colectiva de los sujetos implicados en dicha construcción.

Los valores tienen una característica y es que no son propiedades de las cosas o de las acciones, como el peso, el color, el tamaño, sino que depende de una relación con alguien que valora; la utilidad, la belleza, la bondad no forman parte propiamente de lo que se valora sino que son valiosas para alguien. Por tanto no son hechos ni constituyen a las cosas, son significados, sentidos que se les otorgan a las acciones.

La realidad de los valores no es estrictamente una formación social objetiva ni tampoco una construcción meramente subjetiva. Es producto de la relación dialógica gracias a la cual lo intersubjetivo, que se establece allí, determina tanto el mundo social como el mundo subjetivo. Así se puede decir que los valores se

construyen a través de la interacción y confrontación de estos dos mundos que se constituyen mutuamente.

Es en esta relación dialógica que se da una ética discursiva, tal como lo plantea J. Habermas, vinculada al mundo de lo simbólico y por tanto a una racionalidad comunicativa, donde todos los participantes deben gozar de una posición simétrica para defender argumentativamente sus puntos de vista e intereses, de forma que el consenso resultante no se deba a ningún tipo de coacción o de control, sino sólo a la fuerza del mejor argumento.

Los valores son hechos lingüísticos, pero no solamente lenguaje; pueden ser verbalizados, argumentados, racionalizados pero no se agotan allí; también son sentimientos gracias a los cuales las experiencias morales configuran, fenomenológicamente, el mundo social y el mundo subjetivo.

Estos sentimientos también permiten caracterizar las relaciones intersubjetivas, es decir, si éstas se fundamentan en el reconocimiento del otro como sujeto o como objeto, dependiendo de la alternativa que se tome, dichas relaciones serán de carácter dialógico o de carácter instrumental, si la relación obedece a un carácter dialógico se actúa de acuerdo al principio de dignidad, tal como lo planteó Kant; *"Tratar a la humanidad, tanto en la propia persona como en los demás, como un fin y nunca como un medio"*, o cuando afirma: *"Únicamente el hombre, y con él*

toda criatura racional es fin en sí mismo. .El es efectivamente, el sujeto de la ley moral". "Gracias a la autonomía de su libertad"¹⁴

Pero si la relación obedece a un carácter instrumental se actúa de acuerdo con los intereses propios usando al otro como medio para lograrlos.

Por eso sólo se puede hablar de ética discursiva si cumple con el carácter dialógico, ya que es en la relación dialógica donde tiene lugar el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano como principio universal, que obliga a considerarse a sí mismo y al otro como sujeto de respeto y de igualdad.

Por tanto, la ética discursiva está abierta tanto a los diversos modelos argumentativos donde se afina la responsabilidad y se reconstruye respetuosamente el sentido de toda acción humana, como a la fuerza motivacional donde la sensibilidad moral afianza el sentido de pertenencia y de identidad para actuar en forma consecuente y con los valores consensuados. De lo anterior se puede concluir que los valores se construyen en una relación simétrica de diálogo, donde todos los afectados están dispuestos a dar su consentimiento; que toda acción humana debe estar sujeta a criterios éticos en tanto siempre implica a los otros; y que la interacción puede re-crear lo moralmente universal para constituirlo en acciones humanizadoras que acondicionen el mundo para hacerlo habitable.

¹⁴ Kant, I. **Crítica de la Razón Práctica**. Editorial Porrúa. México, 1998. Pág. 152.

Si los valores se constituyen en sentidos de referencia, no sólo de acción humana sino de pertenencia y de identidad, cabe preguntarse por aquellos que interpelan por una convivencia digna, que trasciendan las barreras culturales y que hagan posible habitar el mundo. Estos no son otros que los valores de una ética mínima: libertad, equidad, respeto activo, solidaridad, justicia y diálogo.

Nunca más que ahora se necesita de una ética que respete la diversidad cultural de las diferentes sociedades y la peculiaridad individual de cada cual, pero que al mismo tiempo sea universal, por cuanto, más que nunca, ahora, los seres humanos se enfrentan a problemas comunes (bélicos, alimentarios, ecológicos, entre otros) para lo que es preciso construir y articular una respuesta arbitrada por todos los afectados.

7.8 EDUCACION Y ETICA CIVICA

Como lo afirma Victoria Camps en su obra "El Malestar de la Vida Pública" (1996), educar no consiste sólo en hacer escuelas. Educar no es sólo "instruir", sino formar el carácter o formar a la persona. Educar supone una cierta autoridad: La de quien tiene experiencia y el saber para enseñar qué tipos de conducta son los más convenientes para la convivencia ciudadana. Es difícil regirse por unos mínimos éticos que la tradición ha ido consolidando y

plasmando en unos derechos universalmente declarados y aceptados. Las conductas de hombres y mujeres en nuestro mundo no suelen guiarse tanto por el respeto a esos derechos, sino por el respeto a otros valores y principios que tienen que ver poco con la ética y mucho con el sistema económico y político como: el éxito, el dinero, el triunfo personal, la competitividad sin escrúpulos, entre otros.

Educar propiamente es enseñar a los individuos a ser autónomos, y para que alguien llegue a ser autónomo hay que enseñarle: a querer el mundo, a sí mismo, a los otros; a establecer relaciones sociales y personales dignificantes y a despreciar lo que deshumaniza. Es preciso crear hábitos y costumbres, formar el gusto a fin de que acabe apeteciendo lo que se considera bueno y desechando lo que parece malo. Lo anterior implica saber discernir unas cosas de otras y tener la voluntad de transmitir ese discernimiento.

Si la escuela no se atreve o no sabe educar, si no sabe despertar la conciencia moral en el estudiante al tiempo que le instruye, difícilmente conseguirá cambiar una sociedad donde la violencia y la exclusión progresan día a día. Por lo tanto se debe recuperar la vocación humanista de la educación.

Hoyos G. también considera que la educación debe llevar a la autonomía, es decir, a la capacidad de pensar por sí mismos, de servirse del propio

entendimiento y de las propias competencias comunicativas desde la escuela y desde lo público; debe ser una educación que habilite para la libertad y la responsabilidad en la formación de ciudadanía.

La verticalidad y el dogmatismo en las relaciones educativas, la inconsciencia del maestro, la ausencia de propósitos de formación democrática de la escuela, la “cobardía” y la pereza del alumno para asumir una visión crítica del mundo, serían los escollos de la formación ciudadana.

“El verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía, y sabe que sólo se culmina en el momento en que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien el tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación”¹⁵.

Los valores entran en el proceso educativo como un componente implícito de la práctica docente, ya que los valores no se enseñan informativamente, es necesario hacer una actuación donde se lleve a cabo la práctica de dichos valores y los docentes deben ser conscientes de ello.

Para que tenga sentido hablar de valores como libertad, igualdad o autonomía es necesario que se den en la realidad. La actuación del docente en el aula exige un

¹⁵ Hoyos Guillermo. “Educación y Autonomía”. Op. Cit. Pág. 23.

manejo de la igualdad, la libertad y la autonomía, las cuales practica de acuerdo a la concepción de dichos valores y convivencia de los mismos.

De acuerdo con lo anterior, hablar de valores en el aula tiene sentido si los educadores toman conciencia de ellos y los llevan a la práctica, de tal manera que den sentido a su quehacer docente siendo coherentes entre lo que se enseña, lo que se hace y lo que se dice.

La acción congruente del docente frente a su misión como educador conlleva a la valoración de si mismo y del otro, que en el espacio escolar es aquel que aprende como alumno; la actualización del reconocimiento, el estímulo a la libertad con responsabilidad, a partir de alguien que no los enuncia como fórmula retórica, sino que los vive como acción significativa en la vida cotidiana, se constituye en el mejor argumento para la formación de sujetos autónomos.

7.8.1 LA ETICA CIVICA

Las necesidades sociales e individuales que crea la globalización transforman la forma de vida de las naciones y con ello generan nuevas exigencias en los ciudadanos, como fortalecer una identidad y un sentido de pertenencia que los integren a las comunidades a que pertenecen.

Pero, en las sociedades actuales, un alto porcentaje de ciudadanos son individuos hedonistas, es decir, sujetos *“movidos únicamente por el interés de satisfacer toda suerte de deseos sensibles en el momento presente, no sienten el menor afecto por su comunidad y, por ende, no están dispuestos a sacrificar sus intereses egoístas en aras de la cosa pública”*¹⁶.

Esto implica que las sociedades están en procesos de desintegración, ya que los vínculos de cooperación y solidaridad se debilitan y con ello la identidad y la pertenencia se diluyen en el consumo, el confort y la vida fácil.

Los sujetos coexisten precariamente en una lucha cotidiana de todos contra todos. Se necesita formar ciudadanos y esto no brota espontáneamente, hay que construirlo como una obra colectiva y duradera, enfrentando las dificultades que se presenten en los espacios que se dan en las ciudades, mediadas por las

¹⁶ Cortina Adela. **Ciudadanos del mundo**. Alianza. Madrid. 1997. Pág. 22.

relaciones extraordinariamente complejas entre hombres y mujeres de todas las edades, que son muy diversas por sus ocupaciones, creencias, hábitos, valores, intereses, necesidades y deseos.

Aunque las normas sean útiles y las prohibiciones y sanciones inevitables, la cultura de ciudadanos debería persuadirlos de la plenitud que se obtiene cuando se obra con moderación y respeto, y sobre todo, cuando se calcula los efectos de los actos y teniendo la certeza de que ningún mal es ajeno ni ningún beneficio es apenas propio. Necesitamos ciudadanos que aprendan a actuar correctamente no por temor al castigo sino por la pasión de mejorar la convivencia ciudadana.

Se debe buscar la manera de armonizar los intereses individuales con los colectivos, para que los conflictos se desenvuelvan de una manera racional y constructiva. Lo anterior hará de la dignidad una condición inseparable del ser humano.

Todo lo anterior significa que el mundo vive una época de cambios y que el ciudadano que se originó en la Revolución Francesa no es el mismo que el ciudadano del siglo XXI; ya se precisa de un ciudadano que supere las fronteras nacionales pero que a su vez fortalezca la región donde vive; esto significa que se debe consolidar la identidad de los ciudadanos y fortalecer su sentido de pertenencia a su localidad para que responda a las exigencias culturales y

sociales del momento; implica formar una conciencia ciudadana que haga sentir al sujeto de un lugar concreto como un ciudadano del mundo, pero que a su vez se reconozca como un ser humano, un sujeto consciente de la auto-regeneración desde la perspectiva ética, como base para reconstruir la civilidad.

7.8.2 LA ETICA MINIMA COMO ETICA CIVICA.

La ética cívica busca recuperar al sujeto como un ciudadano, que en términos de Adela Cortina (1997) lo define como una relación política entre un individuo y una comunidad en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. La ciudadanía no sería solamente un medio de ser libre, sería para ella el medio natural de serlo. El ciudadano se encuentra en un orden doble de relaciones: tiene igualdad de derechos, civiles, políticos y sociales ante la ley pero es también quien participa activamente haciendo significativa su gestión en las cuestiones públicas. A un ciudadano, entonces, le compete ocuparse de las cuestiones colectivas y consecutivamente debe ejercer su capacidad de deliberar, pues una sociedad que promueve un justo ejercicio de la ciudadanía debe converger en torno a una “ética de mínimos”, es decir, alrededor de unos valores compartidos.

La combinatoria de libertad, igualdad e independencia permitirían un adecuado ejercicio ciudadano; simultáneamente a la exigencia de derechos se debe asumir responsabilidades, estas se refieren al individuo y a la sociedad, por lo

que se relacionan también con la cultura y el ecosistema y deben ejercerse desde todos los ámbitos: instituciones privadas y del Estado, empresas y profesionales, entre otros.

La ciudadanía se actualiza a través del ejercicio pleno de una práctica dialógica, mecanismo que permite en cualquier contexto, identificar, interpretar y solucionar conflictos.

Cortina Adela. (1995) hace la apología de la opinión pública, es decir, de la razón pública orientada a la participación activa, al bien público, a la justicia social y a la generación de consensos entrecruzados, vitales para el acuerdo sobre los valores mínimos, libertad, justicia, solidaridad, diálogo activo y respeto activo; valores establecidos a partir de consideraciones sobre la dignidad humana.

Los valores cívicos son aquellos valores mínimos indispensables en la creación de ciudadanía, en tanto son valores que ayudan a resolver los problemas comunes a través del diálogo; son los valores que la humanidad ha ido construyendo históricamente y que deben ser acogidos por las instituciones de la sociedad.

“La ética cívica consiste en ese mínimo de valores y normas que los miembros de una sociedad moderna comparten, sean cuales fueren sus cosmovisiones”¹⁷, lo que hace posible la convivencia entre los ciudadanos.

¹⁷ Cortina Adela. (1994). **Ética de la empresa**. Trotta. Madrid. Pág. 37.

La ética cívica se caracteriza por ser una ética de mínimos, esto significa que cada ciudadano tiene su propio ideal de vida buena dentro de una concepción de mundo y nadie tiene derecho a imponerla a otro. Contraria es la ética de máximos que se dan en concepciones de mundo que proponen determinados proyectos de felicidad.

La ética cívica se realiza en una sociedad pluralista, es decir, los ciudadanos comparten los diversos proyectos de vida feliz a través del diálogo y no de la coacción; en el pluralismo los ciudadanos tienen ideales de vida feliz distintos, pero también comparten unos valores mínimos que no son negociables porque tienen la convicción de que son valores humanos a los que una sociedad no puede renunciar.

Otra característica de la ética cívica es que es una ética de ciudadanos. Esta ética es posible en sociedades que se organizan políticamente en un estado de derecho de igualdad y vida justa.

Una última característica es que es una ética moderna; lo que quiere decir que es una ética que se rige por su propia razón, legitimando el concepto moral de autonomía. Así a la idea de ciudadanía le corresponde la idea de autonomía.

“la ética cívica nace entonces de la convicción de que los hombres somos ciudadanos capaces de tomar decisiones de un modo moralmente autónomo y, por tanto, de tener un conocimiento suficientemente acabado de lo que consideramos bueno como para tener ideas moralmente adecuadas sobre cómo

organizar nuestra convivencia, sin necesidad de recurrir a los proyectos de autoridades impuestas”¹⁸

La convergencia ciudadana en torno a una ética de mínimos, constituida por todos los actores activos de la nación y del Estado, representa una necesidad urgente en la sociedad que va a tener como finalidad el desarrollo pleno y humano del proyecto democrático en Colombia y, la educación como institución es el primer ente que debe fortalecerlos, ya que es en los procesos de socialización que ésta genera que se forman los futuros profesionales y ciudadanos que tomarán las riendas de una nueva nación.

7.8.3 LOS VALORES DE LA ETICA MINIMA.

Los valores de la ética mínima se originan en el proceso histórico de la humanidad y se consolidan en el paso del súbdito al ciudadano, de ahí que estos valores sean indispensables en la construcción de ciudadanía en la actualidad. Los valores de la ética mínima son: la equidad, el respeto activo, la autonomía, la solidaridad y el diálogo. Todos ellos son fundamentales para que exista el valor de justicia

7.8.3.1 La Equidad

La equidad como igualdad de oportunidades es un valor político y económico que se fundamenta en la dignidad humana, hecho por el cual todas las

¹⁸ Ibid. Pág. 39.

personas merecen igual consideración y respeto; la equidad se garantiza a partir de la justicia y de la solidaridad como valores universales; de la justicia porque potencia y fomenta la igualdad y de la solidaridad porque afirma a las personas en sus actuaciones personales o grupales cuando piensan a su vez en las consecuencias de los afectados, y contribuye, también, a fortalecer la igualdad. Pues hablar de solidaridad es tener presente la dignidad de los seres humanos.

“Igualdad significa aquí lograr para todos iguales oportunidades de desarrollar sus capacidades, corrigiendo las desigualdades naturales y sociales, y ausencia de dominación de unos hombres por otros, ya que todos son iguales en cuanto autónomos y en cuanto capacitados para ser ciudadanos”¹⁹

7.8.3.2 El Respeto Activo

Se origina en la tolerancia como interés por el otro para que viva según sus criterios y convicciones, es un dejar hacer por la impotencia o la indiferencia.

De ahí que este valor se transforme en la ética mínima por el respeto activo. Este se sustenta en la convivencia y consiste en:

¹⁹ Ibid. Pág. 40

“no solo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tengan ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino en el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarlos a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable”²⁰.

Es decir, si los proyectos construyen y dignifican a las personas. Para que este valor sea realizable es indispensable que exista la aceptación del otro como diferente, reconociéndole en su manera de pensar, sentir y actuar. Es gracias al diálogo que los actores se reconocen recíprocamente, es decir, logran entenderse y comprenderse desde sus diversos puntos de vista, manteniendo cada uno sus intereses.

7.8.3.3 La Autonomía

Este valor se consolida en la libertad y se realiza a partir de la voluntad humana, independientemente de toda casualidad empírica o externa al mismo sujeto. La autonomía está en la capacidad que tienen los sujetos de obrar de acuerdo a sus propias leyes, y no la imposición u obediencia de leyes externas al sujeto.

La autonomía se construye en la auto-responsabilidad del sujeto y en su responsabilidad para con el otro, pues un sujeto que actúa sin tener presente al

²⁰ Ciudadanos del Mundo. Op. Cit. Pág. 240.

otro, no obra autónomamente puesto que no es auto-responsable. De modo que ser libre es saber, también, qué me humaniza y qué es digno o indigno de vivirse.

“Darme mis propias leyes significa que los seres humanos, como tales, nos percatamos de que existen acciones que nos humanizan (ser coherentes, fieles a nosotros mismos, veraces, solidarios) y otras que nos deshumanizan (matar, mentir, calumniar, ser hipócritas o serviles), y también nos apercibimos de que esas acciones merecen la pena hacerlas o evitarlas precisamente porque nos humanizan o porque nos deshumanizan, y no porque otros nos ordenen realizarlas o nos las prohíban”²¹

7.8.3.3.1 La independencia

Conocida como la “libertad de los modernos” aparece en los siglos XVI Y XVII a partir de la consolidación del individuo y tiene como fin que el sujeto conserve su propio espacio.

“Este es el tipo de libertad que más apreciamos en la modernidad, porque nos permite disfrutar de la vida privada: la vida familiar, el círculo de amigos, las asociaciones en las que entramos voluntariamente, nuestros bienes económicos,

²¹ Op. Cit. Pág. 235.

*garantizados por el carácter sagrado de la propiedad privada. En esta vida privada no pueden intervenir ni los demás individuos ni el Estado*²²

Con la independencia los sujetos adquieren un conjunto de libertades que en sus acciones no pueden ser obstaculizadas por los demás; así surgen libertades, como la libertad de conciencia, libertad de expresión, de asociación, entre otras; que consolidan los intereses de los individuos pero que son intereses que pueden ser diferentes a los de la comunidad, de ahí que aparezcan normas jurídicas que legitimen los límites de las libertades individuales.

En síntesis, la libertad como independencia fortalece la vida privada de los sujetos lo que da lugar a un *“individualismo egoísta, de individuos cerrados sobre sus propios intereses*²³ sin tener en cuenta los derechos de los demás.

7.8.3.4 La solidaridad

La solidaridad se entiende como un valor universal que se realiza *“cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo”*²⁴.

La solidaridad se caracteriza por buscar vínculos que dignifiquen al ser humano y

²² **El mundo de los valores.** Op. Cit., pág. 76.

²³ Op. Cit. Pág. 77

²⁴ **Ciudadanos del mundo.** Op. Cit. Pág. 244.

no a comunidades o grupos específicos, en cuanto tal, toda acción ciudadana es una acción que busca fines humanizadores y no personales, grupales o nacionales.

7.8.3.5. El diálogo

Aunque los anteriores valores son fundamentales, el diálogo se constituye como el valor que dinamiza y atraviesa las relaciones de los sujetos; se da en la relación recíproca como mínimo entre dos actores y tiene como finalidad alcanzar un acuerdo o consenso a través de argumentos racionales expuestos por éstos.

Por acción recíproca se entiende que los actores parten de un reconocimiento mutuo; si el acuerdo no se logra totalmente, se busca al menos encontrar los elementos comunes y las causas de porqué no se logra dicho acuerdo.

“El diálogo es entonces un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida”²⁵

7.8.3.6 La Justicia

Existen tres términos que ayudan a teorizar sobre este valor. Uno, como Institución del Estado, que se entiende como el poder que maneja el Estado con el fin de mantener el cumplimiento de los derechos establecidos y ponga orden cuando estos se violan. Un segundo concepto hace referencia a: estado de equilibrio en las relaciones sociales, que se basa en un sentido jurídico de la justicia, ya que pretende mostrar la concordancia entre la ley y el sistema de derecho establecido. Este equilibrio en las relaciones sociales sólo es posible cuando las personas tienen acceso a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos establecidos, ya sea en educación, laboral, salud, entre otras.

El último concepto hace referencia a la justicia como una actitud personal de respeto a los derechos de los demás, basado en el sentido de equidad. Este sentido de justicia aparece como la virtud que tiene cada persona para dar a cada

²⁵ Op. Cit. Págs. 247, 8.

cual lo que es lo suyo, de modo que este valor es una cualidad personal que los sujetos pueden construir con dignidad humana, ya que se constituye en la capacidad que tiene el ser humano para interactuar con el otro teniendo en cuenta las diferencias, respetando los proyectos de vida, en la concepción de ver al otro como un fin y nunca como un medio.

8. METODOLOGIA

8.1 FORMA PARTICULAR DE LA INVESTIGACION

Las preguntas que se formulan en el presente estudio son preguntas por el sentido de unos mínimos éticos, con respecto a la vivencia, la conceptualización y la simbolización que hacen los docentes en la práctica pedagógica.

Por tal razón se plantea una investigación hermenéutica, ya que es un proceso que se integra a la vida cotidiana de un colectivo humano, en este caso, docentes, a partir del cual se busca comprender la manera particular que este colectivo le da sentido ético a su realidad. Se inscribe dentro de un enfoque etnográfico porque a partir de unas preguntas iniciales sobre los valores de la ética mínima, pretende describir como los docentes aprehenden estos valores en su práctica; como también interpretar a través de unas categorías las vivencias, los conceptos y los

símbolos que los docentes hacen de dichos valores en su realidad, con el fin de reconstruir teóricamente la manera como este colectivo ve el mundo.

8.2 UNIDAD DE ANALISIS

Dos grupos de docentes, uno de educación pre-escolar y otro de educación básica, con las siguientes características: el primero de ellos ubicado en la ciudad de Santafé de Bogotá, pertenece al sector privado y es de carácter religioso. El otro se encuentra en la ciudad de Pereira y pertenece al sector público.

8.3 UNIDAD DE TRABAJO

Se encuentra conformada por 35 docentes, 15 mujeres y 20 hombres del Colegio Sur-Occidente de Cuba, en la ciudad de Pereira, jornada diurna, y 11 docentes mujeres del Colegio San Bartolomé de la Merced, sección pre-escolar, jornada única.

8.4 CATEGORIAS DE ANALISIS

Se toman como categorías:

La Equidad que implica las subcategorías valorales de justicia y solidaridad.

El Respeto Activo que abarca las subcategorías valorales de aceptación y diálogo

La Autonomía que se lleva a cabo en las subcategorías valorales de libertad y responsabilidad.

8.5 DISEÑO METODOLOGICO

Se lleva a cabo a partir de la construcción de tres tipos de talleres (uno conceptual, uno vivencial y otro simbólico), de un modelo de entrevista en profundidad, acompañados de la observación no participante, con el fin de recolectar y clasificar la información obtenida.

8.5.1 TALLERES

Inicialmente una primera fase que comprende la realización de tres talleres, discriminados así:

- * Un taller sobre la manera como los docentes conceptualizan los valores de la ética mínima en su práctica docente. (Ver anexo 1)

- * Un taller sobre la manera como los docentes representan los valores de la ética mínima en su práctica docente. (Ver anexo 2)

- * Un taller sobre la manera como los docentes vivencian los valores de la ética mínima en su práctica docente. (Ver anexo 3)

8.5.2 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Una segunda fase que comprende la realización de 9 entrevistas en profundidad para particularizar la información. (ver anexo 4)

Convenciones

TC: taller conceptual

TV: taller vivencial

TS: taller simbólico

E1: entrevista docente 1

E9: entrevista docente 9

8.6 PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

La investigación se desarrolla en tres etapas, a saber:

Etapas de formulación. Comprende dos fases:

- * La primera, centrada en los intereses de los investigadores por indagar sobre la problemática de los valores en los docentes, y en la selección de fuentes teórico-prácticas que permiten construir unas categorías de análisis a partir de las cuales se sustenta y delimita el objeto de estudio.
- * La segunda, comprende el diseño de la metodología y las técnicas con las cuales se pretende indagar por la semiotización de los valores de la ética mínima que realizan un grupo de docentes. En este caso se establece el grupo de maestros con quienes se va a trabajar y se diseñan como técnicas de recolección de información tres talleres y una entrevista en profundidad.

Etapa de trabajo de campo. Comprende dos fases.

- * Recolección de la información a través de las técnicas diseñadas y de la interacción con el grupo de docentes en su espacio laboral.

- * Registro de datos y organización de la información con el fin de realizar una primera aproximación que lleve a la sistematización e interpretación de los valores objeto de estudio.

Etapa interpretativa. Comprende dos fases.

- * Construcción de hipótesis cualitativas que relacione las diferentes tendencias identificadas en las categorías de análisis (equidad, autonomía y respeto activo) en el plano conceptual, simbólico y vivencial.
- * Confrontación de hipótesis a partir de lo que dicen los actores y los autores, que culmina en la reconstrucción del sentido y la manera como los docentes interpretan su realidad, desde un aspecto ético.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACION

Esta parte se desarrolla en dos fases que son: una descriptiva, donde se organiza de manera categorial lo que dicen los actores, y una interpretativa que corresponde a la confrontación entre autores y actores a través del discurso elaborado por los investigadores.

9. 1. FASE DESCRIPTIVA DE LA AUTONOMIA

9.1.1 CATEGORIA CONCEPTUAL

AUTONOMIA COMO COMPETENCIA INDIVIDUAL

El concepto de autonomía aparece como una capacidad que se da en una *“Iniciativa individual para actuar con convicción y seguridad”*. (TC3) para que el sujeto tenga *“la capacidad de tomar decisiones sin llegar al extremo de afectar al otro”*. (TC5). En síntesis *“es la libertad que tenemos para ejecutar una acción o tomar una decisión”* (E9)

Así mismo, se expresa en *“...el poder que tiene cada individuo para actuar y pensar libremente”*. (TC4), es decir, *“es la libertad que tengo de ser yo misma”* (E8).

Otra manera como se conceptualiza es a partir de la responsabilidad la cual se define como una regulación que se expresa en un *“...actuar cumpliendo unos parámetros para lograr un objetivo común. Es ser responsable consigo mismo y con el otro”*. (E1)

También se define como una aptitud que manifiesta el docente, como un *“Conocimiento de sí mismo y de su desempeño para tomar decisiones responsables en la vida”*. (TC2) y como una acción en donde el docente es *“capaz de tomar decisiones y actuar responsablemente”*. (E2)

9.1.2 CATEGORIAS VIVENCIALES

AUTONOMIA COMO ACCION INDIVIDUALISTA

Aparece una categoría bien definida, que hace referencia a la vivencia de la autonomía desde una perspectiva individualista que genera y afianza acciones heterónomas

Con respecto a la vivencia se afirma que *“si...se da la autonomía en mi práctica docente, cuando yo después de un proceso...adopto la mejor decisión de manera autónoma, porque pienso que ya se han quemado unas fases y hay que tomar una decisión con respecto al grupo, puede ser en su parte de rendimiento académico, puede ser en la parte valorativa, yo puedo dar un fallo entre comillas con respecto a mi grupo, con respecto a mis estudiantes.”* (E9).Igualmente se vivencia de manera externa, cuando se dice que: *“Como docente siempre he sido autónomo para desarrollar mis actividades en mi área partiendo de unos parámetros que señala el ministerio de educación del momento”* (TV36) y también

cuando otro cree que *“El desarrollo de la clase es autónomo en cuanto a la forma se refiere, guiado por unos conceptos y temas que no se pueden obviar”* (TV3), o incluso como una acción individual basada en mi *“...control de la autonomía y cada vez me fortalezco en mi toma de decisiones y en mi control positivo* (TV33)

AUTONOMIA COMO DIFICULTAD

Es importante tener en cuenta que aparece como *“...una etapa de mi vida que apenas estoy iniciando, creo que he tratado de ser lo más autónoma posible tratando que respeten mis espacios en mi clase, aunque es muy difícil de ser autónomo en su totalidad porque uno siempre estará regido por reglas que se pueden dar en el momento o que ya están establecidas”* (TV32), por tal motivo *“Es complejo vivir la autonomía en el aula, se vive de manera unilateral”* (E7). Lo mismo se puede decir que *“La libertad con respecto a mis estudiantes es también relativa porque yo le doy unos contenidos a unos estudiantes y yo espero que ellos me respondan de la forma como yo quiero, entonces si algún estudiante me responde a mí rápidamente, me asimilan mis contenidos rápidamente pero otros estudiantes no me lo asimilan de la forma que yo considero que es lo viable, debo darles más oportunidades a esos estudiantes; ... es una libertad como muy a medias”* (E6)

9.1.3 CATEGORIA SIMBOLICA

AUTONOMIA COMO SOLIPSISMO

Como una posibilidad de relacionarse con el entorno pero desde una posición solipsista donde no se simboliza la reciprocidad y la responsabilidad frente al otro.

- * Una figura humana dentro de un círculo del cual se desprende cuatro flechas que se dirigen al exterior, señalando los cuatro puntos cardinales.(ver figura 1)

- * El rostro de un bebé con una expresión alegre con un par de manos que se encuentran próximas a él, al lado de estas se extienden tres manos a cada lado. (ver figura 2).

- * Una veleta de colores con un soporte que la sostiene. (ver figura 3)

9.2 FASE DESCRIPTIVA DE LA EQUIDAD

9.2.1 CATEGORIA CONCEPTUAL DE LA EQUIDAD

EQUIDAD COMO IGUALDAD FORMAL

Este valor aparece como una racionalización donde la ley juega un papel primordial, por ejemplo cuando se conceptualiza como *"... tener una realidad igualitaria, es decir, todos con las mismas oportunidades"*. (E1) que de unos *"Lineamientos para una convivencia sana"*(E1), para de esta forma *"Proporcionar un adecuado tratamiento teniendo en cuenta los valores y necesidades de cada cual, de tal manera que se garanticen las mismas condiciones para el fortalecimiento de la dignidad humana"* (TC8)

De modo que con la equidad *"...el ser humano desarrolla en su interacción con el otro seguridad, independencia, libertad y responsabilidad"*. (TC4). Que se establece en como *"... manejo de igualdades"* (E8) en la *"...mediación entre partes para que halla satisfacción en ellas"* (E8) establece la igualdad entre los sujetos en relación a sus derechos y oportunidades.

Justicia e igualdad son concebidas como términos equivalentes que son prescritos por la ley.

Esta racionalización dificulta conceptualizar el valor de justicia y por ende el de equidad como una construcción desde el sujeto, ya que el valor se concibe a partir de la objetivación social y no desde una relación intersubjetiva que implique un reconocimiento del otro.

Así la justicia como valor objetivado, se expresa a través del derecho, la aceptación, el reconocimiento, la equidad, la igualdad, la mediación y la imparcialidad; lo cual lleva a categorizar el concepto como algo heterogéneo y complejo.

9.2.2 CATEGORIAS VIVENCIALES DE LA EQUIDAD

EQUIDAD COMO IGUALDAD=JUSTICIA

Es una gran categoría que supera ostensiblemente las demás. La equidad como justicia se expresa en términos de igualdad (entendida como tener todos las mismas oportunidades y derechos), responsabilidad y compromiso.

La equidad como justicia se expresa en la manera *de “darle a cada niño la posibilidad de ser y también lo que le corresponde por lo que hace”* (E1), es decir, se da en el *“trato igual con todo el mundo”* (TV1) y *“trabajando en equipo*

de forma responsable, comprometida e igual para que el trabajo no se recargue en algunos” (TV4). Por eso, “Tanto los alumnos como mis compañeros docentes tenemos que ser justos, iguales” (TV10).

La equidad se da “en una interacción que busca la reflexión sobre la injusticia y que se basa en igualdad de oportunidades para todos” (E1) por ejemplo: *“La equidad la vivo de esta manera: cuando estamos en clase es volverme niña, sentarme en las sillas con ellos, y si estamos en una clase en donde tenemos que tirarnos al suelo, pues nos tiramos al suelo, yo igual que ellos. Si estoy hablando de la equidad en algún tratamiento por decir algo, un niño hizo algo, y otro se defendió, tengo que analizar cuál fue el origen y tratar a los dos niños que están en el enfrentamiento de igual forma...” (E8)*

Solo en un pequeño grupo de docentes plantea la equidad como "un sentir enmarcado en lo justo y solidario", y en una entrevista aparece la equidad expresada como solidaridad en la confianza y el compañerismo que implica ayudar, compartir y ponerse en el lugar del otro. *“fomentando un sentimiento de ayuda frente a las necesidades y conflictos del otro en los diferentes contextos” (EE1)*

EQUIDAD COMO RESPETO

Se vivencia en el respeto a la diferencia y en la aceptación del otro como *“una interacción basada en el respeto a la diferencia y en ser ecuánime”* (E3), en la cual *“brindo todo lo que soy y todo lo que tengo por igual, solo espero un agradecimiento sincero y mucho respeto basado en la lealtad”* (E6). En este aspecto *“Trato de que los estudiantes compartan al máximo sus vivencias para que aprendan a valorar el sentido por la igualdad y el respeto por las otras personas”* (TV34)

9.2.3 CATEGORIAS SIMBOLICAS DE LA EQUIDAD

EQUIDAD COMO EQUILIBRIO

Es más frecuente recurrir a una representación mecánica y estereotipada (balanza) que sigue nutriendo un imaginario donde la equidad es un valor externo al sujeto que homogeniza los seres humanos y no hay lugar a la diferencia.

- ◆ Una balanza en equilibrio. (ver figura 4)

EQUIDAD COMO INTERACCION

Se ve con menos frecuencia la equidad como interacción donde se establece la relación y la reciprocidad con el otro.

- * Aparecen dos figuras humanas con características externas diferentes, uno delgado y otro grueso y entre ellos un par de flechas con direcciones opuestas. (ver figura 5)

9.3 FASE DESCRIPTIVA DEL RESPETO ACTIVO

9.3.1 CATEGORIAS CONCEPTUALES

RESPETO COMO TOLERANCIA

Hace referencia a la tolerancia como elemento que articula las acciones del sujeto desde una actitud indiferente frente al otro, que se expresa en un dejar hacer y un dejar pasar por conveniencia. El diálogo es concebido como una acción estratégica de comunicación que permite intercambiar opiniones, ideas, sentimientos, pero sin establecer vínculos que contribuyan a reconocer al otro.

Se asumen como un *“Principio que nos permite reconocer la riqueza interior y la variedad de pensamiento frente a las diferentes situaciones de la vida”* (TC1) y que posibilita *“...intercambiar experiencias y mensajes con otras personas”* (E9). Con otras palabras *“es no agredir al otro, es conservar el propio espacio y el del otro”* (E3), es decir, *“Es una forma de comportarse en que no dejo pasar desapercibidas las cosas sino que demuestro que me interesan”* (E8)

RESPECTO COMO RECONOCIMIENTO

Comprende la interacción, la comprensión y el reconocimiento del otro como aspectos que contribuyen a construir un proceso dialógico, a partir del cual se establecen vínculos significativos con el otro.

También definen respeto como una *“Conjugación continúa entre la valoración e interacción del ser y su entorno, dinamizando espacios para la tolerancia, la comunicación y el crecimiento humano”* (TC2), en el cual el sujeto busca *“El mejor camino para una convivencia en armonía”* (TC6) teniendo siempre presente la *“probabilidad de reconocer al otro y a sí mismo aceptándolo tal y como es”* (TC8), *“...es ponerme en los zapatos del otro para comprenderlo”* (E2), es *“Aceptar a los demás como son y contribuir a que los demás visualizan y vislumbren un mundo diferente a los que ellos ven”* (E7)

El respeto se da en una *“comunicación recíproca para que halla entendimiento de las acciones”* (E7) y se pueda *“...establecer un vínculo dialógico con el otro a partir de lo que es significativo para los seres humanos”* (E3). En conclusión el respeto está en saber *“... reconocer la diferencia”* (E1)

9.3.2 CATEGORÍAS VIVENCIALES

RESPETO COMO TOLERANCIA

El respeto se vivencia como un proceso heterónomo que consolida una actitud individualista, que se expresa en tolerancia y acatamiento de normas o imposición de éstas. Y también como un proceso de intercambio que no implica reconocer al otro

“di respeto a los mayores y actualmente recibo respeto de mis estudiantes por ser la maestra. Siempre trato de inculcar que los alumnos respeten a las personas” (TV4)

se vivencia normativamente cuando se afirma que *“debemos educar de acuerdo a la época y respetando los principios familiares”* (TV1) y *“reconozco las diferencias y el potencial de las personas que me rodean, pero cuando las personas no me llegan manejo la norma de cortesía”* (TV8). Visto así el respeto *“es un valor que*

vivimos cuando nos relacionamos con las demás personas...de manera...que no...vayamos mas allá...de donde llegan los derechos de las otras personas” (E9)
 en unas *“relaciones interpersonales donde podemos ser buenos amigos, pero teniendo como base la tolerancia y el respeto” (E17)*

por eso *“respeto la opinión de los demás, comentando mi punto de vista o adhiriéndome al de los demás si estoy de acuerdo” (TV1)*, o sino entro a *“cuestionar y saber escuchar a los demás” (E1)*. De ahí que este valor *“siempre lo debo tener presente por que un alumno merece el mismo respeto que uno. Pero ante todo debo ser tolerante, ya que al alumno se le deben respetar sus ideales” (TV32)*

RESPECTO COMO RECONOCIMIENTO

Se establece desde la interacción dialógica que posibilita la sensibilización y reconocimiento del otro.

Este valor se vivencia como una serie de *“...actitudes que trato de establecer en el aula, a través de aceptar a los niños como lo que son, seres individuales” (E3)*, es decir, *“respetando y exigiendo respeto para el diferente” (E2)*. Por lo tanto *“Existe una gran relación entre profesores y alumnos y un respeto mutuo que nos permite conocer un poco más los problemas de nuestros educandos y*

establecer diálogos que nos ayude a establecer un trabajo aun más completo” (TV32), ya que “...uno no puede dejar desapercibidas las cosas, cada hecho, cada daño que el niño haga –no es que se le va a castigar, porque yo no estoy de acuerdo con el castigo para los niños-, pero si le hago vivir la sensación de que es desagradable hacer un daño y que de alguna manera hay que recuperar lo que se hizo”. (E8)

9.3.3 CATEGORIAS SIMBOLICAS

RESPECTO COMO EXPRESION SOLIPSISTA

Hace alusión a una representación individualista, el otro de la relación no aparece,

- sólo un grupo de seis, representa la interacción con el otro haciendo referencia al reconocimiento de las diferencias -. Igualmente el valor es asociado con el sentimiento y estado de ánimo del sujeto.

- * Un rostro que refleja dos estados de ánimo, uno alegre y otro de mal genio cuando se invierte la figura. (Ver figura 6)

RESPECTO COMO RECONOCIMIENTO

- * Un círculo azul rodeado por cuatro figuras diferentes (color, género) equidistantes una de la otra, y unidas por cuatro lazos verdes. (ver figura 7)

9.4 FASE INTERPRETATIVA DE LA AUTONOMIA

Siguiendo el orden de la confrontación de lo teórico con lo observado en la realidad del mundo docente, se puede constatar claramente la consistencia que existe entre los tres planos (conceptual, vivencial y simbólico) con respecto a la categoría autonomía. En el plano conceptual se concibe como una **competencia individual**, en el plano vivencial se expresa como una **acción individualista**, y en el plano simbólico se representa como **solipsismo**.

Los docentes significan estas categorías en los tres planos como individualismo, cuando afirman que la libertad es una *"Iniciativa individual para actuar con convicción y seguridad"*.(TC3), o cuando la asumen como *"...el poder que tiene cada individuo para actuar y pensar"*(TC4) o también como la *"...libertad que tengo de ser yo misma"* (E8). Esta manera de significar la libertad plantea la relación estrecha entre ésta y el individualismo egoísta, dando lugar a sujetos centrados en sus propios intereses.

Este centramiento genera relaciones donde lo que prima es lo privado sobre lo colectivo, y por lo tanto se hace necesario, lo que en términos de Cortina se diría: *"establecer los límites entre los individuos y también entre cada individuo y la comunidad, y asegurar que todos los individuos dispongan de un espacio en que moverse sin interferencias"*²⁶.

Lo anterior, es explicitado con mayor fuerza en el plano simbólico, cuando se representa al sujeto encerrado en una burbuja, desde la cual se exterioriza direcciones posibles para la acción; las flechas parten de la burbuja y no del mismo sujeto, lo que indica que, éste no interactúa, sino, que permanece encerrado en su mundo privado, creando así una barrera frente a su entorno que le permite conservar su propio espacio. Esta representación pone de manifiesto el imaginario latente que alimenta el individualismo y la vida privada como las prioridades básicas del sujeto. (cfr. Figura 1), y que se constata en las entrevistas hechas a los docentes cuando afirman que: *"Es la libertad de ser yo misma"*(E8) y también, *"es la libertad que tenemos para ejecutar una acción o tomar una decisión"*(E9). Según Cortina esta manera de concebir el mundo favorece los proyectos hedonistas y desvirtúan los proyectos colectivos.

Así surge la libertad ligada a la independencia entendida como un conjunto de libertades individuales cuyo objetivo es asegurar la realización de acciones

²⁶ Ciudadanos del mundo. Op. Cit. Pág. 233

personales sin que los demás interfieran, de esta manera, se empieza a consolidar el mundo de la vida privada como el bien más apreciado, ya que, por un lado *"permite disfrutar de la vida familiar, el círculo de amigos, los bienes económicos, garantizados por el carácter sagrado de la propiedad privada"*²⁷, y por otro lado, permite asegurar la propia independencia. Esta libertad como independencia implica según A. Cortina (1997) afirmar el egoísmo y el celo por la defensa de los intereses particulares en detrimento del bien común.

Esta manera individualista de significar la autonomía fortalece actitudes egoístas donde el sujeto sólo piensa en sí mismo, y busca imponer sus condiciones y criterios a los demás para lograr sus propios fines; la lógica que subyace en dichas acciones individualistas se inscribe en una moral heterónoma que se afirma en la unilateralidad y la ausencia de relaciones recíprocas.

Coincidiendo esta descripción con los planteamientos hechos por Piaget citado por Díaz. M y Medrano C. (1994) cuando plantea como principales características de ésta moral el hecho que *"Es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber. Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión"*²⁸. Y se evidencia con claridad en la siguiente manifestación que un docente hace de su

²⁷ Op. Cit. Pág. 233.

²⁸ Díaz y Medrano. **Educación y razonamiento moral**. Ed. Mensajero. Bilbao. 1994. Pág. 22

práctica pedagógica: *"se dá la autonomía en mi práctica docente, cuando yo después de un proceso...adopto la mejor decisión de manera autónoma, porque pienso que ya se han quemado unas fases y hay que tomar una decisión con respecto al grupo, puede ser en su parte de rendimiento académico, puede ser en la parte valorativa, yo puedo dar un fallo entre comillas con respecto a mi grupo, con respecto a mis estudiantes."* (EA9).

Esta manera de actuar afirma sujetos heterónomos, supeditados a la decisión y valoración del otro. Con un agravante que es planteado de forma contundente por A. Cortina, cuando afirma que *"un sujeto tratado como si fuera heterónimo acaba persuadido de su heteronomía y asume en la vida política, económica y social la actitud de dependencia pasiva"*²⁹. Es así, que resulta difícil para el sujeto vivir autónomamente, ya que implica optar por las propias leyes y lo más cómodo y habitual es optar por las de otros, ya que, *"permite ahorrarse el esfuerzo de tener que forjarse un pensamiento propio, ateniéndose al decir de otros"*³⁰

Dichas vivencias heterónomas en las relaciones sociales van constituyendo en el sujeto, tanto una actitud conformista frente a las normas que se ve reflejada en la siguiente apreciación de uno de los docentes: *"...aunque es muy difícil de ser autónomo en su totalidad porque uno siempre estará regido por reglas que se*

²⁹ **Ciudadanos del mundo.** Op. Cit. Pág. 81

³⁰ Op. Cit. Pág. 236

pueden dar en el momento o que ya están establecidas".(TV32) Como una actitud cómoda que justifica porque no es posible ser autónomo.

Un mundo que valora la autosuficiencia, el egoísmo, el individualismo sólo puede configurar la heteronomía como el eje central de los procesos de socialización que fomentan la desigualdad y la exclusión, por tanto debilitan valores sociales como la cooperación y la solidaridad que dan sentido a la vida en sociedad.

Esta heteronomía atraviesa también el mundo cotidiano del docente, generando una práctica pedagógica directiva y unidireccional ante la incapacidad de darse sus propias leyes. Y se expresa con mayor énfasis en la manera de conceptualizar y vivenciar la libertad. Esta se describe como: *"...relativa porque yo le doy unos contenidos a unos estudiantes y yo espero que ellos me respondan de la forma como yo quiero, entonces si algún estudiante me responde a mí rápidamente, me asimilan mis contenidos rápidamente pero otros estudiantes no me lo asimilan de la forma que yo considero que es lo viable, debo darles más oportunidades a esos estudiantes; ... es una libertad como muy a medias*".(E6)

El docente es quien decide los contenidos, el rendimiento y las oportunidades, y el estudiante es objeto de esas decisiones, estableciéndose una relación asimétrica que mantiene un orden jerárquico, coercitivo y acabado, que impide el pensar por sí mismo y asumir actitudes responsables para con uno y el otro.

Aunque se nombra la responsabilidad, ésta se vive por las funciones que se tienen como docente, las cuales se encuentran circunscritas por la normatividad. En la relación con los estudiantes, la responsabilidad se conceptualiza y se vivencia como la exigencia en el cumplimiento de deberes y la delegación de tareas, desde una relación unidireccional donde el docente es quien decide el hacer en el aula y la responsabilidad frente a ese hacer.

Es necesario hacer la salvedad que aparece en forma marginal la autonomía como un proceso intersubjetivo en donde se construye la libertad y la responsabilidad en la interacción con el otro, como una *"manera a través de la cual el ser humano desarrolla en su interacción con el otro seguridad, independencia, libertad y responsabilidad"*. (TC8)

Se empieza a configurar de manera incipiente una construcción que se enmarca en el reconocimiento del otro como sujeto, a través del diálogo y la sensibilidad de ponerse en su lugar, aceptándolo como alguien idéntico en tanto ser humano como en su individualidad, que lo muestra como un sujeto único.

Esta construcción cimienta otra racionalidad que se inscribe en una acción comunicativa, la cual reconstruye procesos en los que el sujeto significa el valor de la autonomía como una acción moral que dignifica al ser humano y lo cohesiona al tejido social.

No obstante, en el análisis aparece una macrocategoría que cruza y entreteteje las categorías encontradas en los tres planos, y que se significa alrededor del individualismo obstaculizando el desarrollo de una conciencia autónoma.

Este individualismo que impide el desarrollo de la autonomía tiene su fundamento en lo que para Luis González es la subconciencia moral que se caracteriza por *"Aquellas manifestaciones de la conciencia moral que no constituyen propiamente el núcleo de la conciencia, aunque cumplen papeles similares y a veces la suplantán"*³¹ es el caso cuando se actúa siguiendo los condicionamientos y patrones sociales aprendidos y que operan inconscientemente. Es así, que este autor afirma que: *"podemos dejarnos llevar por ellos ciega y comodamente, con una conciencia masificada, hasta convertirnos en uno más del anonimato típico del conglomerado social"*³².

Dicha subconciencia moral puede suplantarse los ideales de vida buena de la conciencia moral autónoma y generar principios y actitudes que el sujeto considera válidos en su realización personal, de manera que puede crear estilos de vida que reivindicquen acciones individualistas donde se desconoce al otro en la vida cotidiana. Afirmandose el individualismo como el referente desde el cual el sujeto construye su identidad.

³¹ Gonzalez, L. **Ética**. Op. Cit. Pág. 136

³² Op. Cit. Pág. 136

Esta identidad consolida acciones egoístas que elude responsabilidades frente a los demás, ya que el otro no es reconocido como sujeto sino como un medio para el logro de los fines personales. Lo cual impide que el sujeto individualista se asuma como sujeto autónomo porque es incapaz de ver al otro como un fin en sí mismo, y por tanto no puede comprender que *"ser autónomo, 'darse a sí mismo las propias leyes', no significa hacer lo que a uno le dé la gana, sino hacer lo que uno cree que debe hacer, porque es lo más conveniente para sí y para los demás"*³³.

En este sentido, el individualismo sólo puede ser configurado a partir de la heteronomía. Esta se instaura además, como el núcleo de la conciencia moral del individuo, donde las acciones están orientadas por un sistema de reglas externas al sujeto y de carácter obligatorio, el respeto es unilateral y obedece a relaciones verticales, la responsabilidad se juzga en función de las consecuencias de una acción y responde al acatamiento de la autoridad, y la libertad es concebida como independencia y esta centrada en la defensa de los propios intereses.

³³ González L. Y Marquínez G. (1999). **Valores éticos para la convivencia**. Ed. El Búho. Santafé de Bogotá. Pág. 60

Es esta lógica heterónoma la que mantiene estructuras individualistas y estructura una ética que se caracteriza porque la obligatoriedad de la norma es impuesta por una autoridad externa. Dicha obligatoriedad es la que orienta las acciones de los sujetos, como lo expresan las siguientes afirmaciones de los docentes: *“Como docente siempre he sido autónomo para desarrollar mis actividades en mi área partiendo de unos parámetros que señala el ministerio de educación del momento”* (TV36). *“...una etapa de mi vida que apenas estoy iniciando, creo que he tratado de ser lo más autónoma posible tratando que respeten mis espacios en mi clase, aunque es muy difícil de ser autónomo en su totalidad porque uno siempre estará regido por reglas que se pueden dar en el momento o que ya están establecidas”* .

Estas concepciones, vivencias y representaciones simbólicas que realizan los docentes hacen que el valor de la autonomía se tome como algo acabado y externo, condicionan al sujeto a una normatividad y lo imposibilita para asumir el valor como un proceso de construcción permanente y autónomo en relación con el otro. Y derivan en acciones de carácter instrumental que perpetúan las relaciones heterónomas en la vida cotidiana de los sujetos.

Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta el reto de construir una sociedad democrática, es imperativo replantearse el quehacer pedagógico, para generar procesos de socialización que refuercen valores ciudadanos, ya que éstos no se imponen moral, ni jurídicamente, sino que se construyen en la interacción

dialógica entre los miembros de una comunidad de interlocutores que mutuamente se reconocen y respetan.

Esto es posible, si la educación lleva a la autonomía como lo afirma G. Hoyos (1999), es decir, a la capacidad de pensar por sí mismos, de servirse del propio entendimiento y de las propias competencias comunicativas. Y es desde la escuela, desde ese conjunto de asociaciones, instituciones, grupos y movimientos sociales cuyas acciones y motivaciones pueden ser conocidas y evaluadas por el público, que debe darse una educación que habilite para la libertad y la responsabilidad.

Esta educación se realiza en una socialización que construye valores y normas en la interacción y reciprocidad con el otro, ya que aprende a considerar los puntos de vista de los demás, a ponerse en el lugar del otro, a superar el individualismo para pensarse como sujeto de un colectivo y sobre todo como especie; de modo que enriquezca y fortalezca una práctica ética autónoma que se constituya como referente de identidad individual y social en el reconocimiento del otro, el compromiso, la búsqueda de convivencia y la responsabilidad social, para cimentar una sociedad capaz de apostar y hacer viable un proyecto democrático que humanice, emancipe e integre a todos sus ciudadanos.

9.5 FASE INTERPRETATIVA DE LA EQUIDAD

Se encuentra dos maneras diferentes de categorizar este valor en el mundo docente. Una con mayor énfasis que significa la equidad en tres categorías que se relacionan entre sí, y son: En el plano conceptual, la categoría igualdad formal, en el plano vivencial, la categoría igualdad justicia y en el plano simbólico, la categoría equilibrio, y otra que aparece de forma incipiente en el plano vivencial, como respeto y en el plano simbólico, como reciprocidad.

La relación que existe entre las categorías igualdad formal, igualdad justicia y equilibrio origina una macrocategoría denominada **racionalidad legal** que fundamenta y construye un entramado social heterónomo, donde se reproducen relaciones que cosifican y deshumanizan a los sujetos; donde la equidad se sustenta en el acatamiento de la norma jurídica y/o institucional, y se enraíza en la condición de igualdad de derechos y en la concepción de igualdad de oportunidades.

Esta equidad se afirma socialmente desde una legalidad formal que garantiza los mismos derechos y oportunidades de todos para acceder a un trabajo, a la educación, a la salud, entre otros. Esta forma de concebir la equidad coincide con

los imaginarios de los maestros al afirmar que “... una realidad igualitaria, es decir, todos con las mismas oportunidades” (E1), “Es manejo de igualdades” y “mediación entre partes para que haya satisfacción entre ellas” (E8 . Se vive como “darle a cada niño la posibilidad de ser y también lo que le corresponde por lo que hace” (E1), “trato igual con todo el mundo” (TV10). Y se simboliza como una balanza que guarda equilibrio (cfr figura 4).

Dicha equidad significada, en los tres planos, como un estado de equilibrio sólo puede ser sustentada desde un orden jurídico de justicia, que nutre al imaginario docente y lo circunscribe a la obligatoriedad de la norma impuesta por la tradición social para mantener la igualdad y el orden.

La significación encontrada en el mundo docente evidencia la instrumentalización de las relaciones pedagógicas (maestro-estudiante) y la imposibilidad de construir espacios intersubjetivos de encuentro y reconocimiento mutuo. Lo que consolida dicha instrumentalización es un reconocimiento artificial basado en el cumplimiento de una norma y no en la dignidad recíproca que construye los sujetos en su hacerse cada vez más humanos.

Ser sujeto de derechos implica que se reconoce al otro como igual a partir de los derechos que concede el Estado, hecho que es diferente a reconocer al otro como igual en su condición humana. Así se plantea dos diversas maneras de concebir y

ver al sujeto, en una, se es sujeto de derecho a partir de la ley positiva, y en la otra, se es sujeto gracias a la dignidad humana. Tanto la una como la otra configuran lógicas diferentes en el orden social. Una, de carácter heterónomo donde la ley y la norma son el fin, estableciéndose relaciones sociales estratégicas que legitiman el poder y la exclusión. La otra, de carácter autónomo donde el sujeto es el fin, estableciéndose relaciones dialógicas que humanizan la interacción de los sujetos a través de la equidad y la solidaridad.

Pero en el mundo de los docentes prevalecen la significación de justicia como un estado de equilibrio en las relaciones de los sujetos y no como un valor ético. Esta caracterización de justicia es planteada por González y Marquínez como *"un estado de equilibrio en las relaciones sociales, que se reconoce cuando existe la debida igualdad en las oportunidades y en la distribución de los beneficios de las cargas sociales"*³⁴, el cual se sustenta *"en un sentido jurídico de la justicia, consistente en la concordancia de una ley o un acto con el sistema de derecho aceptado"*³⁵.

Esta significación del valor en los docentes se manifiesta como: *"...si estoy hablando de la equidad en algún tratamiento -por decir algo-, un niño hizo algo, y otro se defendió, tengo que analizar cual fue el origen y tratar a los dos niños que están en el enfrentamiento de igual forma para solucionar el problema"* (E8),

³⁴ **Valores éticos para la convivencia.** Op. Cit. Pág. 75

³⁵ Op. Cit. Pág. 75

"tanto los alumnos como mis compañeros docentes tenemos que se justos e iguales" (TV10), "una interacción que busca la reflexión sobre la injusticia y que se basa en igualdad de oportunidades para todos" (E1), confirman por una parte esa relación jerárquica donde es el adulto quien asigna externamente el sentido de justicia a los estudiantes (menores de edad) y por otra parte, la igualdad como equilibrio.

Cuando la noción de justicia se basa en la igualdad se caracteriza por ser distributiva y se centra en el igualitarismo, cuya función es establecer la reciprocidad simple las relaciones, es decir, dar de acuerdo a lo que se recibe. El objetivo primordial de esta reciprocidad es asegurar los intereses de cada sujeto, con el fin de satisfacer las propias necesidades, cultivando así, cada vez más, actitudes individualistas que sólo buscan el bien propio.

Este razonamiento igualitarista ubica al docente en una perspectiva "social individualista", en la cual el deber moral se asume de manera relativa, ya que responde, por una parte, a las expectativas afectivas que se establecen con el otro, y por otra, a los roles que la sociedad instituye a los individuos; dicho relativismo moral estereotipa el valor de la justicia vaciando su sentido en representaciones formales (como es el caso de figura de la balanza) que no hacen parte de la vida cotidiana de los docentes, ya que éstos no se sienten parte de los procesos legales y justos de los cuales se encarga las instituciones jurídicas

creadas por el Estado para dirimir las diferencias entre los ciudadanos, dando origen tanto a actitudes pasivas e indiferentes frente a la injusticia que viven otros, como actitudes egoístas que salvaguardan los propios privilegios.

En síntesis, el valor de equidad se significa como una racionalidad legal donde la justicia y la igualdad se consideran equivalentes; esta racionalidad no le permite al docente reflexionar sobre el componente legalista que subyace en dicha macrocategoría, y por tanto, no develan el carácter externo que configura la equidad como un valor ajeno al sujeto, que debe ser garantizado y regulado por un Estado de derecho y no por el reconocimiento y compromiso tanto personal como social frente al otro.

Así, la equidad como valor objetivado desde la heteronomía dificulta construir relaciones intersubjetivas que lleven al reconocimiento del otro como sujeto singular e igual en dignidad, y no porque lo prescriba una ley, un derecho o un deber exterior que entra a regular y cosificar las relaciones de los sujetos. Constituyendo un individualismo que se legaliza a través del derecho positivo.

Teniendo en cuenta la segunda manera de categorizar el valor de la equidad como respeto y reciprocidad se vislumbra de forma incipiente una microcategoría denominada **aceptación**. Dicha microcategoría circunscribe la equidad a partir de una moral autónoma, en este sentido Adela Cortina, la plantea como igualdad en

dignidad³⁶ de los sujetos, es decir, todos los seres humanos merecen igual consideración y respeto no sólo porque lo establece la ley, sino porque como lo fundamenta Kant el ser humano es un fin en sí mismo y nunca un medio para alcanzar los fines. Lo cual significa que tratar al otro como un fin es reconocerlo como otra persona con las mismas posibilidades de enfrentar el mundo, es tener presente al otro como alguien que es diferente pero que vive, sufre y goza como cualquier otro sujeto.

Es la igualdad en dignidad humana la que garantiza que los sujetos no sean tratados como objetos o instrumentos por los demás, constituyéndose ésta como el fundamento de los derechos humanos. De acuerdo a lo anterior, se encuentra que algunos docentes resignifican el valor de la equidad desde el reconocimiento del otro como sujeto, y es vivenciado por algunos docentes cuando aseveran buscar "*una interacción basada en el respeto a la diferencia y en ser ecuánime*" (E3) y también "*que los estudiantes compartan al máximo sus vivencias para que aprendan a valorar el sentido por la igualdad y el respeto por las otras personas*"(TV34). En este sentido, se configura un respeto mutuo que conlleva a aceptar al otro en su singularidad, así lo expresa la figura. 5

A su vez la justicia se va construyendo como "*actitud personal de respeto a los derechos de los demás y de la sociedad basado en el sentido de equidad*. Así

³⁶ Ciudadanos del mundo. Op. Cit. Pág. 237

*considerada, la justicia es una cualidad moral que reside en las personas*³⁷.Y también como, lo plantea Kohlberg (1992), un principio moral racional que permiten al sujeto reconocer la existencia de derechos humanos universales gracias a los niveles de reciprocidad alcanzados. Esta justicia moral fortalece el espacio público en la medida que las acciones del sujeto son orientadas por un sentido de responsabilidad y compromiso social.

Al comprender la lógica que subyace en la significación del valor de la equidad en el mundo docente, se hace necesario develar las relaciones instrumentales que regulan las acciones en el escenario escolar.

Esto es posible si los docentes cuestionan su práctica pedagógica a partir del reconocimiento como eje dialéctico de las relaciones; para que puedan construir un imaginario de equidad basado en la reciprocidad y en el respeto mutuo, donde los actores educativos tengan la oportunidad de construir su propio mundo en un ambiente de cooperación y solidaridad. De modo que la equidad se configura como un valor colectivo donde los sujetos asumen responsabilidades, que los llevan a comprometerse con los problemas de la comunidad, y a buscar en la solución de dichos problemas relaciones justas y solidarias con los demás.

³⁷ **Valores éticos para la convivencia.** Op. Cit. Pág. 75

9.6 FASE INTERPRETATIVA DEL RESPETO ACTIVO

De acuerdo al análisis descriptivo expuesto anteriormente, se encuentra que en el mundo cotidiano de los docentes se expresa una dicotomía en la manera de significar el valor de respeto activo. Por una parte, se hace referencia al respecto desde una relación heterónoma /individualismo a partir de una macrocategoría que se explicita como **tolerancia**, y por otro parte, se concibe el respeto desde la relación autonomía/interacción en una macrocategoría denominada **reconocimiento**.

Es así, que la categoría tolerancia aparece en el plano conceptual y vivencial como una racionalidad desde la que se entiende la convivencia como mera coexistencia en la cual el sujeto y el otro ocupan una posición pasiva, pues la tolerancia es ante todo la práctica del dejar hacer y el dejar pasar de manera indiferente, y se fundamenta en el resguardo egocéntrico del propio espacio más que en el reconocimiento del otro.

La posición de los docentes justifica esta aproximación a los conceptos y vivencias del respeto activo, pues ellos afirman en cuanto al concepto que el respeto activo consiste en *"no agredir al otro...conservar el propio espacio y el del otro"* y también que *"es la capacidad de aceptar que existen barreras y facilitadores"*

(TC3). Y en cuanto a la vivencia, el respeto activo es dar "...*respeto a los mayores y actualmente recibo respeto de mis estudiantes por ser la maestra*" (TV1), "*siempre trato de inculcar que mis alumnos respeten a las personas*" (E6), "*debemos educar de acuerdo a la época y respetando los principios familiares*" (TV5).

Esta manera de conceptualizar y actuar impide que se configure la aceptación del otro y hace que el diálogo y la interacción aparezcan como acciones instrumentales que estimulan relaciones directivas y posicionamiento heterónomos que empobrecen la calidad de la cohesión social.

Situación que es confirmada por Adela Cortina cuando dice que la tolerancia deriva "*Fácilmente en indiferencia, y entonces, más que interés porque el otro pueda vivir según sus convicciones y criterios, es sencillamente desinterés dejar que el otro se las componga como pueda*"³⁸. Y también por Alvarado y Ospina³⁹ cuando refieren que el respeto en el ámbito escolar se vive como tolerancia que deriva en posiciones pasivas y acríticas frente a la realidad y también como el acatamiento sumiso de normas y de figuras de autoridad. Estas vivencias y conceptualizaciones de dicho valor consolidan en la escuela la tradición educativa de las relaciones jerárquicas maestro–alumno, en donde el saber se vehícula como objeto de consumo y no hay lugar para la reciprocidad ni el respeto por la diferencia.

³⁸ **El mundo de los valores.** Págs. 82,3.

En general, la vivencia del respeto que más se expresa en la escuela, se centra en la tolerancia del otro, por lo que piensa y por lo que dice, sin ninguna posición crítica. Se reconoce al estudiante sólo como aquel a quien se guía y desde esta posición se le “acepta” y se le “respeto”. Así lo constata las siguientes afirmaciones de los docentes: *“reconozco las diferencias y el potencial de las personas que me rodean, pero cuando las personas no me llegan, manejo la norma de cortesía”* (E2), *“lo primero es hacer un juego psicológico con esos estudiantes que presentan problemas...”* (E6).

Ahora bien, entre los docentes el respeto se vivencia como “colegaje” que garantiza el mantenimiento del espacio individual y laboral y la adaptación total al sistema, que permite actuar de manera rutinaria sin ninguna reflexión sobre el que hacer docente. Irrumpir en el espacio del otro de manera crítica se vive como una agresión que justifica reacciones de descalificación, desconocimiento e “irrespeto”.

Igualmente, y guardando coherencia con lo conceptualizado y vivenciado, en el plano simbólico el respeto activo se expresa en un rostro que refleja dos estados de ánimo, uno alegre y otro de mal genio, cuando la figura se invierte (Cfr fig. 6). Esta simbolización, es tanto una representación estereotipada del valor, como una

³⁹ Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. : la escuela como escenario para la construcción de paz. Los niños y las niñas como sujetos éticos. Cinde Manizales.

representación asociada a una ambigüedad anímica de alegría y tristeza, que expresa la incapacidad de interactuar con el otro.

La representación simbólica alude a una posición egocéntrica frente al valor, que niega el diálogo y la aceptación del otro; este centramiento es una expresión de un estado de inmadurez y despersonalización que obstaculiza el desarrollo de una conciencia moral autónoma, pues hay que tener presente que el sujeto no es un ser aislado, el sujeto se hace humano con el otro.

Este imaginario ubica al sujeto en una simple coexistencia con el otro, donde éste es sólo un objeto del deseo y es negando en su condición humana; así lo afirma también Lipovetsky (1994) cuando plantea que este imaginario consolida sujetos aislados, vacíos y vacilantes, incapaces de construir una identidad autónoma, ya que la identidad que construyen la hacen a partir de los estereotipos generados por la sociedad de consumo, más que a partir de la intersubjetividad generada en el reconocimiento del otro.

Simultáneamente a éstos significados del valor de respeto activo algunos docentes lo significan como reconocimiento en los tres planos: conceptual, vivencial y simbólico. Este valor se construye a través de las relaciones recíprocas en donde los sujetos se reconocen mutuamente a partir del diálogo y el aprecio.

Es a partir del reconocimiento mutuo que los actores flexibilizan sus intereses con el fin de lograr un entendimiento común, ya que, como lo afirma A. Cortina *“entenderse no significa lograr un arreglo total, pero sí descubrir todo lo que tenemos en común”*⁴⁰. En esta interacción el respeto activo es *“interés por comprender a otros y por ayudarlos a llevar adelante sus planes de vida”*⁴¹, es ante todo ponerse en la piel del otro y ayudarlo en su construcción de vida digna, lo cual sólo es posible si entre los sujetos se establecen vínculos que permitan tejer un entramado de intersubjetividades donde se consoliden acciones humanizantes.

De acuerdo a lo anterior, los docentes en su concepción del valor guardan consistencia con lo que afirma la teoría de la ética mínima sobre éste valor, que se entiende como el interés que se afirma en el intento por comprender al otro y por ayudarlo efectivamente. A éste respecto algunos docentes manifiestan que el valor tiene que ver con *“aceptar a los demás como son y contribuir a que los demás visualicen y vislumbren un mundo diferente a lo que ellos ven”* (E4), y como una condición para *“... establecer un vínculo dialógico a partir de lo que es significativo para los seres humanos”* (TC4).

En lo vivencial la aceptación parte desde el reconocimiento del otro como diferente y de sentir a ese otro en las relaciones recíprocas que van construyendo los

⁴⁰ **El mundo de los valores.** Op. Cit. Pág. 89.

⁴¹ Op. Cit. Pág. 83.

sujetos. Reconocer y sentir al otro implica descubrir y apreciar al otro como igual, y al mismo tiempo como diferente en su singularidad; también implica reconocer que cada sujeto construye su vida y la dirige de acuerdo a sus propios criterios. Este tipo de actitudes generan confianza y seguridad en las relaciones intersubjetivas, y lleva a los sujetos a comprometerse frente al otro en su realización como persona.

Esta aceptación empieza a ser construida, de manera incipiente, por los docentes en su práctica pedagógica a partir de *“actitudes que trato de establecer en el aula, a través de aceptar a los niños como lo que son, seres individuales”* (E2) y no como un grupo homogéneo donde no hay diferencias o particularidades. Y de sensibilizar al niño frente a sus acciones con respecto a otro *“... uno no puede dejar desapercibidas las cosas, cada hecho, cada daño que el niño haga – no es que se le va a castigar, porque no estoy de acuerdo con el castigo para los niños -, pero si le hago vivir la sensación de que es desagradable hacer daño y que de alguna manera hay que recuperar lo que se hizo”*. (E5)

Dicha aceptación empieza a vislumbrarse, en algunos docentes, como un cambio de actitud en su relación con el estudiante. Y en otros como una actitud de acomodación forzada frente a los actuales cambios sociales y educativos. Por un lado, aparece una tendencia a la aceptación y el reconocimiento del otro como sujeto diferente (estudiante) al cual se le acompaña en su proceso de formación, y

por otro lado, una adaptación "obligatoria" que se vivencia como pérdida de autoridad.

Y en lo simbólico el respeto activo es representado por cuatro figuras humanas de diferente color, equidistantes entre si, rodeando un círculo azul, unidas por cuatro lazos verdes. Esta representación simboliza las relaciones de unión y aceptación de las diferencias, como la expresión de la fraternidad, que llevan a una convivencia armónica consigo mismo, con el otro y con el entorno (cfr. fig. 7). El respeto activo se expresa como aceptación y diálogo; permite ver como para algunos docentes la interacción se da a partir de la cooperación, la comprensión y el compromiso mutuo.

De esta manera, configuran una valoración de si mismos y del otro, no sólo por comprenderse como sujetos, sino por ayudarse de manera fraternal y recíproca para sacar adelante tanto los proyectos personales como los comunes.

Que reafirma Alvarado y Ospina (1999) cuando plantean que el respeto activo, desde el desarrollo moral autónomo, se concibe como una reciprocidad plena, basada en el reconocimiento del otro, la cooperación y el acuerdo dialógico de reglas que buscan un beneficio mutuo en el contexto del respeto por los derechos colectivos; igualmente, Adela Cortina afirma que para que exista el respeto activo debe estar como condición *"Una auténtica condición compartida"*⁴², que permiten

⁴² Ciudadanos del mundo. Op. Cit. Pág. 241.

el intercambio dialéctico de concepciones de vida distintas en la realización de un proyecto ciudadano.

Cruzando las tres dimensiones analizadas se ve que el respeto activo es significado de manera dicotómica, como tolerancia/reconocimiento en los planos conceptual y vivencial y de manera similar, como expresión solipsista/reconocimiento en el plano simbólico. En las tres dimensiones están presentes los pares antitéticos heteronomía/individualismo vs autonomía/interacción, aunque es claro que el énfasis de la significación que para el docente tiene el valor de respeto activo se centra en el primer par antitético.

Se constata, de esta manera, que son los referentes heterónomos los que significación y orientan tanto la concepción, la vivencia y la simbolización del valor en mención. Dichos referentes configuran un sentido individualista y generan relaciones heterónomas donde el “*otro*” de la relación sólo existe en cuanto objeto y como tal es considerado y sentido. Esta configuración del otro sustenta un respeto pasivo que se traduce como tolerancia y que fácilmente deviene como indiferencia, ya que una relación instrumentalizada donde se niega al otro de entrada, donde uno solo de los participantes es el sujeto y es quien actúa, y el otro es sólo un medio, no hay lugar para la reciprocidad y menos para dejarse “afectar” por ese otro. En este orden heterónimo, sólo se puede instaurar el egoísmo como

garante del proceso individualista acentuando aún más la distancia y la indiferencia frente al otro.

De acuerdo con lo anterior, se ve en el espacio escolar la ausencia de diálogos genuinos, el desconocimiento del otro, la imposición autoritaria, la exigencia de respeto como obediencia y sumisión y la disposición a reproducir como docentes relaciones sociales anacrónicas y despersonalizantes de la condición humana.

Por tanto, es necesario estructurar estrategias de formación en valores que impacten el espacio escolar de una manera transversal al currículo y a los actores; que consecutivamente se procure una reflexión crítica del docente alrededor de la construcción autónoma de sentimientos, juicios y acciones morales como requisitos indispensables para la formación de sujetos y sociedades éticas; y que resignifique su práctica pedagógica a partir de la interacción y reciprocidad con el otro.

10. CONCLUSIONES

1. Teniendo en cuenta los talleres y entrevistas realizadas se puede concluir lo siguiente:

Los docentes, en la escuela, vivencian, simbolizan y conciben los valores como algo divergente. Mientras un grupo correspondiente a la educación pre-escolar piensa que existen valores fundamentales como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, otro grupo correspondiente a docentes de educación básica secundaria afirma la existencia de otros valores por falta de diálogo, sinceridad e integración.

Pero cuando se les pregunta por los valores que se viven en la escuela los dos grupos coinciden en afirmar que predominan los valores del **individualismo**, valores que se plasman en lo:

- * **Personal:** egoísmo, individualismo e indiferencia y consumismo.
- * **Social:** la violencia, la desintegración familiar, la injusticia, la discriminación, la recesión económica, la corrupción y los vicios políticos.
- * **Ecológico:** la destrucción de la naturaleza y el abuso de la tecnología.

Lo cual refleja la situación actual de la escuela, que implica la consolidación de un proyecto individualista en detrimento de los vínculos sociales. De esta manera el ámbito escolar es un reflejo y extensión de la RUPTURA DEL TEJIDO SOCIAL.

Dichos valores también se instauran en lo simbólico y en la realidad como obstáculos que la escuela tiene que superar. Así, los docentes se enfrentan por una parte, a un mundo complejo y difícil de entender, y por otra, a la dificultad de visualizar alternativas que den respuesta a esta problemática, pues desborda el espacio de la escuela y exige que la responsabilidad del ejercicio docente se extienda, también, a la responsabilidad como ciudadano.

Sin embargo, los docentes a pesar de esta situación, idealizan el mundo a partir de una visión esperanzadora y futurista de un mundo mejor, y que en lo personal se traduce como la realización plena, el crecimiento interior y la capacidad de amar y ser amado. Y en lo social como la unión familiar, la integración y la armonía social.

Esta visión esperanzadora aparece de manera persistente como:

- * Una actitud fundada en el optimismo y la fe, que se caracteriza por el deseo de salir adelante, la confianza y el amor por lo que se hace.

- * Una actitud fundada en la razón, y que se caracteriza por la reflexión consciente y crítica de la labor que se realiza.
- * Una actitud encaminada a la formación de valores y de conocimientos.

A pesar que los docentes son conscientes de la realidad compleja que enfrentan, no tienen claro cómo crear alternativas para superar la problemática actual. No es suficiente mantener la esperanza para enfrentar y superar los obstáculos que imponen los valores individualistas; es necesario y urgente plasmarla en acciones concretas donde se resignifique el docente desde su labor pedagógica como ser humano.

Esta tarea urgente puede ser viable a partir de la construcción de unos valores que consoliden a los sujetos desde la ética mínima. De lo contrario seguirá el debilitamiento de los lazos sociales y la consolidación de una ética individualista.

2. Teniendo en cuenta cada valor categorial:

- * **Autonomía:** se puede decir que es consistente en los tres planos (conceptual, vivencia y simbólico) la significación que los docentes hacen y que tiene como denominador común **el individualismo**; el cual reafirma la jerarquía y unilateralidad de los vínculos, hace de la libertad una prerrogativa

independiente que no tiene que ser confrontada con otro a quien no se reconoce y por lo tanto frente al cual no se tiene ninguna responsabilidad.

Las implicaciones que en el ejercicio docente y en la formación ciudadana tiene esta situación, son inmediatamente evidentes, sólo se forma en la autonomía desde la autonomía misma; pero lo expresado por los docentes en entrevistas y talleres son posiciones heterónomas que reproducen relaciones de dependencia y alimentan el individualismo y la independencia.

* **Equidad:** Se puede establecer como punto común que atraviesa los tres planos (conceptual, vivencial y simbólica) **una racionalidad legal** sustentada en las normas jurídicas, que no se construye en la intersubjetividad sino en el acatamiento de las normas que se han establecido externamente, y dan sentido a una igualdad legal.

Esta externalidad implica a su vez un proceso heterónimo del sujeto ya que en ningún momento reflexiona sobre cuál es su papel en ese ámbito, llámese familia, escuela, entre otros. Lo anterior se confirma simbólicamente con la representación mecánica y estereotipada del valor (balanza).

Sin embargo, es importante mencionar una inconsistencia en el plano vivencial que hace alusión a la relación entre equidad y respeto, que implica una interacción

basada en el reconocimiento de la diferencia. Aquí se podría hablar de un replanteamiento que algunos docentes hacen en la actualidad respecto a su práctica pedagógica.

Una **racionalidad legal** de la equidad tiene como consecuencia la imposibilidad del sujeto de asumirse como el constructor de procesos equitativos y justos en sus interacciones con los otros.

* Finalmente, en relación con la categoría de **respeto activo**, este valor se presenta de manera dicotómica en los tres planos a través de la pareja **tolerancia (individualismo)-reconocimiento**. A su vez la tolerancia en la relación heteronomía/individualismo, la cual hace alusión a posiciones de indiferencia y egoísmo; mientras el reconocimiento aparece en la relación autonomía/interacción que se establece desde la reciprocidad y el diálogo con el otro.

Se puede afirmar que procesos individualistas perpetúan acciones heterónomas y que procesos de reconocimiento construyen acciones autónomas.

A partir del entrecruzamiento de los tres planos con las tres categorías puede verse como la relación heteronomía/individualismo se constituye en el nudo medular que ata las relaciones y las acciones de los docentes coherentemente,

siendo la heteronomía lo manifiesto, lo evidente, lo que se repite sin cesar, y el individualismo lo latente, lo oculto, lo no-dicho pero que es la esencia que significa las relaciones entre los sujetos. Es así que sólo a través de la representación simbólica de los valores categoriales (autonomía, equidad y respeto activo) se evidencia con total claridad lo que siempre ha ocultado y marcado la acción docente, el individualismo. Dichos valores en su conjunto son representados como objetos solipsistas sin la posibilidad de interacción.

3. Teniendo en cuenta la estructura semiótica:

La lógica que se devela en la semiotización de los valores por parte de los docentes obedece a un orden individualista que orienta las acciones y la manera de asumir el mundo. Esta racionalidad individualista a la vez que se construye en la heteronomía también la legitima y la mantiene, es decir, que se establece una interdependencia constitutiva entre ambas dimensiones (individualismo, heteronomía), y a partir de la cual se configuran mutuamente.

Esta interdependencia opera gracias a una lógica fundada, por una parte, en las relaciones de poder que legitiman la subyugación, la dependencia, la discriminación y el autoritarismo para justificar la instrumentalización del sujeto en las relaciones sociales; y por otra, en el carácter utilitarista que orienta las acciones de la sociedad de consumo donde todo tiene precio y se puede comprar.

Tanto lo uno como lo otro se entretienen para organizar el mundo de la vida desde la heteronomía y así seguir manteniendo el orden social a través de prácticas individualistas, sin importar la exclusión del sujeto en sí mismo (cosificación), la exclusión del otro (negación de la alteridad) y la destrucción de la naturaleza (explotación de recursos naturales).

Así se afirma la deshumanización y se configuran proyectos éticos hedonistas e individualistas que dan sentido y espíritu a relaciones unilaterales, represivas, utilitaristas entre los individuos y que siguen perpetuando el egoísmo y la indiferencia frente al otro. Y que a su vez reflejan la pérdida del sentido por la vida y el desencanto por la misma.

Por eso es de vital importancia hacer una reflexión desde las prácticas que se dan en la vida cotidiana sobre este fenómeno y más aun en el ámbito escolar como escenario de socialización y formación que ayuda a perpetuar o a subvertir dichas relaciones heterónomas. Esta reflexión debe partir del mismo docente, desde su propia subjetividad, para no delegar en otros las responsabilidades que tienen como ser humano.

4. Teniendo en cuenta las proyecciones de la Investigación:

De todas maneras se enfrenta una realidad que consolida cada día el individualismo que se manifiesta como heteronomía a la cual es necesario responder con autonomía; como indiferencia que hay que combatir con reconocimiento mutuo; como insolidaridad que hay que debilitar con acciones cooperativas y solidarias de los sujetos; como desigualdades que hay que deslegitimar con equidad y justicia y como discursos estratégicos que hay que desentrañar con el diálogo abierto y sincero.

Hay un hecho claro, y es que el momento actual precisa de respuestas concretas para situaciones complejas. La investigación pone a prueba la teoría de la ética mínima que sólo se irá consolidando en la medida que tal teoría se pueda cotidianizar en acciones concretas. Esto se logra a partir de nuevas inquietudes que orienten nuevos proyectos para profundizar en dicho problema, y que permitan a los actores reconstruir el significado de sus vivencias en el mundo de la vida cotidiana.

La manera de hacerlo es variada, un camino es la pregunta con la cual se abordó esta investigación, continuar implica nuevas preguntas que cuestionen y problematicen la realidad de los valores para ser más efectivos en ese abordaje de la misma.

Para finalizar, es necesario decir que quedan preguntas tales como: ¿Si la construcción que hacen los docentes de los valores obedece más a una concepción individual y heterónoma, es porque la construcción racional que elaboran está precedida por los sentimientos? ¿Cuáles serían? ¿De qué manera sería posible relacionar los sentimientos y la razón en la construcción de valores morales en el ámbito escolar?

¿Qué hacer para que el discurso de la ética racional no termine en un discurso estratégico que legitime relaciones de dominación?

BIBLIOGRAFIA

1. ALVARADO, Sara y OSPINA, Héctor (1998). **Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia.** Cinde. Bogotá..
2. ALVARADO, S.U. y OSPINA, H.F (1999). **La escuela como escenario potencial para la construcción de la Paz. Los niños y las niñas como sujetos éticos.** En: **Procesos de Desarrollo Moral,** . Cinde Manizales.
3. ALVARADO, S.U. y OSPINA, H.F. (1999). **Aproximación a una propuesta educativo para la construcción de Paz.** En: **Educación, el Desafío de Hoy.** Ed. Magisterio. Bogotá
4. CAMPS, Victoria. (1996). **El malestar de la vida pública.** Grijalbo. Barcelona.
5. CAMPS, Victoria. (1994). **Los valores de la educación.** Anaya. Barcelona.
6. CORTINA, Adela. (1986). **Ética Mínima.** Tecnos. Madrid.
7. CORTINA, Adela. (1991) **Ciudadanos del mundo.** Alianza edit. Madrid.
8. CORTINA, Adela. (1998). **El mundo de los valores.** El Buho. Bogotá.
9. CORTINA, Adela (1994) **Ética de la empresa.** Trotta. Madrid.
10. DIAZ Y MEDRANO. (1994) **Educación y razonamiento moral.** Ediciones Mensajero. Bilbao.
11. ESCOBAR, Gustavo. (1996) **Ética.** McGraw Hill. México. 1995.
12. GIRALDO, Clara. (1996) *“El contenido axiológico de las prácticas educativas del maestro en la escuela integrada, Calle Larga, del municipio de Sabaneta”.* Cinde. Medellín.

13. GONZALEZ Y MARQUINEZ. (1999) **Valores éticos para la convivencia**. El Búho. Bogotá.
14. GONZALEZ, Luis. (1998) **Ética**. El Búho. Santafé de Bogotá.
15. HABERMAS, Jürgen. (1991) **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Ed. Paidós. Barcelona, ..
16. HOYOS, Guillermo. (1999). *“Educación y Autonomía”*, en Módulo 6, Desarrollo Humano. CINDE. Manizales.
17. KANT, I. (1998) **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Porrúa. México.
18. KANT, I. (1998) **Crítica de la razón práctica**. Porrúa. México.
19. KOHLBERG, L. (1992) **Psicología del desarrollo moral**. Desclée. Bilbao.
20. MATURANA, Humberto. (1992) **El sentido de lo humano**. Ediciones pedagógicas chilenas. Santiago..
21. PIAGET, J. (1975) **Seis estudios de Psicología**. Seix Barral. Barcelona.
22. PIAGET, J. (1973) **Estudios de psicología genética**. Emece. B. Aires.
23. SAVATER, Fernando. (1997) **El valor de educar**. Planeta. Santafé de Bogotá.
24. PROYECTO ATLÁNTIDA (1997). **La cultura fracturada**. Tomo 1. FES. Bogotá.
25. VARIOS. (1999) **Educación. El desafío de hoy**. Magisterio. Santafé de Bogotá.
26. VARIOS. (1999) **La paz: El desafío para el desarrollo**. TM Editores. DNP. Santafé de Bogotá.

- 27.LIPOVESTKY, Gilles. (1994). Modernismo y Postmodernismo en: **Colombia El Despertar de la Modernidad**. Ediciones foro Nacional por Colombia. Santafé de Bogotá.

PROYECTO:
**EL SIGNIFICADO DE LOS VALORES DE EQUIDAD,
RECONOCIMIENTO Y AUTONOMIA EN DOCENTES DE
EDUCACION BASICA**

**ALEJANDRO DAVID GARCÍA VALENCIA
CARLOS AUGUSTO MURILLO GARCÍA
FABIOLA VANEGAS CAIPA**

**CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN PEDAGOGIAS ACTIVAS Y DESARROLLO
HUMANO**

Manizales, Octubre de 2000

La presente investigación de carácter hermenéutica indaga por la significación de los valores de la autonomía, la equidad y el respeto activo, que hacen los docentes de educación pre-escolar y básica en los planos conceptual, vivencial y simbólico.

Las categorías encontradas individualismo, racionalidad legal y tolerancia se relacionan consistentemente en una lógica que se estructura a partir del par heteronomía/individualismo. La significación que construyen los docentes desde este referente, sigue perpetuando en el escenario escolar relaciones individualistas que privilegian la vida privada sobre el bien público, y a su vez es un obstáculo para desarrollar procesos autónomos que construyan un tejido social basado en la equidad y la justicia.

Es de anotar que aparece de manera incipiente otra estructuración lógica en la configuración de estos valores (autonomía, equidad y respeto activo), a través del par autonomía/interacción, que hace posible relaciones recíprocas que dignifican al ser humano.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Antecedentes | 2 |
| 3. Justificación | 11 |
| 4. Area problemática | 16 |
| 5. Objetivos | 21 |
| 6. hipótesis cualitativa | 22 |
| 7. Supuestos teóricos | 22 |
| 7.1 Un acercamiento a la ética | 22 |
| 7.2 El objeto de la ética | 25 |
| 7.3 La conciencia moral: autonomía y heteronomía | 26 |
| 7.3.1 Individualismo | 30 |
| 7.4 La acción moral | 34 |
| 7.5 El juicio moral | 35 |
| 7.6 El sentimiento moral | 38 |
| 7.7 Los valores morales | 41 |
| 7.8 Educación y ética cívica | 45 |

| | |
|--|------------|
| 7.8.1 La ética cívica | 48 |
| 7.8.2 La ética mínima como ética cívica | 50 |
| 7.8.3 Los valores de la ética mínima | 54 |
| 8. Metodología | 60 |
| 8.1 Forma particular de la investigación | 60 |
| 8.2 Unidad de análisis | 61 |
| 8.3 Unidad de trabajo | 61 |
| 8.4 Categorías de análisis | 62 |
| 8.5 Diseño Metodológico | 62 |
| 8.6 Procedimiento metodológico | 64 |
| 9. Análisis de la información | 65 |
| 9.1 Descripción de la autonomía | 67 |
| 9.2 Descripción de la equidad | 74 |
| 9.3 Descripción del respeto activo | 79 |
| 9.4 Interpretación de la autonomía | 85 |
| 9.5 Interpretación de la Equidad | 97 |
| 9.6 Interpretación del respeto activo | 104 |
| 10. Conclusiones | 114 |
| BIBLIOGRAFIA | 124 |

TABLA DE ANEXOS

- ANEXO 1- TALLERES
- ANEXO 2 – ENTREVISTAS
- ANEXO 3 – TALLER CONCEPTUAL
- ANEXO 4 – TALLER VIVENCIAL

TABLA DE CUADROS Y GRAFICOS

| | |
|---|-----|
| • Momentos del Proceso Investigativo . | 66 |
| • Simbolización Autonomía (Figura 1) | 71 |
| • Simbolización Autonomía (Figura 2) | 72 |
| • Simbolización Autonomía (Figura 3) | 73 |
| • Simbolización Equidad (Figura 4) | 78 |
| • Simbolización Equidad (Figura 5) | 80 |
| • Simbolización Respeto Activo (Figura 6) | 86 |
| • Simbolización Respeto Activo (Figura 7) | 87 |
| • Categorías Significadas por los Docentes | 113 |
| • Interpretación de las Categorías Significadas | 120 |

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado 1 – Tutor

Jurado 2 – Lector Externo

MANIZALES, OCTUBRE DE 2000.

*PARA SARA VICTORIA Y CARLOS VALERIO
CON SENTIMIENTOS SINCEROS DE
GRATITUD Y APRECIO.*