



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL COLEGIO CORAZONISTA DE BOGOTÁ DC UNA
MIRADA ACTUAL A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DE SU
PROYECTO EDUCATIVO

Parte 2: Sujeto, Autonomía y formación en valores

2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Línea de Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

Tesis presentada como requisito para la obtención del título de Magister en Educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL COLEGIO CORAZONISTA DE BOGOTÁ D.C.:
UNA MIRADA ACTUAL A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DE
SU PROYECTO EDUCATIVO

Parte 2: Sujeto, Autonomía y formación en valores

Tesis para obtener el grado de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

Autores:

MÓNICA LORENA GUTIÉRREZ BARRETO

JUAN CARLOS LÓPEZ SUÁREZ

JOHN FREDDY SÁNCHEZ VARGAS

Asesor tutor:

JORGE ALBERTO ZÁRATE DURÁN

Bogotá, Colombia

2018

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946,

Por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Dedicado especialmente

A nuestros estudiantes, que nos dan la posibilidad
de pensarnos en la cotidianidad de nuestra vida.

A nuestras familias que construyen junto a nosotros
futuros posibles y nuevas oportunidades.

A todas y cada una de las personas
que de una u otra manera han
estado involucradas
en el desarrollo de este proyecto.

Agradecimientos

Damos gracias a Dios por permitirnos culminar esta etapa importante de nuestras vidas, por dotarnos de la pasión que nos moviliza en nuestro quehacer como maestros. A nuestros tutores, Clara Inés González Rodríguez y Jorge Alberto Zárate Durán, que siempre nos invitaron a construir otras formas de comprender la realidad, en este proceso, para ellos toda la gratitud y reconocimiento.

A la Comunidad del Colegio Corazonista y especialmente a los Hermanos del Sagrado Corazón por su valioso y permanente apoyo.

A nuestros compañeros investigadores, Erick y Jhonis, por la posibilidad que nos brindaron de construir nuevas formas de comprensión con respecto a la realidad educativa que compartimos y su acompañamiento incondicional.

Resumen

La siguiente investigación corresponde a un macro proyecto realizado en el contexto educativo del colegio corazonista, segmentando el trabajo en distintos conceptos; a saber: los criterios estructurantes del Proyecto Educativo Institucional, con las categorías de autonomía, sujeto y formación en valores; y así mismo, las categorías correspondientes a la educación personalizante y el pensamiento crítico para el otro. De esta forma, el objetivo general busca comprender la práctica pedagógica de los docentes, a través de las categorías señaladas. Esta investigación es de carácter cualitativo, para tal fin se realizó un estudio de caso relacionado con el quehacer cotidiano de los docentes que implicó: un análisis documental del anecdotario, observaciones sobre las clases y entrevistas semiestructuradas. Finalmente, esta investigación intentó contribuir al ejercicio pedagógico del quehacer docente desde una postura crítica. Se concluye, entonces, que las prácticas pedagógicas se constituyen a partir de un ideal de ser humano y desde unos constructos que corresponden a un momento social, histórico y cultural particular.

Palabras clave: práctica pedagógica, sujeto, autonomía y formación en valores.

Abstract

The following research is in agreement with a macro project carried out in the educational context of the Corazonista School, divide the work into segments in different concepts; scilicet: the structuring criteria of the Institutional Educational Project, with the categories of autonomy, subject and formation in values; and likewise, the categories corresponding to personalizing education and critical thinking for the other.

In this way, the general objective search to understand the pedagogical practice of teachers, through the categories indicated. This research is qualitative, for this purpose was carried out a case study related to the daily work of the teachers, which involved: a documentary analysis of the anecdotal evidence, observations about the classes and semi-structured interviews. Finally, this research tried to contribute to the pedagogical exercise of the teaching task from a critical position. It is concluded, then, that the pedagogical practices are constituted from an idea of being human and from constructs that correspond to a particular social, historical and cultural moment.

Keywords: pedagogical practice, subject, autonomy and training in values.

Tabla de contenido

Introducción	1
Nota aclaratoria	4
Problema de investigación	5
Justificación	9
Antecedentes	11
Estudios relacionados con la categoría sujeto	11
Estudios relacionados con la categoría autonomía: concepciones y divergencias	18
Estudios relacionados con la categoría formación en valores	30
Objetivos de la investigación	39
Objetivo general	39
Objetivos específicos	39
Capítulo 1 Referente conceptual	
1.1. El sujeto	40
1.1.1. Un sujeto que emerge	40
1.1.2. El sujeto en la escuela una historia que pensar	41
1.1.3. Sujeto y subjetividades	45
1.2. La autonomía	49
1.2.1. De la heteronomía a una autonomía pedagógica	49
1.3. Formación en valores	58
1.3.1. Formación en valores desde la vida	61
1.3.2. Formación en valores desde el otro	64
1.3.3. Formación en valores desde el rostro colectivo	67

1.4. La práctica pedagógica	72
1.4.1. Un acercamiento a la pedagogía	72
1.4.2. Implicaciones de la práctica pedagógica	74
1.4.3. La reflexión y la práctica pedagógica	75
Capítulo 2 Diseño del proceso metodológico	
2.1. Tipo de investigación	77
2.2. Descripción del contexto	79
2.3. Participantes	81
2.4. Fases del diseño metodológico	83
2.5. Técnicas utilizadas en la investigación	84
2.5.1. Observación de clase	84
2.5.2. Análisis documental – anecdotarios	84
2.5.3. Entrevista semiestructurada	85
2.6. Organización de la información	86
2.6.1. Codificación y criterios de análisis en la matriz de anecdotarios	86
2.6.2. Codificación y criterios de análisis en la matriz de observación de clase	88
2.6.3. Codificación y criterios de análisis en la matriz de entrevistas	89
Capítulo 3 Análisis investigativo	
3.1. Procedimiento de análisis	90
3.2. Categoría sujeto	90
3.2.1. El sujeto que habita la escuela	91
3.2.2. El sujeto dinámico	93
3.2.3. Las subjetividades que se constituyen	93

3.3. Categoría autonomía	95
3.3.1. La autonomía desde la perspectiva interculturalista	95
3.4. Categoría formación en valores	99
Capítulo 4: Conclusiones y propuesta	
4.1 Conclusiones	105
4.2 Propuestas	107
Referencias bibliográficas	110
Anexos	
Anexo 1: Consolidado de frecuencias de la revisión de documentos (anecdóticos)	116
Anexo 2: Consolidado de frecuencias de la revisión de observación de clase	117
Anexo 3: Consolidado de frecuencias de entrevistas	118
Anexo 4: Consentimiento informado de estudiantes	119
Anexo 5: Consentimiento informado de profesores	120
Anexo 6: Consentimiento informado de padres o acudientes	121
Anexo 7: Guía de observación de clases.	122
Anexo 8: Guía de entrevistas	123
Lista de tablas	
Tabla 1. Docentes seleccionados	82
Tabla 2. Anecdóticos seleccionados	82
Tabla 3. Estudiantes seleccionados	83
Tabla 4. Guion de preguntas, entrevista a estudiantes	86
Lista de gráficos	
Figura 1. Fases del diseño metodológico	83

Introducción

Es esencial para un docente, en su quehacer educativo, reflexionar acerca de su práctica pedagógica con la intención de comprender las relaciones que establece con sus estudiantes y los procesos de aprendizaje pueden construir junto con ellos. Lo anterior, supone la constantemente necesidad de problematizar e incluso transformar, tanto su saber pedagógico como disciplinar. Además, en el marco de una cultura institucional, se permite asumir directamente su filosofía para orientar a los estudiantes conforme a los parámetros establecidos. En esa medida, el presente macro-proyecto de investigación se enfoca en comprender la práctica pedagógica de los docentes del colegio Corazonista de Bogotá D.C., a través, de los conceptos que estructuran el Proyecto Educativo de esta institución. El macroproyecto al que se hace referencia es la suma y participación de varios docentes de la institución y de una segmentación del trabajo con la intención de elaborar un seguimiento riguroso de cada una de las categorías de análisis. De esta forma, en una división de análisis se comparte la visión epistemológica y metodológica del proyecto. Sin embargo, en particular, este trabajo atiende tres de las cinco categorías abordadas: sujeto, autonomía y formación en valores. Las dos categorías restantes, a saber: educación personalizante y pensamiento crítico, son analizadas en el otro trabajo.

De modo que, en este proyecto se hace un rastreo de la práctica pedagógica de los docentes del colegio Corazonista de Bogotá D.C., para aproximarnos a los saberes que la caracterizan. De igual forma, se procura describir a partir de una mirada crítica estas prácticas, con base en el anecdotario como documento institucional, las clases y los discursos que los docentes de la institución emplean como recursos para llevar a la práctica su labor formativa. Así mismo, se identifica en estas prácticas los conceptos de autonomía, formación en valores, sujeto,

con la proponer una resignificación de sus intencionalidades, como aporte al mejoramientos de los procesos propios de la institución en la que se desarrolla la investigación.

La investigación desarrollada muestra la necesidad existente para que los docentes — tanto de la institución escogida y aquellas otras— ejerzan dicha labor, desarrollen continuos ejercicios reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas y logren realimentarlas a partir de nuevas significaciones devenidas de los conceptos base, propios de la identidad institucional.

De acuerdo con lo anterior, la investigación centra su atención en la práctica pedagógica, su comprensión y los conceptos estructurantes del Proyecto Educativo de la institución en mención. Finalmente, el trabajo aborda las diferentes representaciones para generar en el lector un interés que lleve a problematizarlas y asumir el desafío de ponerlas en práctica en su quehacer pedagógico.

Es así que, el desarrollo del documento esboza los siguientes parámetros: en primera instancia, se ubica el problema y su respectivo planteamiento, además, de la pregunta de investigación, los objetivos —general y específicos— y la justificación del proyecto. También se presentan los antecedentes, las diversas obras que lo componen, así como los, autores y documentos de investigación que argumentan a favor o en contra de los conceptos sugeridos en la investigación, como referentes claves para enriquecer la orientación de este trabajo.

En el capítulo I a través de los referentes conceptuales se presentan las consideraciones que movilizan el ejercicio dialéctico sobre las prácticas pedagógicas y los conceptos estructurantes según la visión de autores tales como: Puig y Martin (2007), Nussbaum (2016), Zemelman (2012), Noddings (1992, 2002, 2003), López-Calva (1998, 2006), Paul (2003, 2005), González y Marquínez (2000) y Zuluaga (1999). Tanto los autores como sus obras, reflexionan acerca de los conceptos claves de esta investigación, a saber: la autonomía, el sujeto, la

formación en valores, el pensamiento crítico y la educación personalizante. Finalmente, el capítulo da cuenta del aporte que hacen los autores mencionados y sus producciones, con respecto a estos conceptos y a una inminente resignificación que aporte a las necesidades de la formación existentes en los niños y jóvenes de hoy.

En el capítulo II, se encuentra consignado el diseño y proceso metodológico, que se especifica el tipo de investigación. En este caso específico el enfoque es de carácter cualitativo. Así mismo se expone la perspectiva epistemológica, entendida como los puntos de vista que surgen para llegar al conocimiento, la interpretación y la comprensión de una realidad social. También, se da cuenta del tipo de investigación, es decir, el campo elegido, los pasos que determinan su desarrollo; y, por último, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información, que permiten reconocer el conjunto de medios con los cuales se desarrolla el método elegido.

En el capítulo III, titulado, análisis investigativo, presenta el procedimiento del análisis y en el que convergen las interpretaciones que se hacen de los discursos recogidos a partir de la revisión de documentos, las observaciones de clases y las entrevistas semiestructuradas desarrolladas con los estudiantes. Todo lo anterior, bajo el lente de los objetivos propuestos en el proyecto y de las categorías emergentes. Además, se presentan las comprensiones que construyen los investigadores frente a la práctica pedagógica de los docentes del colegio Corazonista.

Por último, en el capítulo IV, están consignadas las conclusiones del proyecto de investigación. De igual manera, se establecen algunas propuestas que incentivan la reflexión de los docentes de la institución referida en este trabajo o para quienes tengan interés en

considerar algunos cambios y la renovación de su práctica pedagógica, con la intención de fortalecer la labor educativa encomendada con relación y en favor de sus educandos.

NOTA ACLARATORIA

El presente documento es parte del macroproyecto: “La práctica pedagógica del Colegio Corazonista de Bogotá D.C. mirada actual a través de los conceptos estructurantes de su proyecto educativo”. Para su desarrollo, este documento presenta los análisis a través de una mirada actual de las categorías de sujeto, autonomía y formación en valores y el otro documento a partir de las categorías de la educación personalizante y el pensamiento crítico.

Problema de Investigación

¿Para qué se estudia? ¿Cuál es el sentido de la educación hoy? ¿Qué idea de ser humano se está construyendo a partir de la práctica pedagógica que adelantan los docentes en las instituciones educativas? Estas son algunas de las preguntas que motivan el desarrollo de la presente investigación.

Frente a estas inquietudes, la investigación en educación asume diversos retos, entre ellos el preguntarse por la pertinencia social, el compromiso ético y político, el sentido que tiene hablar de calidad, el impacto en la formación de maestros y la manera de producir, contextualizar y transformar el conocimiento, como también los interrogantes que de ella se derivan.

En este sentido, al pensar la educación en el contexto actual, es indispensable reflexionar como esta se ve influenciada por la idea de progreso que tienen las naciones y por el fenómeno de la globalización. Precisamente, esta idea de progreso ha orientado algunas de las políticas públicas en materia de educación; ya que, para algunos sectores “(...) progresar es incrementar el producto interno per cápita. Hace años que los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean este índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general de un país” (Nussbaum, 2010, p. 34). Con respecto a la globalización, como lo plantea Castell (2000) “(...) no es una ideología, es un proceso histórico, económico, social y cultural en marcha que forma parte íntima de nuestra sociedad” (p. 46). Bajo esta perspectiva, se puede comprender la globalización como una tendencia que impregna todas las dinámicas sociales y el acontecer de la vida en estos tiempos. En esta medida, muchas de las políticas que se generan en términos de lo social, de lo político, de lo educativo, de la salud, están marcadas por las grandes macro tendencias económicas, fundamentadas en este fenómeno.

Precisamente, la escuela y la educación son algunos de los ámbitos permeados por la tendencia en mención. Es decir que la escuela no ha tenido claro su papel dentro del proceso globalizado, como afirma Mejía (2007) “(...) la escuela no alcanza a entender la modificación de su papel en el capitalismo globalizado y neoliberal” (p. 84). De este modo, la escuela se debate entre asumir una función técnica que favorezca el crecimiento de la sociedad desde la óptica del desarrollo del ser humano productivo y por otra parte, la de asumir una función reivindicadora del desarrollo humano a partir del crecimiento del sujeto en perspectiva de su condición humana.

De tal manera, la escuela, en el contexto actual, en palabras de Gimeno (2000) está llamada a:

Educar a los sujetos para que entiendan y puedan participar en su cultura, en las actividades de la sociedad, en la contemporaneidad de su mundo, de su país y de su tiempo, no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos. (pp. 26-27)

Con lo anterior, se puede pensar que la escuela tiene una misión compleja que repercute en lo cotidiano de los sujetos y sus interacciones afectando el orden intelectual, afectivo, social, cultural, político e histórico. En este sentido, el colegio Corazonista de Bogotá, D.C., como institución escolar, no es ajeno a tales pretensiones que cimientan su misión para con la sociedad y con el tipo de ser humano que desea formar para ella, sin olvidar que se encuentra inmerso, indudablemente en un contexto globalizado.

Cabe anotar que, desde la fundación del Instituto de Hermanos del Sagrado Corazón, el interés estuvo puesto en el ser humano. Es así, como el padre André Coindre y luego, el hermano Policarpo, logran atender a las necesidades de una época en el contexto de una Francia convulsionada por la miseria, el hambre, la indiferencia. Fues así que dieron acogida al ser

humano y cumplieron su misión en la sociedad. En particular, para el Colegio Corazonista de Bogotá, D.C., la preocupación por el ser humano que desea formar, es un legado histórico. Dicho legado origina lo que al interior de la comunidad es definido como la pedagogía corazonista, la cual, se ha venido transformando con el devenir de los tiempos, ajustándose al contexto en el que se desarrolla.

En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional Corazonista, en adelante PEICOR, como elemento estructural de la organización escolar establece que la educación es un proceso continuo en donde la persona desarrolla todas sus capacidades mediante un sistema de valores, que le permita a los estudiantes desarrollar un ejercicio crítico y reflexivo para la toma de decisiones con responsabilidad social. Asimismo, el PEICOR cimienta sus bases en una educación personalizante, la cual asume como centro del proceso educativo a la persona; entendiendo esta como un ser libre, autónomo, crítico, reflexivo y en permanente construcción (PEICOR, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, en el macroproyecto de investigación se tomaron 5 categorías de análisis: sujeto, autonomía, formación en valores, pensamiento crítico y educación personalizante, en virtud de que se hallan relacionadas con el tipo de ser humano que se pretende formar para la sociedad.

De igual manera, la práctica pedagógica que se adelanta en la institución configura una intrincada red de procesos que confluyen en la misión formativa que ha asumido. En virtud de lo anterior, es preciso entender pedagogía y práctica pedagógica. Con respecto a la primera, se define en palabras de Vasco (1990)

(...) como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de

convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer. (p. 2)

Bajo esta línea, adentrarse en esta realidad escolar para comprenderla, implica desplegar un tejido de múltiples relaciones entre los actores educativos de una institución escolar. Así, pues, el sujeto, la autonomía, la formación en valores, el pensamiento crítico y la educación personalizante, constituyen el marco de su propuesta formativa. Sin embargo, la ausencia de reflexión, ejerce una reificación desde estos presupuestos frente a la práctica pedagógica.

De lo anterior surgen, entonces, diversas inquietudes frente a la idea de ser humano que el colegio corazonista desea formar ¿Qué comprensiones hay frente a la educación personalizante y al pensamiento crítico como conceptos estructurantes en el contexto corazonista? ¿en qué acciones se reflejan dichas pretensiones? ¿Están los actores de esta realidad escolar realmente interesados en atender a esta propuesta institucional? ¿Cómo lo hacen? Este interés es el que lleva al planteamiento de la presente investigación, por eso se hace necesario un acercamiento a los participantes de la comunidad corazonista, para construir un espacio de reflexión en torno a la práctica pedagógica de sus maestros ¿De qué manera la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto actual, dan cuenta del sujeto, la autonomía y la formación en valores, como conceptos estructurantes del Proyecto Educativo, del colegio Corazonista de Bogotá D.C.?

Justificación

La educación ha sido pensada como una práctica de la humanidad organizada de acuerdo con las distintas sociedades y culturas a través del tiempo, para formar a sus miembros en procura de adentrarlos en sus vivencias. En otras palabras, lo que muchos llaman proceso de inculturación. En efecto, “es valioso para el conocimiento de la misma persona reflexionar sobre la humanidad y de esta manera, verse a sí mismo y a sus costumbres con más claridad” (Nussbaum, 2016: 87). De modo que, constantemente, en las comunidades se esté buscando los recursos materiales y humanos para llegar a este cometido, que se traduzcan en decididos y recurrentes momentos de reflexión. De ahí, que a esos momentos de meditación sobre la educación cada grupo elige que se les llame pedagogía, lo que implica para Nussbaum (2016), promover las capacidades humanas más importantes para un ciudadano, apoyando su desarrollo a través de la enseñanza y las prácticas pedagógicas, como también los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación resulta pertinente en el contexto colombiano por variadas razones: primero, hace referencia a la exigencia de una constante exhortación sobre la educación que deben recibir los miembros de una sociedad. Segundo, la atención e investigación sobre tendencias educativas, obligatoriamente, supone reflexionar y decidir cómo hacerlo, asimismo como entender cuáles son las prácticas pedagógicas más acordes para educar a las nuevas generaciones y que puedan favorecer y fortalecer los procesos de enseñanza de los maestros. Formados estos últimos, se piensa que son seres competentes e idóneos capaces de orientar debidamente a niños y jóvenes, según lo requiera el contexto y, tercero, al comprender las exigencias de la sociedad, los maestros puedan generar relaciones en la enseñanza, que alimenten los procesos didácticos y asertivos de sus prácticas pedagógicas.

Así, un maestro que pueda comprender las necesidades de la población logra enriquecer sus prácticas, el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ir en concordancia con la misión y visión de su institución e influirá de manera decidida en la transformación de la sociedad en general.

Por otro lado, el campo educativo se enmarca como un espacio complejo, permeado continuamente por sus contextos políticos, culturales, económicos y sociales, debido a que es un espacio pensado y repensado por múltiples disciplinas que amplían continuamente sus posibilidades de conocimiento y comprensión. Para Vasco se habla definitivamente de “educación cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello” (1990: 1). Acercarse hoy a este de espacios implica navegar por múltiples formas de entender la educación. En la actualidad es imposible pensar que existe una única forma de educar, basada tan sólo en presupuestos científicos. Estos nuevos rumbos de comprender la educación forjan la posibilidad de problematizar y repensar aquellas prácticas que se han venido asumiendo como necesarias, indispensables e inamovibles.

Por tanto, existe un interés fundamental en explorar este lenguaje que, en lo educativo, desde la práctica pedagógica, se acerque a aquello que ocurre en la cotidianidad de la escuela, permite poner en evidencia esos espacios diversos, en donde confluyen el lenguaje de lo educativo y se ponen en marcha conceptos y nociones para explicitar y desarrollar su campo de acción.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente reconocer las prácticas pedagógicas del Colegio Corazonista de Bogotá D. C. desde los conceptos estructurantes de su proyecto educativo, dado que, en la medida que las prácticas pedagógicas se repiensen, estas dinamizan y movilizan el ser y el hacer de todos los actores que participan en el proceso educativo.

Antecedentes

Estudios relacionados con la categoría sujeto

“Por consiguiente, enseñar a pensar es construir lógica de razonamiento que permitan pensar que hay otros modos de ser; es decir, de pensar, de sentir, de hacer. Otros modos de nombrar la realidad como posibilidad de creación de lo nuevo, que naciendo no terminen por cristalizarse, sino estar siempre dándose”
Hugo Zemelman

Este rastreo sobre los antecedentes permite reconocer diversas aproximaciones a la noción de sujeto. Esta revisión focaliza los aspectos que diversos autores han tenido en cuenta para desarrollar sus investigaciones desde diversas perspectivas. En los antecedentes que se presentan a continuación se puede ampliar la mirada a partir de una variedad de propuestas investigativas.

La búsqueda de la fundamentación relacionada con la categoría de sujeto compromete en el presente trabajo una opción conceptual por posturas teóricas que permitan considerar la construcción del sujeto a partir de las interacciones sociales, que contribuyen en el desarrollo de su subjetivación, siempre en perspectiva dinámica, compleja, contradictoria, si se quiere, en contraste con referentes que aunque asumen la categoría de sujeto como construcción social, lo hacen desde una mirada lineal, predecible y determinista del sujeto.

Para desarrollar esta revisión de antecedentes es pertinente aclarar que en la exploración actuaron unos intereses, que guían la selección de ciertas investigaciones y artículos frente al descarte de otros. Este interés está mediado por la necesidad de ampliar la visión del sujeto como algo estático, que se desarrolla en forma lineal y predecible, hacia una búsqueda por comprender el sujeto desde otras posturas que incluyan un sujeto menos predecible y determinado. En otras palabras, hay una inquietud con respecto al papel de las interacciones, los

efectos de la globalización, los sistemas de comunicación, los tipos de institucionalidad, entre otros factores, que inciden en el tipo de subjetivación que se produce.

La presente revisión, permite dar cuenta del interés por abordar la educación atendiendo a comprensiones que dinamicen o reconfiguren la realidad escolar. En esta oportunidad se intenta observar de manera diferente a los sujetos que habitan la escuela, los desarrollos frente a su comprensión y el papel fundamental que se asume cuando se piensa de otro modo el rol de la escuela y lo educativo. Estos fenómenos se presentan como tensiones que, en su eje principal, buscan redefinir a los sujetos y su estar en la escuela. De esta forma, aspectos como el género, la evaluación y la cultura son pensados desde diversos ángulos, sabiendo que tienen una arista en común, un punto de encuentro, que se corresponde con la visión de sujeto que se construye, se constituye y se fusiona en el ámbito de la escuela.

Las categorías de sujeto y subjetividad son tan complejas que permiten repensar múltiples nociones que circulan de forma acentuada y naturalizada en la escuela. Para Torres, “la subjetividad, más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (2006:91). Las investigaciones que a continuación se enuncian visibilizan un tejido de comprensiones anudadas a una realidad, que desde las categorías de sujeto, subjetividad y subjetivación permiten recrear la realidad educativa, desnaturalizarla y construir nuevas rutas para recorrerla.

Un primer acercamiento a la noción de sujeto se presenta en el artículo de Bravo, denominado: *Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación* (2007). El autor trata de comprender que la educación está inserta en los procesos de cambio social, por lo tanto, se hace necesaria una reconfiguración epistemológica que permita una

comprensión que se salga de las formas tradicionales de abordar la sociedad y el hombre, permitiendo la construcción de una educación acorde a los desafíos actuales. Asimismo, plantea unos lineamientos desde los cuales puede ser construida una teoría sobre el sujeto de la educación. Para ello, el autor, parte del presupuesto de que toda práctica educativa deviene de un tipo de filosofía que se constituye por las condiciones históricas y de espacio en la que nos hallamos. Desde el paradigma cartesiano que separa al sujeto del objeto, construyendo un tipo de conocimiento que no toma en cuenta al sujeto ni los intereses que lo mueven a investigar, en este enfoque la totalidad se entiende como la suma de las partes. Por tanto, la vida se cuantifica y tecnifica al margen del sentido ético y de mundo que posee el sujeto. Esta visión del conocimiento plantea unas prácticas educativas y constituye un sujeto pedagógico específico, saturado de actividades y de experiencias.

Como alternativa de replanteamiento epistemológico, Bravo (2007), propone la complejidad como paradigma para acercarse al mundo de hoy. Concebir al sujeto ya no como algo aislado y encerrado, sino como un todo sistémico en donde confluyen una serie de circunstancias, que permiten la interrelación de sujeto y objeto, desde una postura crítica el conocimiento, se encuentra mediado por los intereses y el horizonte social y cultural que antecede al sujeto. Así, se analiza cómo desde la evaluación, la cultura escolar y la comprensión de lo infantil, la noción de sujeto es capaz de navegar por cada una de estas prácticas para desnaturalizarlas, enriquecerlas y presentar una serie de tensiones específicas.

La tesis consultada en el repositorio institucional de la Javeriana, desarrollada en la Maestría en Educación y titulada *Cultura escolar y subjetividades juveniles* elaborada por Capurro, Dimate y Ramírez (2015), tiene por objetivo acercarse a la cultura escolar como espacio de subjetividades, en el que se permite, al parecer, un acercamiento a la vivencia de los

estudiantes. La problemática abordada corresponde a la configuración de la cultura escolar a partir de las subjetividades juveniles y la forma en que se modifican la noción de escuela, para ello, retoma cuatro categorías en torno al concepto de subjetividad.

La investigación se desarrolló en tres colegios oficiales de Bogotá. La metodología correspondió a una técnica etnográfica conocida como la observación participante; también realizaron entrevistas abiertas y relatos de vida. Los resultados se sistematizan e interpretan usando las categorías mencionadas, concluyendo en su estudio que la cultura se expresa como campo tensional en oposición a la tendencia globalizada de uniformidad cultural.

La tercera investigación consultada se denomina: *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género* (2015), desarrollada por Alarcón y Flórez, cuyo principal objetivo es visibilizar el proceso de construcción de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, presentando un enfoque crítico acerca de la construcción de infancia. La problemática plantea principalmente la necesidad de reconocer que los niños y las niñas son sujetos situados históricamente y que su constitución se despliega a través de prácticas concretas. Este carácter social está dado por los pliegues de la subjetividad. Dicha investigación se realizó con niños y niñas del colegio Villas del Progreso, en la ciudad de Bogotá, con un enfoque cualitativo, acompañado por una propuesta de intervención pedagógica, fundamentada en espacios artísticos y lúdicos. Los resultados les permitieron a los investigadores concluir que la posibilidad de acercarse a las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género y sus propias experiencias permite favorecer su reconocimiento como actores sociales que dan cuenta del entramado de significados en el que se desenvuelven, reconociendo su carácter histórico y sus niveles críticos.

Durante este recorrido por los antecedentes, también se consultaron artículos de revistas en educación. El primero de ellos fue el de Hugo Zemelman, sociólogo chileno con su artículo, *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible* (2010). El autor en este texto se acerca a las múltiples y complejas relaciones en las que participan los sujetos, así como, a sus procesos de construcción que corresponden a un complejo tejido de relaciones, por las que circulan. Pone de manifiesto la necesidad de trascender la visión sujeto-objeto, así como la idea de lo real como externalidad del sujeto. A su vez, enuncia las posibilidades de ubicar al sujeto en su contexto y propone problematizar diversas nociones en un sentido histórico y cultural. En este sentido para comprender la realidad es preciso rescatar y leer su movimiento interno y, que se corresponde, en este sentido, al movimiento de los sujetos. Esta perspectiva puede ser difícil de asumir, sobre todo, cuando los procesos de pensamiento se basan únicamente en observar y comprender las realidades de formas estáticas e invariables.

Por su parte, Urresti en su texto denominado, *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar* (2008), desarrolla su argumentación a partir de la necesidad de redefinir categorías tales como: adolescencia y juventud, ubicándolos en nuevos espacios, para poder repensarlos en una sociedad y en una época particular como la que estamos viviendo. Se piensa en la construcción de identidad desde las subjetividades, entendiéndolas como esa forma particular en la que los sujetos se relacionan con las estructuras sociales para reproducirlas.

Esta posibilidad de comprender los nuevos procesos culturales incluye la vivencia de lo escolar desde las subjetividades y los procesos de construcción colectiva. Tener la oportunidad de pensar el sujeto de una forma compleja, ubicado en un espacio social y temporal, enriquece la mirada investigativa. Esta oportunidad está dada al pensar en las subjetividades que conforman a

la vez una identidad y constituyen un entramado social. Muchas nociones estáticas, permanecen en nuestro lenguaje, por lo tanto, en nuestras comprensiones de mundo. Pensar desde categorías como adolescente, juventud o realidad escolar sin adentrarnos en las narrativas que las constituyen y las permean puede limitar nuestra comprensión de sentido.

En el artículo de Bravo, *Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación* (2007), se busca comprender cómo la educación está inserta en los procesos de cambio social, por lo tanto, se hace necesaria una reconfiguración epistemológica que permita una comprensión que se salga de las formas tradicionales de abordar la sociedad y el hombre, permitiendo la construcción de una educación acorde a los desafíos actuales. El autor plantea unos lineamientos desde los cuales puede ser construida una teoría sobre el sujeto de la educación. Para ello, parte del presupuesto de que toda práctica educativa deviene de un tipo de filosofía que se constituye por las condiciones históricas y de espacio en la que nos hallamos. En esta medida, la vida se cuantifica y tecnifica al margen del sentido ético y de mundo que posee el sujeto. Esta visión del conocimiento plantea unas prácticas educativas y constituye un sujeto pedagógico específico, saturado de actividades y de experiencias.

Como alternativa a lo expuesto anteriormente, el autor propone asumir un paradigma diferente, para acercarse al mundo de hoy que no es tan fácil de analizar. Concebir al sujeto ya no como algo aislado y encerrado, sino como un todo sistémico en donde confluyen una serie de circunstancias, en la que a su vez el sujeto y el objeto están interrelacionados, desde una postura crítica. De esta forma el conocimiento estará mediado por los intereses y el horizonte social y cultural que antecede al sujeto.

Conde, Moreno y Vargas en su texto, *Lenguajes del poder: ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?* (2012), señalan que su principal interés es el

de reconocer las dinámicas del lenguaje que operan en el aula para la formación de sujetos. Se evidencia que la organización escolar busca formar seres individualmente entrenados en la presentación de pruebas exitosas. Se da gran importancia al discurso del docente para reconocer el ejercicio de poder, debido a que la palabra permite la interacción social con las experiencias de vida individual. Se entiende el lenguaje como un proceso histórico que ha sido protagonista en la evolución del hombre, de su organización política, el desarrollo de las comunidades y en este sentido la construcción del conocimiento. El diseño metodológico utilizado por estos autores, fue cualitativo, basado en un enfoque hermenéutico y descriptivo desarrollado en cuatro colegios del Departamento del Huila. Se trató de acceder a la perspectiva del sujeto para comprender sus categorías, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos. A modo de conclusión, la investigación reconoce la importancia de establecer nuevas líneas en la perspectiva educativa, para intervenir en la transformación de las formas de relación económica, social, política, cultural, ideológica, para evitar seguir reproduciendo el sistema de poder capitalista, neoliberal que absorbe y rige las relaciones de los sujetos.

En el recorrido que se ha venido desarrollando para indagar acerca de los antecedentes sobre las nociones de sujeto en contexto, se han podido diferenciar diferentes modos de comprensión de la realidad, paradigmas desde donde se construyen dichas concepciones. Comprender sus diferencias y posibilidades se constituyen en herramientas para ampliar el marco con el que se realiza el acercamiento al proceso investigación en temas educativos. Es urgente problematizar los conceptos, que habitan la escuela a diario y que, por ende, van perdiendo sentido o son entendidos de manera tácita por una comunidad. En este caso, la comunidad escolar que asume discursos, conceptos y nociones sin tomarse el tiempo de repensarlos, recrearlos o controvertirlos, puede caer en errores conceptuales y de aprehensión. Con dichas

nociones se realizan comprensiones acerca de la realidad que se habita y con la que se opera en la cotidianidad. Dicha realidad está inmersa en discursos que se enmarcan en visiones estáticas del contexto y del sujeto que la habita. Asimismo, se asumen concepciones que no permiten ver la complejidad del sujeto, de sus relaciones, de sus construcciones y de su participación en realidades socio-históricas.

Estudios relacionados con la categoría autonomía: concepciones y divergencias

“La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual”

L. S. Vygotsky

En el siguiente apartado se presentan las indagaciones y el rastreo elaborado sobre las investigaciones que tienen relación con el problema de la autonomía. De ahí, que el acercamiento hecho se asumen desde la perspectiva crítico social con la intención de poder evidenciar la configuración que, para el pensamiento de algunos académicos y especialistas, soporta en concepto de autonomía en referencia a algunos aspectos de la vida humana, a saber: en lo personal, social, escolar, financiero, religioso, cognitivo y político. De esta manera, aquí aparecen subrayados varios trabajos investigativos que orientaron de manera analítica y crítica el desarrollo del concepto de autonomía.

Para comenzar la exposición de cada una de las consideraciones que han hecho los autores resulta válido puntualizar que de ellas se ha extraído lo argumentos necesarios para clarificar los antecedentes que ilustran y documentan la noción de autonomía, sin que por ello se limiten los conceptos abordados a un interés particular en la presente investigación, sino que orientan y enriquecen la tensión entre la diversidad de visualizaciones de la presente categoría.

Así, continuando con esta ruta, se presenta una tesis de enfoque cualitativo, realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, por Aguado, López y Hernández *Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria* (2017). Este estudio hace referencia al aporte que tiene la formación en la autonomía para el aprendizaje continuo de los niños, jóvenes y futuros adultos para su continua formación en las clases de educación física. También, aquí los autores de este estudio hacen referencia al concepto de autonomía desde varios autores, por ejemplo, Rué (2009), para sustentar la elaboración de su trabajo, haciendo referencia a la capacidad que deben adquirir los niños y jóvenes para aprender por sí mismos, dotarse sus reglas y sus propias normas en función de sus diversos niveles de aprendizaje. Así también, se señalan las ideas de Aebli (1991:30) y la alusión que éste hace en mención de la autonomía: “aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo”. Pero es precisamente esta concepción de autonomía la que se quiere descartar durante la presente investigación, debido al poco valor que se le da a la interacción con los demás, ya que dicho a manera de ejemplo: esta noción de autonomía valdría muy bien para quien debe aprender a maniobrar una con una orientación primera, pero luego sin la ayuda de alguien, porque sus nociones autónomas le dieron la capacidad de adquirir el conocimiento de manera autodidacta.

De manera semejante, se presentan las concepciones de Rawls y Habermas (2001), quienes se refieren al concepto de autonomía como la guía para el plano de la política, es decir, que la relacionan con las decisiones de las personas y con las cuales se benefician a nivel personal o social. Yannuzzi en *El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas* (2001), propone en un estudio con metodología cualitativa en el que se relaciona el concepto de

autonomía con la razón de ser de la política, que conlleva a que el sujeto sea capaz de tomar sus propias decisiones. Así, la noción de Rawls está influida por la noción kantiana, asumida por este autor para dar soporte a sus ideas, con la intención de concluir con la deslegitimación de todo rasgo de heteronomía. De ahí que Rawls analiza la autonomía desde el liberalismo político, asumiéndola como la corresponsabilidad de las decisiones en la medida que se tomen libremente. Es decir, un sujeto que se provee a sí mismo de las leyes éticas y llegue a constituirse como fuente autenticada de sus deseos y asumir la responsabilidad en la consecución de los fines. Sin embargo, esta noción que presenta, Yannuzzi (2001), sobre la autonomía, según Rawls, sirve también de referencia para la presente investigación, dado que pone en diálogo la concepción de una autonomía libertaria con la de una autonomía que tiene en cuenta la alteridad y la interculturalidad. De otra manera, y en este mismo trabajo académico, Habermas individualiza el concepto de autonomía bajo la propuesta del republicanismo kantiano, es decir, destaca la consideración pública de la autonomía, dando concesión primordial a los derechos de participación y de comunicación política que posibilitan la autodeterminación de los ciudadanos. De esta forma, Habermas, sin descartar la autonomía individual que propone Rawls, expone que, aunque se complementan y se interrelacionan, la autonomía pública, llamada también democrática, permite a los sujetos hacer parte de las decisiones de un grupo o Estado, pero también manifiesta que el hacer parte de una autonomía democrática depende en gran medida de la autonomía individual y moral de la persona.

El estudio concluye que adoptar concepciones propuestas por estos autores trae dificultades, dado que siempre que se hable de una relación privada y pública los consensos son escasos, más aún, cuando se relaciona con el concepto de autonomía. El estudio revela que las sociedades deben comenzar ineludiblemente por el reconocimiento de una persona

autorresponsable, es decir, una persona que responda por sus actos, que no actúe por imposición, sino que se autolegisle. Dicho esto, es innegable el pedido de responsabilidad por parte de los mismos sujetos para que ellos por sí solos se autogobiernen. Sin embargo, en el contexto educativo esta concepción sobrepasa el ideal de autonomía, en razón de que el sujeto en formación debe entender al otro en su singularidad y crecer con él. Ahora bien, las ideas de Habermas con respecto a la autonomía y la relación que hace de la autonomía pública o democrática, no se corresponde tampoco con la noción que aborda la presente investigación, ya que difiere del sentido social del concepto en relación con el progreso mutuo entre las personas.

Por otra parte, también se consultó un estudio de carácter cualitativo cuya pretensión radica en vislumbrar el análisis y posterior reformulación que algunos autores comunitaristas han hecho de la autonomía personal propuesta por Kant. De ahí que, Álvarez en su texto, *La autonomía personal y la perspectiva comunitarista* (1999), presenta dos percepciones de la autonomía personal, desde la concepción kantiana y la concepción comunitarista, en cabeza de Charles Taylor. La concepción kantiana expresa dos sentidos que la definen: por un lado, la independencia respecto de factores externos a la voluntad de la persona, es decir, refuerza la idea de libre elección; y, por otra parte, la presenta como la capacidad de elección ejercida desde la razón, lo que significa que se auto determina racionalmente a través de su capacidad práctica. Kant presenta la autonomía como la autodeterminación de la persona, esto es, que ella pueda tomar sus propias elecciones alejadas de motivaciones externas distintas a las que la misma persona se imponga.

En efecto, se puede inferir que estas ideas kantianas representan la concepción que Álvarez (1999), expone sustentar su propio concepto sobre la autonomía. En este mismo desarrollo, Álvarez (1999) citando a Richard Fallon, distingue en su concepción sobre la

autonomía, ciertas condiciones tales como: deliberación racional, conformación de una idea del bien, coherencia en el logro de los objetivos fijados. Asimismo, le atribuye a este concepto la capacidad para tomar las propias decisiones, presuponiendo la idea de dignidad de la persona en tanto sujeto moral. Así, concluye Fallon señala Álvarez (1999), que la definición de autonomía por la que se inclina este autor, debe tener las siguientes condiciones: actitud crítica y autocrítica, ser competente para actuar en el mundo, la existencia de opciones suficientes y la ausencia de coerción y manipulación. Esta concepción junto a las de otros comunitaristas como Charles Taylor, defienden la esencia social y política de las personas, al sostener que el actuar está siempre condicionado por la integración en la sociedad, lo que estimula precisamente el desarrollo de la racionalidad para llegar a ser un agente moral. De acuerdo con la concepción que tiene Taylor y los demás comunitaristas, que es presentada por Álvarez (1999), va muy acorde con la noción de autonomía que se pretende trabajar en esta investigación, ya que en un centro de formación inicial en una institución educativa de primaria y secundaria, se debe trabajar el concepto de la autonomía desde la influencia que existe mutuamente entre el sujeto que se forma y quienes interactúan en dicho proceso. Aquí no se resalta la autonomía desde la perspectiva individualista, que tiene relación con un sujeto que actúa bajo sus propios preceptos, normas y criterios. No obstante, es importante concluir que la noción expuesta por Kant no está completamente excluida, por el contrario, funge como una interesante forma de educar la autonomía, tal punto que el sujeto se guíe moralmente y guíe sus actos en consonancia con los demás sujetos.

El trabajo realizado por Cruz y que se denomina, *Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía* (2013), trabaja de manera paralela las ideas del multiculturalismo y su aporte a la autonomía con el interculturalismo y la forma en que complementa la formación de la

autonomía. Este resultado investigativo destaca el enfoque comunitarista como articulador esencial para la formación en la autonomía. De igual manera, en el trabajo que presenta Cruz (2013) referencia algunos otros autores, en especial a Kymlicka (1996), quien expone la relación entre el multiculturalismo y el interculturalismo, vinculándolos con la formación de la autonomía. En particular, se refiere al multiculturalismo como el enfoque que enfatiza en el respeto por la diferencia y la igualdad, pero que en su concepción no alude al trabajo mutuo entre los sujetos, lo que lleva a ser tolerante, a respetar al otro como es; sin embargo, no permite un trabajo en común. Por el contrario, al relacionar la autonomía con el interculturalismo se abre paso al mutuo crecimiento entre las personas porque se reconoce al otro como igual y diferente, con la oportunidad de crecer mutuamente. Es decir, el autor sustenta que el trabajo mutuo, a parte del respeto por la igualdad y la diferencia, supone una transformación social, cultural y académica en comunidad. De ahí que, este enfoque suponga una permanente y mutua construcción, elemento clave para la autonomía de las personas. En cambio, al relacionar la autonomía únicamente con el enfoque del multiculturalismo, se limita, porque no supone convivencia. Es así que esta concepción que propone Cruz (2013), es acorde con la propuesta investigativa del presente estudio, en la medida en que la categoría de la autonomía pretende hallar la articulación de cómo se forman los niños y jóvenes en ella, participando y conviviendo socialmente con el contexto que les rodea. De este modo al desarrollar dicha categoría se pretende vincularla con la categoría del sujeto en contexto.

En relación con lo anterior, se presenta un nuevo estudio que va muy de la mano con los conceptos expuestos allí. Este estudio cualitativo pretende abordar el lugar que puede ocupar la autonomía ante la realidad educativa postmoderna. Presentado por Laudo y Prats *El lugar de la autonomía en la pedagogía y en la educación posmodernas* (2013), expresa la importancia de la

autonomía en la modernidad y el reto de ella en el actual contexto de postmodernidad y liquidez sociológica. Para los autores, los conocimientos, los valores, las metodologías y las teorías que se fundamentan en la autonomía del sujeto, están cuestionando su legitimidad: ¿es la idea de autonomía en educación uno de los elementos que nos deberíamos replantear? En efecto, el trabajo realizado tiene la pretensión de fundamentar esta pregunta y evidenciar algunas posibles vías para intentar responderla.

Así que, los autores Laudo y Prats (2013), para dar respuesta a la pregunta planteada comienzan haciendo un rastreo sobre el protagonismo que tuvo la autonomía en la modernidad, para que a través de la razón el hombre pudiera dominar el mundo y la sociedad. Pero esta idea de autonomía es precisamente la que no concilia con la postmodernidad, debido al grado de individualismo y lo asentado que se encuentra. Por tanto, la autonomía debía hacer un giro de civilidad, que podría ser alcanzable si se aplica la razón al bien común. Teniendo en cuenta este panorama, los autores despliegan una serie de conceptos para encauzar la noción de autonomía en la postmodernidad. Para ello, recurren a Fullat, quien sustenta que, si postmodernidad significa la “no aceptación de la existencia de realidad alguna que se presente como absoluta, autónoma y suficiente” (2002: 341). Seguido de ello y citando a Terrén, sustentan cómo “la relación pedagógica ya no puede ampararse en las metanarrativas y universales característicos de la cultura pedagógica de la modernidad” (1997: 121), esto es, que ahora la labor educativa debe ser abierta a replantearse sus presupuestos y principios, que llevados al terreno de formación inicial, se podrían concretar en que las decisiones del educador no se deben justificar como las únicas ni las últimas. Lo que implica, superar el paradigma ético kantiano de obedecer únicamente a los propios principios, sino por el contrario, que las decisiones de los docentes sean abiertas a mantener siempre espacios y tiempos donde otros significados puedan ser pensados y

articulados. Lo que plantean los autores, en definitiva, es reconocer que la autonomía no parta del mismo sujeto, sino del que tiene adelante, del aquel que le interpela. Ellos manifiestan que la autonomía por sí sola lleva al vacío. Se infiere de los autores que en la época postmoderna no es conveniente seguir acogiendo la idea kantiana de autonomía, debido al mal uso que los sujetos le han dado, incluso llevándolos durante la modernidad a cometer atrocidades en honor de su accionar autónomo y libertario. Los autores sostienen, por su parte que es necesario revisar la noción de alteridad y heteronomía, que reclama la necesidad de pensar con el otro y de que las normas surjan de ese proceso dialéctico con el otro. Esto es, que la autonomía debe desarrollarse desde el encuentro con los demás sujetos, superando la radicalidad basada en la razón y aplicada en la vida cotidiana que traería bienestar únicamente al sujeto individual. De manera semejante este trabajo orienta claramente el concepto de autonomía que se pretende desarrollar en la investigación que nos ocupa.

Sin embargo, declaran que apostar por la heteronomía o la alteridad, no es estar libre de peligros, porque empleadas erradamente también desencadenarían en el colectivo ciertas problemáticas. No obstante, de acuerdo a los autores, es ahí donde está el verdadero valor moral del interés particular en un contexto comunitario, de alteridad. Así que el enfoque de la autonomía que se quiere desarrollar en esta investigación precisamente está emparentado con la compañía de los otros y desde los otros. Nuevamente el enfoque del sujeto en contexto juega un papel protagónico, debido a la influencia que tiene la sociedad y lo que le rodea, pues el sujeto que se va formando en la autonomía bajo estas premisas.

A continuación, se presenta un trabajo cualitativo realizado por De Luca *Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario* (2009), el cual destaca un recorrido por los conceptos que definen la autonomía en la actualidad, realizando dicho recorrido en una

triple distinción: acercamiento al concepto de autonomía, intervención de ésta y la heteronomía en el aprendizaje y las conclusiones como posibilidad de intervención. Para esta autora es importante hacer un acercamiento a la concepción primaria de autonomía del cual adquiere como resultado, conceptos similares a los presentados en las dos primeras intervenciones de este desarrollo, es decir, la concepción de la autonomía como la capacidad de las personas para auto dirigirse y gobernarse. De Luca (2009), sustentándose en autores como Riso (2004), aduce que el principio de autonomía te enseña a ser independiente. Sobre todo, porque tiene la capacidad de verte a ti mismo sin convertirse en antisocial, con la posibilidad de mostrar el camino de la emancipación psicológica y afectiva. No obstante, la autora en el ejercicio de no limitarse con este desusado concepto, pretende adentrarse en una consideración más deseable. En efecto, declara que la autonomía se limita en la medida que no es coincidente con la autonomía del conjunto, esto es, la autonomía tiene su razón de ser si se desenvuelve en un contexto de relaciones sociales. Así, por ejemplo, si el estudiante asume el liderazgo de su vida en la escuela y en su aprendizaje, puede comprenderse que el docente sienta el deseo mutuo de encontrarse en diálogo y entendimiento con éste. Dicho de otro modo, este mismo estudiante en condiciones similares motiva a sus compañeros a compartir sus mismos deseos.

De ahí, que esta percepción de autonomía que plantea De Luca (2009), es la que se pretende desarrollar en esta investigación, debido a la relevancia social que contiene y magnifica el enfoque de la autonomía dentro del contexto social en el cual se desenvuelve. Por ende, dicha postura da la importancia merecida al sujeto dentro del mismo contexto. De modo que, la riqueza de una autonomía desarrollada dentro del contexto social actúa como motor y motivador para que el sujeto forme y fortalezca esta virtud; también la atención procura estar en la restricción que este hace a sus posibilidades de desarrollo. En suma, el sujeto que reconoce que su

autonomía la forma en compañía de los otros, probablemente desarrollará en sus actividades diarias: seguridad, autoestima, comprensión, deliberación, resolución de conflictos, competencia académica, convicción de su familiaridad y sociabilidad, o, por lo menos, dará valor a la presencia del otro como soporte de su formación. En este punto, es importante enfatizar cómo la categoría de la autonomía enfocada desde el ámbito de la alteridad comunitarista e intercultural, precisa casi con suma obligatoriedad que se relacione con el contexto en el que se desarrolla, de ahí que se procure trabajarla en común con la categoría del sujeto en contexto.

Por su parte, Castillo *La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible* (2003), expone el papel preponderante que cumple la escuela para que la socialización sea una realidad entre los niños y jóvenes como sujetos ciudadanos, activos en la participación sociopolítica y cultural en la que conviven. En el documento Castillo (2003), hace referencia a diversos planteamientos para lograr que los jóvenes construyan ciudadanía desde lo individual y colectivo, buscando aplicarlos en su vida escolar. Dentro de estos planteamientos se mencionan algunas ideas tales como: la ciudadanía como resultado de las acciones humanas; la ciudadanía como forma de ejercer la socialidad; la ciudadanía es garantía de los deberes y derechos de las personas, entre otros.

Así, de esta manera, se infiere la importancia del sujeto autónomo en convivencia con los demás sujetos. Por consiguiente, fomentar la formación de los niños y jóvenes en las instituciones educativas como personas críticas, deliberantes y pensantes, que participen de los retos que les propone el contexto social, termina siendo lo que plantea el autor y lo que quiere la institución donde se origina esta investigación. Se pretende que los estudiantes sin alejarse de su contexto social ni de sus grupos a los que pertenecen según su nivel académico, construyan su autonomía teniendo en cuenta a los otros que les rodean, que sean sujetos formados dentro de la

alteridad, respetuosos de la diferencia y, a la vez, de la igualdad con los demás. Sin embargo todo esto no es posible sin la participación conjunta de cada uno de los miembros.

Ahora bien, es fundamental vincular estos conceptos al contexto que ha propiciado esta investigación, dado que existe una comunidad educativa que quiere formar a sus estudiantes sobre las consignas de sujetos autónomos, líderes de la sociedad en las que coexisten, tolerantes y respetuosos de las diferencias de los demás sujetos. En ese sentido, Flores *Comunidad, individuo y libertad. El debate filosófico – político sobre una triada (pos) moderna* (2011), presenta una crítica a los autores que han calificado el término comunidad como desusado o desfasado para la formación actual. Para Flores (2011), la comunidad es un término que se ha llenado de nuevos sentidos y significados. Tanto para el autor como para el interés de esta investigación es importante rescatar el término de comunidad, que, en principio, se rescata desde cuatro posiciones filosóficas políticas: liberalismo, comunitarismo, republicanismo y anarquismo.

Sin embargo, el concepto de comunidad es difícil de definir, por ejemplo, según Flores (2011) citando a Bauman, sugiere que comunidad es una de esas palabras que no sólo tiene muchos significados, sino buenas sensaciones, de igual manera que implica, simultáneamente, similitud y diferencia, y, por lo tanto, es una palabra que encierra una idea relacional. De manera que, para el interés de esta investigación, se retomará el término desde la concepción comunitarista, que se acerca a la pretensión de que la comunidad de aprendizaje es aquella donde la interacción de los sujetos se realiza en igualdad de condiciones, aprendiendo y desaprendiendo hábitos que emergen de esa misma generación de conocimiento. Es así, que en esta interacción de los sujetos se fortalece la formación en la autonomía y se reconoce el valor del contexto en el que se convive. Para Taylor (1982) citado en este mismo ensayo, refiriéndose a una de las

características de la comunidad, señala: allí se establecen relaciones sociales, que se distinguen por ser directas, cercanas y recíprocas. Aduce que la reciprocidad es expresada en ayuda mutua, en formas de compartir o de cooperar, regulando las relaciones sociales. Por ejemplo, un integrante de una comunidad de aprendizaje o cualquier otra, ayuda o coopera con la expectativa de que él podrá ser ayudado también. De igual forma, Hegel, citado en este mismo trabajo, sustenta que la plena realización del sujeto deviene de la más consumada integración de los mismos sujetos en comunidad. Por tanto, los sujetos formados en la autonomía sobre este aspecto, serán sujetos fortalecidos en fraternidad y solidaridad, lo cual sería incompatible de pensar con un sujeto desligado de su contexto social.

En conclusión, es importante resaltar que, bajo las concepciones presentadas en estos antecedentes investigativos, se refiere en gran medida al pensamiento kantiano, el cual relaciona la autonomía con la razón práctica, cuyo objetivo es destacar la dignidad humana a través del derecho innato a la libertad, fundamento principal con el que el sujeto orienta sus propias acciones. Además, es de buena estima la oportunidad de visibilizar otras concepciones que sugieren adhesión a la concepción kantiana; o, por el contrario, la objetan, declarando que la sociabilidad, el reconocimiento del otro y la alteridad, fortalecen incluso en mayor medida el valor conceptual acerca del enfoque trabajado. Es así que para la investigación en curso es una riqueza encontrar cuantiosas nociones que robustecen las ideas planteadas de formar en autonomía, no solo desde la individualidad de los sujetos sino aún más, desde la sociabilidad en la que conviven y la relación que poseen con su contexto. Así, lo expresa Nussbaum, en su obra *El cultivo de la humanidad*: “nos vemos a nosotros mismos y nuestras costumbres con mayor claridad cuando comparamos nuestros comportamientos con los de otras personas razonables” (2017: 87).

Según Puig y Martín, en su libro *Competencia en autonomía e iniciativa personal* (2007), elaborando un recorrido por los distintos conceptos que tiene la autonomía y la relación existentes que permiten desarrollar de manera amplia este concepto para el aprendizaje en la escuela. Por otro lado, éstas últimas y otras literaturas nos ofrecen la relación que existe entre la autonomía, la alteridad y el contexto social, es decir, relaciones muy distintas al objeto de la autonomía hace unas décadas y en otro tipo de literatura, incluso lideradas por la psicología.

Estudios relacionados con la categoría formación en valores

*“Las cosas son percibidas,
los conceptos son pensados,
los valores son sentidos”
Max Scheler*

Los antecedentes que se deben tener en cuenta para la práctica pedagógica en la formación en valores, están orientados en función de la vida, el otro y el rostro colectivo. El primer antecedente es un estudio realizado en Cuba. Ledo y Pérez. *Formación en Valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias* (2016), en este artículo hacen una breve descripción de la situación actual de la salud en Cuba, en alusión a que en la actualidad no se adquieren los valores de la misma forma, como los conocimientos y las habilidades. Para estos autores, se aprehenden a través del desarrollo y la experiencia social e individual de cada uno e influyen otros factores como el medio familiar; la ideología social; la situación económico-social; la preparación académica donde interactúan. Para que el docente actúe de manera idónea debe tener en cuenta los conceptos de moral (juicios de valor, actos buenos o malos), los principios (normas de conducta que siguen sus actos), el valor (cualidad especial que tiene un acto humano), ética (reflexión racional sobre la moral), moral profesional (facultades y

obligaciones que tiene el individuo en su profesión), educación en valores (Proceso sistemático que garantiza la formación y desarrollo del ser humano).

La interacción de los valores se ve desde tres esferas: la individual, la colectiva y la institucional. La mejor forma para analizar estas tres esferas implica realizar un reconocimiento del estudiante y su entorno utilizando una metodología adecuada para dicho fin y los condicionamientos para la formación en valores, que se sustentan en la posibilidad de conocer al estudiante, conocer el contexto en el que se desarrolla y definir una metodología adecuada para dicho fin. Los valores no se enseñan, se aprenden. Sin embargo, en este mundo globalizado en donde lo virtual ha tenido tanta importancia y la vida gira entorno a ello, los valores han perdido importancia, ya que las relaciones interpersonales cambiaron su estilo para convertirse en virtuales, donde lo único que se aprende es a interactuar con una pantalla, evitando el contacto físico.

El segundo antecedente encontrado presenta *La Formación en Valores como Principio Rector de la Calidad Educativa en las Universidades* (2004). En este el autor José Francisco Juárez, presenta cómo los valores en el ser humano se reflejan en todo su comportamiento. Estos valores se adquieren con el tiempo, gracias a los aprendizajes adquiridos culturalmente, pues a través de la experiencia y conciencia se define lo bueno y lo malo para lograr una armonía consigo mismo y los demás. Los valores son importantes para cada individuo, pero eso depende del enfoque que se adopte. Cada individuo tiene la libertad de decidir cómo actuar frente a diferentes situaciones, pero es la sociedad la que se encarga de juzgar dichos comportamientos, entre ellas: las instituciones, la familia, los medios de comunicación, los centros educativos y la iglesia, cada uno de estos tiene unos principios establecidos y su función, parece ser, es enseñarlos de la mejor manera.

Las instituciones educativas no solo tienen la función de hacer de las personas profesionales o trabajadores competentes, sino también personas que puedan vivir en sociedad cumpliendo con las normas; asimismo, que su actuar, este dentro de los parámetros de valores que puedan adquirir con el tiempo. Para ello, se hace necesario vivir los valores, ya que su práctica generará en el individuo un equilibrio que va ser sustentado a través de las relaciones con los demás. Si eso esto no ocurre, existe la posibilidad que el individuo entre en crisis con el sistema y la sociedad se vea afectada por los antivalores adquiridos. La pedagogía ha hecho de la función magistral una actividad intrascendente. La escuela ha olvidado su función esencial: hacer del hombre una persona capaz de solventar cualquier dificultad. Es claro que en la educación los contenidos son importantes, pero también lo es el desarrollo de la persona. Con este enfoque, los valores con ayuda de la pedagogía, deben transmitirse a través del ejemplo y en el uso de situaciones convencionales. El docente debe salir de aula de clase e interactuar más con sus estudiantes y no limitarse solo a la cátedra.

Teniendo en cuenta lo anterior abordaremos el tercer antecedente se retoma de Serra. *Los valores y su formación: una interpretación psicológica* (2000). Este artículo hace una invitación que permite meditar sobre el tema de los valores y su formación a partir de la teoría psicológica. Para ello, en primer lugar se aborda la definición del término "valor" y su relación con la actitud, el motivo y la necesidad. En segundo lugar, se elabora una clasificación psicológica de los valores.

En primera instancia el valor tiene dos acepciones: el valor subjetivo (el reflejo en percepciones, representaciones, conceptos y proyectos) y el valor objetivo (entendemos aquella propiedad de los objetos y de la conciencia social que por afectar positiva o negativamente las necesidades del sujeto como individuo como grupo o como sociedad). Un ejemplo de lo anterior

resulta de entrever la patria como valor; el valor objetivo es la patria, su realidad, la nacionalidad. El valor subjetivo se refiere al valor que le da cada individuo, es decir, respeto, lealtad, amor, entre otros. La formación en valores se refiere al valor subjetivo, ellos existen independientemente de que el sujeto los aprenda. Sin embargo, a medida que el sujeto entra en relación con ellos, estos se incorporan al proceso afectivo y evolutivo del hombre.

Los valores se clasifican a partir de dos puntos de vista: su contenido (sociales, compartidas con muchos individuos; e individuales, necesidades puramente de individuo) y su grado de autonomía (reactivos, se regulan por la esencia del individuo; adaptativos, metas establecidas por el individuo; y, autónomos, metas asumidas por el individuo). Las instituciones deben tener claro la función que cumplen los valores y su clasificación para el desarrollo del ser en formación. Esto anterior sucede teniendo en cuenta la teoría y la práctica.

Estrada en su texto. *El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos* (2012), comprende que los valores constituyen resortes sociales que son de gran estima, deseados, buscados e importantes para la sociedad. Los valores son históricos, cambian de una época a otra, aunque muchos se mantienen por su componente humanista, garantizando el progreso social. La formación de valores es un proceso de aprendizaje de conductas morales, a partir de mecanismos de recompensa y castigo, que actúan como reforzadores de dichas conductas por medio de un proceso de condicionamiento.

En este orden de ideas, se puede decir que los valores que se forman en la escuela son el resultado de la influencia de la realidad social o de las instituciones que llegan en forma de discurso ideológico, político o pedagógico. Ya en la universidad los jóvenes llegan con un sistema de valores y convicciones arraigados desde la familia, su entorno social, religioso y escolar. Los profesores deben entender que para educar en valores se hace necesario enseñar a

valorar de forma consciente y teniendo presente el impacto que generan las acciones; así como la toma de decisiones frente a un dilema ético, se debe estar preparados para enseñar a los estudiantes acerca de su libertad y libre de expresión partiendo de sus experiencias.

Siguiendo con esta línea de referencia, Lloréns, en su artículo: *La educación en valores en los estudios oficiales de danza y en el folklore I* (2011). Referencia a la danza en los centros oficiales de España, argumentando que en principio en esta disciplina se veían circunstancias de competitividad, lo cual ocasionaba rivalidad y egocentrismo en los participantes de una etapa a otra hasta llegar a la parte profesional. La investigación pretende dar pautas en el ámbito de la formación pedagógica del profesorado y no dar mucha importancia a la formación técnica y artística, para priorizar, sobre todo, los valores en los alumnos y disminuir la competitividad en las clases. Este fue un primer proceso que después se extendió a semestres más avanzados con un enfoque en valores inherentes de la danza con “cualidades morales y personales que lograrían dirigir el uso de esas habilidades” (Pring, 2005: 159). De esta manera, los autores invitan a fortalecer el desarrollo de las capacidades en los estudiantes y el desarrollo de las competencias, sin restringir las posibilidades de formación, al tiempo que, se fortalece la creación de ambientes de aprendizaje colaborativo como contribución al desarrollo del sentido colectivo.

Martín en su documento, *Una propuesta pedagógica para educar en valores* (1996). Pone en consideración algunas experiencias educativas, pasando inicialmente por algunos conceptos de índole pedagógico relacionados con el ser, tales como bienes internos (son aquellos que forman parte de la propia actividad, en un deportista es ejercer su función deportiva de la mejor manera posible), y los bienes externos (se consiguen a través de las diferentes actividades, poder, dinero, prestigio, etc.). Cuando se confunden los bienes internos con los externos es se abre la posibilidad de que aparezca la corrupción; de igual manera ocurre con la escuela, pues un

bien interno en la institución es la formación integral de la persona, la cual se confunde con la adquisición de saberes de una manera individual con una concepción centralizada por el desempeño académico, competitividad y resultados. Es en este punto, donde por querer demostrar ser el mejor el individuo utiliza de forma negativa los valores.

¿De qué manera los bienes internos y externos de los individuos afectan a la comunidad en general? La educación no puede ni debe abandonar su esencia y la pedagogía debe saber integrar los avances que, gracias a la filosofía, la psicología, la lingüística y otras disciplinas afines, permiten conocer mejor los procesos cognitivo-rationales, es decir, cómo evoluciona el pensamiento de las personas. Sin embargo, no es suficiente con integrar tales desarrollos y conocimientos, por tanto, es necesario hacer lo mismo con lo que se refiere a las necesidades del mundo.

Barriga sostiene en su texto, *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales* (2006), cómo la formación en valores más allá de un tema cognitivo se vincula con la dinámica de los principios, normas y actitudes. Para ello Barriga (2006) se basa en tres autores que forjaron la educación: Comenio (propuesta para la didáctica), Herbart (formación humanista) y Dewey (procesos de ciudadanía). Estos autores consideraron que la educación no es una instrucción, sino la adquisición de los valores que acontece con la dinámica de los afectos (emociones), en donde el sujeto los siente y lo vivencia, pero en el momento de describirlos surge el problema, pues no son fáciles de expresar.

Para hablar de valores desde la perspectiva del currículo se transita por el currículo oculto, la propuesta constructivista y por los temas transversales. En cuanto al currículo oculto, éste permite dar cuenta de unos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar, procesos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede

negar. La formación en valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) y el currículo oculto tienen una relación con aquello que se pone en acción, más que con la información que se imparte. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa, no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito.

En cuanto a la perspectiva constructivista tendremos en cuenta las ideas de Sarabia en la que afirma que la formación en actitudes presenta tres componentes, a saber:

Uno cognitivo, que se relaciona con conocimientos y creencias; uno afectivo, que se manifiesta en sentimientos y preferencias, y otro conductual, en el ámbito de las acciones manifiestas. El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de actitudes en el aula: 1) el condicionado por un refuerzo social, 2) el condicionado por el castigo, 3) el apoyado en modelos y 4) la internalización de valores. Al mismo tiempo plantea cuatro técnicas para promover el aprendizaje general de los valores, tomadas de la dinámica de grupos o del entrenamiento para el mundo de la empresa: la representación de roles (role playing), la discusión grupal, las exposiciones en público y la toma de decisiones” (1994:3).

Finalmente, frente los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos y no contradecir su potencialidad en las prácticas escolares o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar, ya que puede ofrecer una mejor posibilidad para la promoción y el desarrollo de valores. Según Sarre en su investigación denominada: *Valores y educación* (2001), es en la escuela donde se hace la reflexión sobre función formativa de la misma, pues nadie puede educar sin valorar. Esto porque la educación dirige los fines que considera valiosos para el individuo o para la sociedad.

Lo esencial es hacer mejores hombres, pero aún no sabemos cómo hacerlo, pues somos conscientes que al impartir unos conocimientos tal vez logramos la aprehensión de destrezas y habilidades intelectuales, pero, en todo caso, el conocimiento no hace necesariamente mejores a los hombres. Existen otros componentes más íntimos, más misteriosos en el terreno de los valores y que se fundan como la esencia de la educación.

Sarre (2001), menciona que hay tres razones por las cuales es muy difícil formar mejores individuos, la primera está asociada con el discurso de la formación integral que se centra únicamente en la parte académica los demás quedan relegados a la nada incluidas, la noción moral y los valores. La segunda es la emancipación en donde se promulga el respeto a la diversidad y no hay represión, autoritarismo ni adoctrinamiento. La tercera y última hace alusión al pluralismo de los valores comunes, pero aun así, por más globalizado, moderno o neoliberal que esté el mundo, no podemos olvidar que sin valores no hay educación.

Según Agis, en su artículo: *La educación moral. Fundamentación filosófica y calado actual de las ideas ético pedagógicas de Émile Durkheim* (2011) muestra cómo la autoridad moral es un aspecto de carácter interno y determinante en el ser humano. El individualismo en la modernidad conlleva a una palpable e imparable extensión del vacío moral en las sociedades. La modernidad que está ligada a los conceptos de neoliberalismos cuyas ideas en la implementación de un modelo en educación imposibilita la integración social del individuo. La moral, para Durkheim según Agis (2011), no es solo un conjunto de preceptos comunes en todas las sociedades ni mucho menos una fórmula universal, pues como es innato en el ser humano al ser un conjunto de reglas, valoraciones y experiencias que según su aplicación se considera real cuando las acciones son coherentes en una sociedad y la beneficia sin ningún tipo de contemplaciones.

Para concluir, Sáenz, en su libro: *El Hombre Moderno: Descripción fenomenológica* (2001), relaciona de una manera fenomenológica la existencia del ser, desde la esencia escondida del ser (*numeno*) como lo que en ella exterioriza (*fenómeno*) y de allí los diferentes sucesos históricos que el hombre ha experimentado o atravesado desde la época medieval, que pasa por el Renacimiento, la Reforma protestante, el Iluminismo, la Revolución francesa, la Revolución

soviética, y ahora el Nuevo Orden Mundial. Desde estos campos o acontecimientos la forma como el hombre ha cambiado o ha tomado diversidad de acciones le han permitido adaptarse a los diferentes sucesos para llegar a ser lo que es hoy.

¿De qué manera el hombre ha sido afectado en su esencia por en el sin número de sucesos históricos que ha tenido que atravesar? ¿Cómo se pasa de un núcleo egocéntrico a ser manipulado o manejado por elementos externos? ¿El hombre moderno es aquel que es civilizado por las tendencias del momento? ¿En qué momento el hombre pierde el orden natural para actuar de manera anárquica ante las tendencias de la época?

Desde los diferentes conceptos que el autor expone, se intenta ir descubriendo los sucesos que cada una de las épocas y civilizaciones que fueron aportando para la transformación del ser humano y de allí ir revelando, así mismo, los cambios en los valores que por el sin números de sucesos como la cultura, las creencias y la forma de vivir del hombre que ha reestructurado para vivir a su manera y darles valor.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los conceptos estructurantes del Proyecto Educativo del colegio Corazonista de Bogotá D.C.

Objetivos específicos

Describir las prácticas pedagógicas a través de los documentos, las clases y los discursos de los docentes del colegio Corazonista de Bogotá, D.C.

Contrastar las prácticas pedagógicas de los docentes en los conceptos estructurantes de autonomía, formación en valores y sujeto del Proyecto Educativo del colegio Corazonista de Bogotá D.C.

Capítulo 1: Referente conceptual

1.1 El sujeto

*“En efecto, el afán de objetividad desarraiga al hombre reforzado
Por mecanismos como: “la cosificación, la enajenación,
la unidimensionalidad;
más bien, nos planteamos incorporar al sujeto
como parte de aquello que construye
poniendo en juego sus potencialidades”
Hugo Zemelman*

1.1.1 El Sujeto que emerge

El campo conceptual que a continuación se propone busca reconocer y delinear las comprensiones en torno a la noción de sujeto y al territorio que habita en la cotidianidad de la escuela. La principal pretensión es trascender las certezas y supuestos frente a este constructo desde lo ya conocido y lo cotidianamente concebido, para poder entrever nuevas posibilidades, en una búsqueda continua por llegar a comprender la forma en que se constituye.

En este sentido el interés por el sujeto, en la presente investigación, se alejó de esa necesidad de llegar a definiciones univocas y enumerar sus características. Contrario a ello, se propuso reconocer el agencia miento que se constituye al interior de la escuela frente a la conformación del sujeto; se trata de comprender como lo plantea Deleuze citado por Cáceres, en el que aquellos constituyentes del agenciamiento, entendido como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal de relaciones” y que corresponderían al “modo en que los objetos, los sujetos y el lenguaje se relacionan para generar un estilo de pensamiento y un modo de actuar” (2001: 162). La noción de sujeto habita la escuela, desde múltiples presupuestos: maestros y directivos emplean dicha categoría, la cual constituye ese discurso escolar que ha sido construido a través de la historia de la propia escuela.

A partir de estas intenciones se trabajaron conceptos en torno al sujeto, la subjetividad, el agenciamiento y la historia de la pedagogía, fundamentados en autores como Saldarriaga, Deleuze, Díaz y Zemelman entre otros, quienes desde sus comprensiones guían la construcción del presente referente teórico.

1.1.2 El sujeto en la escuela una historia que pensar

Pensar en lo humano es pensar en lo polimorfo en aquello difícilmente apresable que no puede ser definido con exactitud. Pensar en lo humano es acercarse a un sujeto en continua construcción; es atender a la incertidumbre; es poder aprehender desde diferentes órdenes y perspectivas. Y, precisamente, es en la búsqueda de otras opciones que podemos dar cuenta de las rupturas y de los vacíos que se han venido constituyendo y que son la evidencia directa que encontramos en la literatura revisada para realizar diversos acercamientos al sujeto en el contexto escolar.

Pensar en el sujeto es adentrarnos en diversos campos comprensivos. De esta manera, para abordar y comprender dicha noción, un primer elemento fundamental corresponde al rastreo por algunas visiones del sujeto en su desarrollo histórico, en paralelo, con la comprensión y desarrollo de la práctica educativa en Colombia. Esta primera visión la preceden los planteamientos de Saldarriaga (2003), quien propone una hipótesis generadora, a través de la cual dos fuerzas impulsan tres modos diferentes de desarrollar el oficio de maestro en Colombia. A estos tres modos los cataloga como: clásico, moderno y contemporáneo, los cuales son impulsados por dos fuerzas que corresponden al saber pedagógico y a las prácticas culturales.

Desde el modelo clásico, entre los años 1886 hasta 1930, se educa a un sujeto dotado de alma a quien se debe salvar, por tanto, tiene que cumplir unos deberes para con Dios. Estamos

hablando de una pedagogía católica, conformando un saber pedagógico clásico, que enunciaba los métodos para lograr una enseñanza objetiva y presentaba los principios de la instrucción. Desde esta visión el maestro es un sujeto que no desarrolla un simple oficio, pues es un apóstol y un artista, es decir, está constituido por una combinación de amor y arte.

Con Agustín Nieto Caballero, surge el modelo moderno que exige la presencia de un maestro científico, encargado de educar a un sujeto que sea capaz de integrarse a los colectivos sociales, como la escuela, la iglesia, la fábrica etc. El estado ahora asume la educación, pues existe un interés en conocer la forma en que aprenden los sujetos. Para ello, el maestro desarrolla un proceso de medición y análisis de los estudiantes, importando herramientas de otras ciencias. La pedagogía deja de ser ciencia y arte, para volverse didáctica, en donde lo más importante son los procedimientos y las metodologías. Surge una segunda crisis de carácter ético-cultural en el oficio del maestro al estilo contemporáneo, pues se siente encargado de educar al sujeto ciudadano que es al mismo tiempo, integral, individual y colectivo. Una transformación epistemológica permite que intelectuales se dediquen a la producción de teorías pedagógicas, quienes, alejados de las vivencias propias del contexto escolar, construyen un saber sobre la escuela y una re-conceptualización de los procesos de experimentación y aplicación de saberes en ella.

La razón predominante en los modelos anteriores es reemplazado por el de Inteligencias Múltiples, es decir, que la escuela se amplía, se vincula con las TIC, sus fronteras ya no son claras. Esto porque se constituyen nuevas relaciones pedagógicas y cambios en el quehacer del sujeto maestro, su saber se vincula al de cultura, ya que se concibe como una práctica social que poco a poco reclama su responsabilidad social. Este saber pedagógico se diferencia de la pedagogía como ciencia o como disciplina, pues nos remite a un saber social y cultural que la

ciencia pedagógica ha excluido. El saber pedagógico no corresponde necesariamente a la ciencia, pero no por ello puede ser despreciado o rechazado.

Saldarriaga también atiende a la fuerza de la cultura y a las prácticas que circulan en torno a ella, para configurar unas formas particulares de desarrollar el oficio de maestro. En el modelo clásico, la cultura corresponde a una cualidad dada por pertenecer a una clase élite, letrada y con un rango en la escala social, que se caracteriza por las buenas maneras. La cultura implica para Restrepo, citado por Saldarriaga, una “civilización, el toque exterior y visible que distingue a las élites letradas” (2013: 136), característica de los estudiosos, que poseían ciertos conocimientos que protegían con un carácter dogmático y secreto que los diferenciaban del pueblo. La pedagogía era entonces el camino hacia la cultura, se hacía una distinción entre el trabajo intelectual y el trabajo manual no culto, que correspondía al vulgo, al pueblo, quienes accedían a unos mínimos de civilización, pero que podrían con mucho interés y esfuerzo acceder y dominar los métodos para poder llegar a la cultura.

En el segundo modelo, se incluye la cultura en la educación, ahora todos los sujetos poseen cultura. Aunque se siga diferenciando entre cultura popular y la alta cultura, se apuesta por la pureza de la cultura, como patrimonio histórico y relacionada con el *folklore*. La educación sigue siendo el camino para acceder a la cultura que sigue privilegiando a la alta cultura sobre la cultura popular, según Saldarriaga (2003).

Por último, en el estilo contemporáneo no se habla de una cultura sino de varias, que no se determinan desde un rango social, político o económico, sino de la aceptación de las diferencias. La cultura corresponde, según Saldarriaga (2003), a las formas colectivas de producción de símbolos y valores; la pedagogía también constituye formas de cultura, pues es un dispositivo cultural. Estamos ante un momento diferente, frente a las relaciones que se establecen

entre educación y cultura. No se accede a la cultura hacemos parte de ella y la adherimos en nuestras prácticas.

En la actualidad es indispensable pensar la acción pedagógica más allá del salón de clase. Ya no como un simple espacio limitado por paredes y en donde el maestro desarrolla su práctica educativa, pues debe comprenderse más que como una mera agrupación de personas reunidas con un único fin. Seguir pensando de esta forma o simplemente no atender a la multiplicidad de relaciones, de intereses y factores que afectan la realidad educativa supone perder la oportunidad de habitar un espacio complejo y conflictivo.

Repensar la manera en que cada uno de los participantes del proceso educativo habita la escuela es una tarea fundamental y continua, es indispensable reflexionar críticamente sobre la articulación que se da entre los sujetos, los conocimientos, la sociedad entre otros. Esta articulación, que ha sido ajena al lente del maestro, implica transitar desde la escuela hacia su contexto más amplio que se corresponde al panorama de la sociedad actual.

Estamos viviendo una época muy particular en la historia de la humanidad. El lugar que ocupamos ahora se refiere al contexto del cual la escuela no permanece ajena. La globalización impregna todo el acontecer de la vida; en esta tendencia el mercado se ha convertido en el fin, el método y el medio de toda organización. Desde la óptica del capitalismo globalizado, la escuela no es ajena a este proceso de globalización. En América Latina se proponen 25 nuevas leyes de educación y se busca construir una escuela para responder a la lógica de la eficiencia y la eficacia propias de la globalización, según Mejía (2007).

La educación en sus nuevas reformas hace parte de un proyecto capitalista, cuyo interés consiste en formar sujetos que se vinculen a la nueva sociedad globalizada. Se ha pasado como lo menciona Mejía:

De competencias sociales a competencias individuales. Toda la idea educativa del pasado estuvo fundada en una formación que garantizaba la integración de un sujeto a procesos colectivos... Se avanza a la construcción de competencias individuales que buscan en lo fundamental posicionar al individuo para vincularse al mercado de trabajo, muy limitado hoy... (2007: 92)

La educación, se percibe, entonces, como un modelo de sociedad que presenta un nuevo orden en las formas de construir relaciones. Estas relaciones se dan en el entorno de cada uno de los actores que habitan la escuela, por tanto, debe entenderse dicha red para poder visualizar el contexto en el cual la escuela está inserta. Por tanto, se hace pertinente la reflexión acerca del entramado político, social y económico; dichos territorios son poco explorados por el maestro, tanto así que Mejía critica “la mirada sobre la escuela reduccionista de corte reproducionista de tipo laboral no alcanza a entender la modificación de su papel en el capitalismo globalizado y neoliberal, llevando a muchos a mantener una crítica desde las miradas del pasado” (2007: 84). Su invitación permite que el maestro actualice su mirada, que se acerque a los nuevos discursos, desde una comprensión de escuela distinta a la reduccionista. Todo, con el fin de comprender el mundo en que vivimos y comprometernos en su transformación.

Recorrer estos territorios, nos permite acceder al contexto macro de la educación para evitar una visión fragmentada de la realidad, reconstruyendo con un sentido integrador la realidad que habitamos.

1.1.3 Sujeto y subjetividades

Se hace necesario atender a los planteamientos ya presentados, ubicando el contexto escolar y cultural al que se hizo referencia, con el fin de conectar con las ideas que se presentan a continuación en torno al sujeto y la subjetividad. Pensar el sujeto, implica diferenciar el campo paradigmático desde el cual se comprende esta noción. Por lo tanto, para tal fin se hace

fundamental iniciar aclarando que el interés de la presente investigación está dado, no tanto, por definir de manera unívoca y objetiva la noción de sujeto, sino por comprender la forma en que se constituyen los sujetos y sus subjetividades. Tomamos distancia de una visión de sujeto propuesta desde el positivismo en el que se evidencia la relación sujeto-objeto. Dada la forma en que el sujeto conoce y comprende la realidad desde esta postura, éste asume un interés por la objetividad, por lo invariable en su relación con el objeto y con todo lo que es exterior a él, a modo de asumir una visión estática y científica. En oposición a esta visión, se busca un acercamiento sobre una postura que índice cómo el sujeto se está construyendo permanentemente en un devenir de relaciones, en donde “ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto; y de otra, a pesar de la importancia de éstos, enfrentamos graves dificultades para comprenderlos en toda su complejidad” (Zemelman, 2010: 2).

De este modo, para acercarse a la escuela no se puede usar una sola mirada o enfoque, porque representaría algo simplista esta forma de pensar. En este sentido, es vital atender la propuesta que estamos elaborando para no reducir la pedagogía a una reflexión sobre la enseñanza, sino tener en cuenta otros factores como “los micro y macro entornos de la práctica pedagógica, los modos de articulación de esa práctica con otras prácticas y con los distintos saberes en el sistema social en el que ocurren o circulan” (Vasco, 1990: 5). Por tanto, resulta importante pensar en las múltiples relaciones de las que hace parte un sujeto, pues continuamente se están tejiendo redes que constituyen el contexto.

En esta búsqueda, por reconocer territorios poco explorados para el maestro, se inscriben aquellas prácticas que buscan salirse de los límites impuestos con la intención de construir nuevos espacios en la escuela, que, al parecer, producen tensiones en la cotidianidad. Una de estas tensiones está dada por la noción de sujeto que la escuela concibe como una estructura de

carácter estático, que atiende un proceso individual, pero que, al mismo tiempo, está en función de homogenizar, reduciendo muchas veces su comprensión a variables meramente psicológicas, según Palacios (2013).

Una condición diferente para pensar en el sujeto está dada por la posibilidad de acercarnos a la realidad de una forma diferente: “para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos, lo que tropieza con diferentes obstáculos en general asociados a formas de pensar que rehúyen pensar simplemente lo que carece de formas claramente definidas” (Zemelman, 2010: 2). Para este autor, pensar en el sujeto, es tener presente en todo momento las interacciones y los movimientos de los que hace parte en la relación con otros sujetos en ese despliegue que se da en un momento histórico dada.

El movimiento del sujeto y de su subjetividad es un despliegue que se articula y que representa un desafío para el maestro. No es fácil realizar lecturas que atiendan a este movimiento, en oposición a ideas, enraizadas o cristalizadas, para comprender la construcción de la subjetividad. De este modo conviene entender que:

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social (Torres, 2006: 92).

Atendiendo a las particularidades de los estudiantes y sus diferencias, para dejar de comprenderlos desde la linealidad y empezar a reconocerlos por los espacios que habitan, por su historia particular y por su percepción de la realidad, se puede asumir que “cuando se habla de subjetividad, se habla también de identidad y, con ella, de narrativas en las que se articula esa identidad” (Urresti, 2008: 102). Sin embargo, la identidad no es entendida como algo inamovible o estático, sino como algo persistente que se da en la interacción con los otros. En palabras de

Maffesoli citado por Palacios, la subjetividad y el sujeto se asumen no desde lo trascendental y unidimensional sino desde lo complejo con su concepto de enteridad que integra múltiples dimensiones “razón, cuerpo, sentimientos, emoción” (2013: 416).

En esta esfera de las subjetividades nos encontramos con las nuevas generaciones de jóvenes que se acercan a la educación desde variados intereses y que en muchas ocasiones los maestros no comprenden. Los jóvenes se siguen viviendo desde los esquemas del desarrollo tradicional, de la adolescencia. Es allí donde el educador avanza hacia terrenos desconocidos para preguntarse: ¿a quién le voy a enseñar? ¿Qué interés tiene en aprender? En este sentido, Palacios, enuncia que “las subjetividades comienzan a moverse, desplazarse y constituir nuevos espacios de enunciación a partir de una rearticulación de la vida escolar” (2013: 432). Lo que constituye la posibilidad de construcción de sujetos con capacidad de acción.

Esta acción del sujeto, le pone como un actor que tiene y busca múltiples posibilidades para expresarse en la vida institucional de la escuela, asumiendo un rol activo que le permite cuestionar las verdades históricas, políticas, morales etc., con la intención de movilizar aquellos patrones que se han vuelto incuestionables e inamovibles. Poder reconocer desde esta perspectiva a los sujetos que habitan la escuela, en especial a los estudiantes, nos concede un marco que amplía la visión que se construye en la institución frente a cada uno de los sujetos que participa en ella. Siempre se requiere evidenciar desde la esfera de las relaciones, el tejido que sostiene la práctica educativa al interior del colegio.

Nada funciona en la escuela de forma desprevénida, ningún conocimiento es neutro, pues sirven a diversos intereses y se proponen la construcción de un tipo de persona, por tanto, se hace necesario develar dichos supuestos para ser responsables de ellos. El objetivo es poder tener

claro el horizonte de acción que nos proponemos como maestros, a partir de una reflexión profunda por lo humano.

1.2 La autonomía

“El sentido del conocimiento, y, por tanto, también la medida de su autonomía, no se puede explicar de ningún modo si no es mediante el recurso a su relación con el interés”
Jürgen Habermas

1.2.1 De la heteronomía a una autonomía pedagógica

¿Ha pensado alguna vez en renunciar? Es una pregunta que crea tensión y que genera puntos de vista diversos, tendientes en su mayoría a confluir en explicaciones que argumentan la toma de decisiones, que se cree son de forma autónoma. De ahí, que si la respuesta es afirmativa pero la acción de renuncia no se lleva a cabo, la siguiente pregunta es: ¿y por qué no hacerlo? La implicación que trae la respuesta a esta pregunta, tiene una gran trascendencia que explica el sentido inusual, inconcluso y poco conocido del concepto de la autonomía; y, por consiguiente, la formación de ésta. Claro está, en este trabajo académico, se pretende distensionar estas concepciones. Es así que, dentro de los argumentos tan diversos para no tomar una decisión como renunciar, se encuentran algunos condicionamientos e intereses cercanos lo impiden, a saber: la familia, el trabajo, los padres, los compañeros de trabajo, la economía, el riesgo, la presión social e institucional, la vergüenza, la imagen personal, el interés de progresar, el miedo al fracaso y otras representaciones sociales que se generan alrededor de la determinación de una decisión como lo es el abandono voluntario de una circunstancia.. De ahí que se concluye que renunciar a algo, no es una decisión acorde al discurso más habitual sobre la autonomía, es decir, que hay tantos condicionamientos, que la persona no es plenamente libre para tomar sus

decisiones. Aunque para algunos autores en cabeza Piaget, describen que “el niño pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma” (1974:79), no es habitual que una persona adulta y con formación académica y humana tome decisiones contrarias a su voluntad, simplemente, porque no se tiene capacidad de autonomía. A este respecto, Puig y Martín argumentan lo siguiente:

El juicio moral heterónomo, se asienta, en primer lugar, en relaciones interpersonales basadas en la presión, y que podríamos caracterizar como aquellas en las que el adulto, naturalmente desde el exterior, impone al joven, mediante órdenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias. En tales circunstancias, le resulta muy fácil aceptar como suyas todas las opiniones, mandatos y sugerencias de los demás. Estamos ante una moral heterónoma: ante una moral en la que prima la obligación por encima del bien y de la autonomía (2007: 30).

Durante mucho tiempo el concepto que Kant dio de la autonomía se naturalizó, confiriendo poder a la persona de ser él o ella misma y de actuar bajo sus propios criterios y principios. Así, el hombre se alienó a este principio por muchas décadas, reflejando ese poder individualista para contravenir el natural proceso de la comunidad y el significado de la expresión política que éste trae. Por ejemplo, Puig y Martín (2007) refiriéndose a Kant, afirman que, ante una situación controvertida, se responde estableciendo un vínculo estrecho entre la moralidad de la acción y la autonomía. Esto es lo mismo que, la persona decida con sus juicios, si piensa que está bien su accionar. Kant hace la defensa de sus argumentos de manera obvia: “El que sea capaz de autodeterminarse, se siente obligado a cumplir lo que se ha impuesto así mismo” (Puig y Martín, 2007: 27),

Ahora bien, ¿qué ha hecho que el hombre trascienda este argumento kantiano? La coyuntura que ha vivido la historia de la humanidad reciente, eclipsada por las decisiones arbitrarias de líderes individuales o pequeños grupos de líderes, ha supuesto que ellos son los

únicos que toman decisiones sabias y acordes a las necesidades de todos. Esto anterior hizo que, durante un tiempo, el mundo se rindiera a los pies de arbitrariedades y paranoias peculiares. El legado de la ilustración fue clave para superar el dogmatismo en el que vivía la razón. Además, fue la chispa que daría a las personas, la capacidad de adentrarse en sus propios juicios y trascender, entendiendo, como lo manifiesta Habermas, que sus “decisiones morales pueden y deben ser argumentadas permitiendo la participación dialógica de todos los implicados” (Puig y Martín, 2007: 28).

De esta manera, es precisamente la acción comunicativa, la que hace que las decisiones autónomas tengan un giro radical, porque comprende al hombre como un ser político, dotado de capacidad individual para tomar decisiones, pero que concibe la participación de los otros como elemento esencial en sus determinaciones. Además, es la manera por naturaleza de superar la heteronomía que trae consigo el actuar bajo coacción, con condicionamientos que inhiben la autonomía y, en general, el bien.

A su vez, la autonomía es la capacidad que al ser adquirida por las personas, el encuentro con los demás no será generado con base al sometimiento de una de ellas por la otra, sino que será, “asentado en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación” (Puig y Martín, 2007: 31). Siendo esta última la que enriquece el sentido de la autonomía comunitarista, porque entiende lo vital que es en la relación de las personas la noción de igualdad, sin desechar la individualización de cada sujeto. En suma, no se trata de hacer un ejercicio de unificación de personalidades ni tampoco elevar el ego singular. Lo que pretende esta construcción de autonomía, como lo formulan Puig y Martín:

No se construye en solitario, sino que precisa de la relación cooperativa con los demás. [...] El ejercicio de la cooperación desarrolla la identidad y una identidad más diferenciada enriquece la cooperación. [...] Gracias a la cooperación, la autonomía supera

el egocentrismo y gracias a la individualización, la autonomía supera la uniformidad y la conformidad (2007: 88).

Es importante que la cooperación genere esta doble práctica, es decir, que las personas y mejor aún los niños y jóvenes en formación lleven implícito el sentimiento de igualdad, que evidencien entre ellos que no existen supremacías ni distinciones, sino únicamente las de su pensamiento, su forma de ver las situaciones y de buscar sus objetivos, lo cual enriquece la visión del grupo en el que se comparte. Además, la formación en esta doble vía, aviva la oportunidad del crecimiento y transformación junto con la realidad mudable, lo significa, un niño o un joven que se adapta, sin traumatismo, a un contexto que no siempre será igual, en el que la diversidad está al orden del día y la persona en desarrollo así lo entenderá.

Sirva de ejemplo de este valor de la diversidad en el que se ha hecho indiscutible la necesidad de abrir la mente, de integrar la propia cultura, de escuchar y conceder importancia al deseo y al pensamiento del otro. De esta manera, se formularon los derechos humanos y muchas organizaciones políticas adoptaron este mecanismo de integración para atribuirle participación a todas las personas, con la intención de que todos los sectores estén representados, ya sea a nivel internacional como en el caso de la redacción de los derechos humanos o la “elaboración de la moderna Constitución sudafricana” (Nussbaum, 2016: 129). Así mismo, señala Nussbaum, estos dos acontecimientos que terminan siendo ejemplo de la participación en una sociedad multicultural y cosmopolita:

Los arquitectos contemporáneos del movimiento internacional de los derechos humanos, que da comienzo con la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, provenían de una amplia diversidad de países [...] También, La Carta Magna sudafricana fundada sobre la noción de los derechos humanos, representa un intento de normativización de garantía de la dignidad humana encaminada a que ningún régimen arbitrario futuro pueda vulnerar tal dignidad como se vulneró a diario durante el *apartheid* (2016: 129).

Está claro entonces que el hecho de entender la diversidad y la multiculturalidad de las personas y de las sociedades, debe hacer de la educación y del maestro, un artífice de formación y divulgación de estos valores, sembrando la semilla en sus estudiantes desde aspectos propios de su participación en cada actividad que se emprenda en la institución educativa. De esta manera, se abre el panorama a quienes inician su educación en la sociedad, enmarcada dentro de un mundo en constante transformación y donde se puede ser autónomo explorando capacidades de “innovación, de anticiparse, de emprender proyectos, de abrir nuevos mundos” (Puig y Martín, 2007: 33). En particular, enfocándolas a atender a los demás, que gracias a sus decisiones facultativas, comprenderán beneficio colectivo que producen.

De igual modo, es interesante hacer este ejercicio de reflexión en lo que puede ser y aquello que dista de funcionar en la formación de la autonomía. Sin embargo, vale aclarar que no debe quedarse únicamente en una práctica de especulación, sino por el contrario, es imperativo que en la formación de la autonomía haya un compromiso por modificar la realidad en la que se requiere esta acción, no sin antes haber hecho esta práctica de atención cuidadosa. Puig y Martín. Al respecto afirman que: “no se puede hablar de autonomía si se queda únicamente en la discriminación reflexiva sobre lo que puede seguir igual y lo que debería cambiar. La autonomía supone comprometerse en un proceso de producción y aplicación de ideas” (2007: 36).

De esta manera, el trabajo del docente en el aula enriquece la formación de este valor en sus estudiantes, además de beneficiar el ambiente en el cual los niños y jóvenes fortalecen sus cualidades individuales como también sus destrezas de trabajo en equipo, de armonización de su pensamiento con el de los demás y de la dirección o liderazgo de las actividades. “La autonomía supone crear las condiciones para desarrollar dichas propuestas” (Puig y Martín, 2007: 37).

Así, los estudiantes se forman en el interés de conocer la diversidad que existe entre sus compañeros y valoran lo distinto que cada uno de ellos tiene, además, del aporte que hacen para sí y para los otros. Es una ventaja que ellos mismos sientan el deseo de conocer la pluralidad de culturas y que a través de una actitud humilde, reconozcan que hay muchas cosas por aprender de los demás, porque sus conocimientos aún son muy pobres. De lograrse esta conducta en el aprendizaje, compartiendo constantemente el saber de cada uno con los demás, la evolución será mutua y el hecho de ser una persona responsable de sus actos y autónoma, irá en incremento.

Nussbaum, nos recuerda que:

El primer objetivo para formar a los estudiantes debería ser con un conocimiento socrático de su propia ignorancia, tanto en otras culturas del mundo como hasta cierto punto de la propia. Por un lado, para que siempre que escuchen trivialidades de las culturas, no las crean en primera instancia, sino que investiguen. Y por otro, para que aborden lo diferente con humildad, pero intelectualmente bien equipados para la búsqueda de un mejor entendimiento (2017: 189).

Por tanto, es indispensable formar a los niños y a los jóvenes en el reconocimiento de sus propias falencias, para que acepten con valor y agrado el conocimiento y las cualidades de los demás. De esta manera, llegarán a apreciar desde lo poco o mucho que cada compañero de clase aporta, así como recurrirán a buscar o complementar el conocimiento que tienen de sí y el recibido en las distintas clases. Esto es, la potestad, decisión y voluntad que hacen de ellos seres autónomos.

Lo anterior, hace que la acomodación al grupo de trabajo o al grupo escolar sea positiva y adecuada, es decir, en palabras de Puig y Martín: “se establecen relaciones cordiales basadas en el respeto como requisito imprescindible para poder ayudar a los jóvenes a formarse una identidad auténtica” (2007: 74). Además, que el hecho de que exista afabilidad entre los miembros y más aún propiciada por el maestro, hace de los estudiantes personas afectivamente tranquilas, maduras y autónomas; toda vez que, un ambiente agradable y sintiéndose aceptados

se permite el fortalecimiento de la confianza en sí, en sus posibilidades y cualidades. Lo cual, necesariamente se reflejaría en una buena disposición para el trabajo escolar, para la convivencia y para la aceptación de las formas de ser de quienes conviven con ellos.

Además, Nussbaum, nos exhorta para que “no se ignore el hecho de que cada persona toma opciones distintas y que el respeto incluye los ámbitos de libertad en donde cada una de ellas toma sus decisiones” (2016: 131). Lo que quiere decir, que se debe tener cuidado por asegurar y garantizar los espacios en los que las personas y aún mejor los estudiantes toman sus propias decisiones que, en su caso, son la escuela, los salones de clase, el ambiente en cada una de las clases aplicadas y en general en cada momento y circunstancia, los que permiten que el joven se encuentre a sus compañeros; “la familia, los amigos o la escuela son realidades cercanas donde se crean relaciones, se adquieren responsabilidades y se generan conflictos” (Puig y Martín, 2007: 45).

Es así que, las relaciones creadas son el motor que dan vida a la formación de la autonomía y las que inclinan a las personas a tener iniciativa personal, porque comúnmente hay decisiones que se deben tomar, entre ellas, lograr cumplir los deseos propuestos sin desligarse de los deseos de la sociedad. Por consiguiente, una persona que quiere transformar lo que desea en acciones recurre a reflexionar sus actos y verlos desde la franja que considera con mejor perspectiva. Para muchos, particularmente, esto se puede hacer los posibles valores conexiónados a sus decisiones.

Dado que, la formación en valores es un pilar clave para que los sujetos alcancen, no solo su reconocimiento en las múltiples dimensiones, sino también su capacidad de prescribir: “responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional, capacidad de elegir, calcular riesgos, afrontar problemas, aprender de los

errores y asumir riesgos” (Puig y Martín, 2007: 42), Como los valores que no se dejan encasillar en una lista de chequeo, sino que deben ser interiorizados y vinculados en la vida de los sujetos, convierten a la persona en un ser reflexivo, dinámico, autónomo y competente para saber fusionar la virtuosidad de sus acciones con el deber connatural de las relaciones personales y sociales, es decir, el conocimiento de si los actos son buenos o malos en función de las relaciones con los demás.

Todavía cabe señalar que esta capacidad y competencia es aprendida, no es innata, por lo tanto, es integrada a la formación de los sujetos por medio de la educación, a través de la pedagogía que llega a su aprehensión más certera de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en la capacidad del aprendizaje de los estudiantes. Según Nussbaum, haciendo referencia a los nuevos conocimientos que van surgiendo, señala que “transformar no sólo el contenido, sino también a menudo las metodologías de los cursos” (2017: 193), para que aquello que se enseña no sea excluyente.

Por consiguiente, es necesario pensar la pedagogía y resignificarla, así mismo, como los aprendizajes que se pretenden con ella, que para el caso de la autonomía requiere transitar desde un cambio radical, desechando las prácticas y los imaginarios del dejar hacer – *laissez faire* – o el libre albedrío, que conlleva a grandes errores e irresponsabilidades por parte de los mismos sujetos. Este tipo de acciones propician la anarquía, pero de la que se destaca: “que se apoya en la confianza y la bondad de los seres humanos y aboga por una organización social sin autoridad que debe empezar a gestarse en la escuela” (Puig y Martín, 2007: 82).

Si esto es así, en la escuela –como también en la familia– no se debe propiciar, la heteronomía pedagógica que pretende homogeneizar la enseñanza, dándole un poder sempiterno al maestro para que a través del autoritarismo imponga sus criterios y no dé lugar a comentarios

disidentes. Por el contrario, la escuela, como el maestro y la familia, deben ser generadoras de relaciones de igualdad y equidad, descartando el autoritarismo a cambio de la reciprocidad y correspondencia. Esto anterior para que el estudiante se sienta intérprete de su formación y participe de ella activamente, reconociendo que los demás son actores principales también de su formación. En pocas palabras, esta relación hace parte de la autonomía pedagógica, en la cual, los protagonistas: maestros y estudiantes, hacen parte del proceso formativo en igualdad de condiciones.

Al concluir esta categorización de la autonomía se desea resaltar lo que autores como Puig y Martín (2007) y Nussbaum (2017), reflejan desde sus obras y sus ideas en las que tanto los valores como la formación en la autonomía no se imponen ni se transmiten, sino que por el contrario los sujetos, en el respeto de sus individualidades, las descubren por sí mismos en contextos de debate y ayuda, es decir, en comunicación con los demás. De ahí la importancia de orientar a las personas que están en su formación inicial, generándoles espacios de interacción, donde en un ambiente de paridad, con respecto a la posición que ocupan, tengan libertad en su pensamiento social y moral necesario para el progreso de la autonomía. Es en estos espacios donde los niños y jóvenes llegan a tomar referencias de sus propios compañeros, superan el egocentrismo, descubren la importancia de la cooperación y aprenden a pensar de manera recíproca. De ahí que, la ausencia de la autoridad del adulto, ejerce en los menores la posibilidad de adentrarse en soluciones conjuntas. “Por el contrario, las relaciones ejercidas desde el poder del adulto, tienden a disminuir la independencia intelectual de los jóvenes” (Puig y Martín, 2007: 111). Así mismo, lo expone Nussbaum (2016), refiriéndose al conocimiento de una cultura, si se hace a través de la búsqueda de las opiniones de los poderosos o de quienes ostentan la autoridad, el resultado es una visión parcializada, porque son ellos los que han gozado del acceso

a los conocimientos. Ahora, si se hace a través de las opiniones de las minorías, las mujeres o quienes viven en la ruralidad, la versión podría ser mejor aceptada, porque son ellos los que conocen de primera mano la realidad. Esta semejanza se puede replicar en el ambiente académico, que a través de la interacción de los estudiantes, se pueda obtener una mejor visión de la realidad de la escuela, de las necesidades, de sus angustias y hasta de aquello que les hace felices- En otras palabras, se trata de visibilizar la voz de los estudiantes y propiciar la interacción entre ellos, para ser garantía en la formación de la autonomía.

También los autores se refieren a la impertinencia de compartir el conocimiento como algo que se imita o se reproduce, sino que, por el contrario, se estimulen vías para la creatividad, además del llamado a renovar las metodologías que se han mantenido transmitiendo el saber y la formación solo desde la escucha. Es imperativo para los autores en referencia, que se evoque las destrezas metodológicas que lleven a la participación, indagación, reflexión, asertividad y contacto con la realidad. Lo anterior implica una identidad flexible, abierta a un contexto diverso y cambiante, donde la escuela y sus protagonistas no deben estar alejados ni limitados para el contacto con éste; antes bien, estén dispuestos a sumergirse en su proyección, análisis y transformación a través del diálogo formativo entre ellos, a fin de lograr una sana relación con la sociedad.

1.3 Formación en valores

“La persona es un valor por sí misma”

Max Scheler

La formación en valores no es solo enseñar los valores, significa enseñarlos a través del ejemplo, entendiendo que la vida, el otro y la sociedad hacen que este orden modifique el

aprender, el carácter y la personalidad, con la intención de moldear así las actitudes y comportamientos de los otros. No obstante, de aquí surgen algunos interrogantes, ¿cómo cada individuo interioriza lo aprendido y lo hace parte de su vida? Se conoce que existen algunos factores objetivos y subjetivos y, que de una u otra manera, están en cada persona y se “activan” para ser aplicados dependiendo de las situaciones a las que se enfrenta.

La vida cotidiana crea interacciones, las cuales se dan por medio del lenguaje y por el conocimiento, donde la sociedad al hacer parte de una realidad junto con la institución forja procesos de legitimación; esta legitimación hace parte de la construcción social de la realidad en donde la vida cotidiana fomenta saberes y conocimientos que son operadores del pensamiento en el ser humano y se convierten, en elementos de la edificación de cada individuo. Aquí se hace pertinente explorar esa relación de la vida cotidiana escolar con los estudiantes, los profesores y los padres de familia.

Para entender la formación en valores como fuentes de valor se desarrollaron tres aspectos en referencia: la vida (cada ser), en el otro (alteridad) y en el rostro colectivo, entendido como la sociedad, la comunidad y para efectos de este estudio el colegio como el referente comunitario más inmediato. Y es que la experiencia de la valoración consiste en atribuirle un valor a las cosas, a los fenómenos y a las personas. El término valor contiene un sinnúmero de significados, dado que puede constituirse en la cualidad de una cosa que puede medirse, también se asocia con un número o con una cantidad o algo que consideramos valioso.

La humanidad vive en un mundo construido por el propio ser humano, hecho de representaciones, o en un mundo que representa el ser. Estas representaciones están en cada mente, la sociedad las ha creado de esta manera por los beneficios que producen, individuales y colectivos. No es solo una lista interminable de valores, no es tampoco un método, pero sí es una

forma de vivir, la cual se puede hacer de una manera rápida o corta (especializándose en el valor, estudiando, haciendo talleres, etc., o en experimentar la convivencia con los demás, de donde se adquiere y aplica la formación en valores). También se desarrolla a largo plazo en los diferentes procesos de socialización y de interacción o ambientes de diversa índole que permiten vivenciar y cultivar los valores.

En primer lugar, el valor desde la perspectiva de Max Scheler (2001), supone que los valores existan con independencia, no solo de cualquier sujeto, sino también con independencia de los bienes. La objetividad de los valores es plena; lo que resulta relativo es nuestro conocimiento de ellos. El valor moral de la voluntad dependerá de la existencia histórica, es decir, que la moral está en una constante evolución. Los valores son independientes de las cosas, están en otro mundo, la propiedad de las cosas es ser y la propiedad de los valores es valer; las cosas son ser y los valores, valen.

Los valores, según Scheler (2001), se clasifican en una jerarquía objetiva y absoluta desde los más bajos hasta los más altos, siendo esta jerarquía de la siguiente manera: lo agradable y lo desagradable: sentimientos sensoriales del placer y del dolor, sensibles, agradables y desagradables; valores vitales: de los bienes y males físicos que acompañan a la vida: salud, enfermedad, son los valores que dan un sentido a un proyecto de vida, sustentan sus decisiones y preferencias en los procesos de enfermedad y muerte, y, que a su vez, forman parte de la vida diaria; los espirituales: son independientes del cuerpo y captados por un percibir efectivo espiritual. Forma parte de estos últimos aquellos valores que mediante su práctica permiten tener una relación con Dios ya que enmarcan las buenas costumbres y la moralidad de una cultura; los santos y lo profano: solo respecto al objeto absoluto o divino los afectados por la fe (Scheler, 2001: 173).

Este orden jerárquico se fundamenta en los siguientes criterios, tales como: criterio de durabilidad: los valores son superiores cuando más duren; criterio de divisibilidad: los valores son más altos entre menos divisibles y fraccionados sean; criterio de fundamentación: los valores que se fundamenten de otros son inferiores a estos pues dependen de ellos y son relativos a otros valores, estos otros serán más altos llegando al final de los valores independientes que no se fundamentan en ningún otros convirtiéndose en absolutos; criterios de satisfacción, lo agradable o sensorial son menos agradables pues no dan una satisfacción entera, los valores de conocimiento son superiores pues son los que generan una satisfacción plena. La durabilidad en el yo se ve reflejado por lo aprendido desde pequeño, las influencias de la familia afianzadas y proyectadas con sus pares, para que luego puedan ser manifestadas en la sociedad, donde puede que los valores se fraccionen, ya que dependen del entorno y las situaciones que enfrente. Esta divisibilidad va de la mano de los intereses, según Scheler (2001), porque las vivencias y choques que encuentre en la sociedad, puede que se pierda el valor o se transforme.

1.3.1 Formación en valores desde la vida

La perspectiva de los valores según Scheler (2001), desde el ser humano y en transcurso de su vida, como primera fuente de valor, el hombre se juega su propia vida confiriendo sentido a las cosas. Cada quien, desde su forma de actuar, en su núcleo familiar, va creando una realidad de las cosas sin importar que sean positivas o negativas y es allí en donde el hombre le confiere un sentido a tal punto que se convierte en una posibilidad de vida. Aunque este hacer este limitado por el sin número de leyes que limitan el quehacer diario, por ejemplo, el estudiante tiene la posibilidad de llegar o no al colegio, pero la imposición de llegar a cumplir con su obligación está en asistir, aprender, ser valorado y respetado. No obstante, la posibilidad está totalmente sujeta a la imposición de los padres y sus obligaciones académicas.

El proyecto de vida, individual o colectivo, implica que el sujeto se encargará de la conducción de su vida, haciéndose responsable de la misma, conduce a la ley natural conocida por los griegos como la norma última de la moralidad. Esta moralidad es un suceso creado por el hombre: las cosas no son buenas o malas por sí mismas, las cosas se interpretan según la condición y el pensamiento de las actantes. Para el ser humano los valores valen por sí mismos y son importantes por lo que son y lo que representan a nivel emocional y afectivo.

Estas posibilidades de vida se crean en el mundo, en un horizonte configurado por el hombre a lo largo de su historia, el cual está afectado por el espacio y el tiempo con la posibilidad de limitar la forma de actuar, de comportarse, vivir, etc., pues si revisa la realidad actual y se imagina en otras condiciones como haber nacido en otro país, en otra cultura, sería quizás una persona totalmente distinta a lo que actualmente es. Así, pues, este es el mundo donde se encuentra el ser humano y es aquí donde se tiene que ajustar a la cultura en la que se desenvuelve.

Pues bien, el concepto de cultura se entiende como “todo lo que hace el hombre y el modo como lo hace, a partir de la naturaleza en la que se asienta y vive” (Marquínez y González, año 1999: 26), aunque actualmente el ser está totalmente embestido por una modernidad guiada en el consumismo lo cual ha formado una cultura agresiva y devastadora en los recursos naturales; se podría afirmar que “el medio natural condiciona fuertemente el modo de vivir cultural” (Marquínez y González, 1999: 26). Se puede decir entonces que los jóvenes de la institución se están formando en una cultura de responsabilidad, de directrices guiadas y dirigidas, de manejo adecuado de su tiempo, de forma de pensar crítica y deductiva, vivenciada en el día a día en la institución; pues es aquí el ambiente del estudiante se lo hace él mismo.

La cultura está determinada por tres niveles que son las industrias, las instituciones, y los valores. Según Marquínez y González: “las instituciones no son físicas y el hombre para poder vivir con libertad y dignidad necesita de éstas porque no puede vivir a lo que salga” (Marquínez y González, 1999: 28). Por último, los valores son elementos importantes para la cultura, ya que se conciben como: “determinadas maneras concretas de apreciar ciertos aspectos importantes en la vida humana, por parte de los individuos que pertenecen a un determinado grupo cultural” (Marquínez y González, 1999: 30).

Los valores se objetivizan en forma de prácticas, son todas y cada una de las cosas que hace el hombre en su vida; de tradiciones, están conformadas por todo lo que el pasado ha entregado al presente en que vivimos, y de símbolos, son las expresiones de la vida profunda de un pueblo, hay un subconsciente colectivo (Marquínez y González, 1999: 33).

Retomando lo mencionado anteriormente, todo lo que tenga un beneficio o un costo tiene mayor valor. Los autores dan tres criterios de valoración que se mencionan a continuación: a. creación, que es todo aquello que trae un aire fresco de novedad que empuja hacia el futuro, ante esta ola de la modernidad en donde ya nada parece importante, a no ser que le afecte de una manera directa al individuo. Este criterio cobra una hegemonía cuando está mal encaminado perdiendo la esencia, pues la novedad esta para aprender, encajar y actuar según se vea conveniente para trascender en la eternidad. b. liberación, el hombre lucha individual y colectivamente por ganar día a día la libertad que tiene y todo aquello que lo hace cada vez más libre, aprendiendo a valorar sus posibilidades. De esta manera, todas las nuevas tendencias de la modernidad lo llevan a pensar más en el yo y no tanto en los demás; es evidente que el ser no vive en soledad si no en comunidad, cada ser va conociendo y este conocimiento lo va transformando y creando día a día en su libertad, sin importar el sentido que le dé a esa libertad. c. la interculturalidad, el mundo actual es multicultural y cada cultura tienen derecho a expresar

sus propios valores ante los demás, pero nunca contra los demás. La libertad en la que el ser vive, hace que se actúe bajo sus lineamientos sin importar los demás, pero esta misma condición hace que se contrarreste y siempre se piense en los demás, ya que el rostro colectivo siempre está latente y se ve reflejado en la sociedad, sobre todo, en la familia.

1.3.2. Formación en valores desde el otro

Los valores no solo tienen que ver con la cultura, que es la casa del hombre, tienen que ver fundamentalmente con el hombre mismo. El hombre desde antes de nacer es ya una persona que convive necesariamente con otras, un ser social que es concebido por la mujer, viene al mundo en una familia en la cual poco a poco va descubriendo a sus miembros más allegados, y, que finalmente, se abre al mundo más amplio de la sociedad, a los otros hombres que le rodean y que son percibidos como posibilidades de vida y otras como obstáculos para su propia realización personal.

Se reconoce que los valores son un producto de la vida y que se asocia con la cultura donde se desarrolla, pero el ser humano vive en el mundo rodeado de un sinnúmero de personas que de una u otra manera le brindan alternativas para elegir lo que se puede considerar como bueno o como malo y, desde allí, ser lo que se quiere o puede ser. El hombre por esencia es un ser sociable, empero, para tratar este aspecto primero se dilucidará el valor del yo como el otro, es decir, la alteridad: “la heterogeneidad radical de lo Otro, sólo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida” (Levinas, 2002: 60) o desde la pedagogía “se entienda como acogida al otro, escucha y cuidado del otro; como un hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable, y también como denuncia y protesta, resistencia al mal” (Ortega, 2014: 21).

Desde el planteamiento de Levinas (2000), esta alteridad se presenta desde cinco aspectos, niveles o planos, como lo son: plano metafísico, va más allá de la identidad; plano religioso, que caracteriza a la persona de fe; plano individual, es la identidad del ser, la personalidad, el carácter; plano intersubjetivo, el lenguaje es una interacción en donde se relaciona el tú con el yo o viceversa; plano ético, respetar al otro en su diferencia y no solo en la semejanza. Sin importar el aspecto, el hombre necesita del otro para saber que existe, para que la existencia adquiera sentido, es a partir del otro donde se afirman los valores o en donde comienza la transformación existir y pensar. Esto anterior, se debe a esos elementos que como individuos se adquieren en los primeros años de la vida y que los forma la familia, los fortalece el colegio y, los afianza o deja el individuo o sujeto, determinado por sí mismo o por el otro.

Para aproximarse al otro se requiere un diálogo con un punto de encuentro entre las distintas partes que permite adentrarse en el pensamiento del otro. Se debe tomar al otro como un igual al yo y percibir las diferencias como la posibilidad de enriquecimiento, se necesita del otro, despreocuparse de este, o dañarlo implica un ataque indirecto a cada persona. El ser humano ha equivocado el camino al construir las sociedades a partir de sistemas utilitarios donde se ve al otro como un medio, pero no como un fin. Es importante que el hombre vuelva a confiar en ese otro que lo acompaña, revelando mutua y abiertamente el rostro como un componente humanizante capaz de apelar al rincón más profundo de la identidad y sensibilidad del ser humano.

No es solo pensar en cada uno, sino en torno a los demás. Así se adquiere la responsabilidad de saber escuchar para que se escuchen, el saber respetar para que lo respeten y todo lo que se hace de esa misma manera se recibe. Es la condición de ser el otro, desde la perspectiva del yo. Es el descubrimiento de un yo de la existencia de la concepción del mundo y

de los intereses del otro. Se comprende así la diferencia entre un yo y el otro, entre ser individual y los otros. El otro tiene creencias diferentes a las del yo por eso hace parte del otro y no de los otros, esto forma la otredad. De esta manera, se puede entender de forma sencilla el reconocimiento del otro como un individuo diferente, asumiendo su propia identidad.

Por otro lado, es querer entender lo desconocido, una voluntad para entender al otro y fomentar el diálogo y las relaciones pacíficas. La alteridad está relacionada con el hombre, pero no ha sido capaz de reconocer al otro a través de la diferencia. Lo significativo de ello está en reconocer al otro en sus diferencias, respetarlas y aceptarlas, estas convierten al ser en lo que es, si se igualan a los otros en las diferencias. La esencia de la alteridad parte de la convivencia en sociedad en donde el ser se relaciona todo el tiempo con las demás personas. La vida avanza en un dinamismo recurrente, entre tú y yo que otorga un lugar al ser, como detallan las diferentes relaciones entre pares. La relación de oposición que se registra entre sujetos pensantes, es el principio que permite alternar o cambiar la perspectiva del otro, implica que un individuo sea capaz de colocarse en el lugar del otro, posibilita establecer relaciones con el otro, basadas en el diálogo, en la conciencia y en la valoración de las diferencias existentes (empatía).

Para construir una alteridad es necesaria la existencia de un colectivo, pues el yo, existe a partir del otro y de la división del mismo. Permite que el yo comprenda el mundo de una manera diferente en relación con la propia. El yo existe en contacto con el otro pues es inherente la interacción y dependencia con los demás, el ser humano biológicamente no podría vivir solo, debe vivir en sociedad.

Desde la sociedad en la que se desenvuelve el ser humano, cabe resaltar la función que cumple la institución educativa, para ello se habla de una alteridad en el campo de la pedagogía, la cual se entiende como la relación con el educar y desde allí está involucrada implícitamente el

otro, pues no hay educación sin un yo o un tú, es decir, sin una relación de alteridad, pero esta puede ser de dominio-imposición, de indiferencia, o de respeto y reconocimiento del otro.

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía del testimonio, no técnica, ni planificada, porque el encuentro con el otro, es un acontecimiento ético, singular y único, se da sin previo aviso, todo es provisional, nada está establecido de antemano. Es una pedagogía de la precariedad y de la contingencia, es una pedagogía de los afectos, de los sentimientos, aunque no de la irracionalidad. Nace de la experiencia de las relaciones interpersonales no inmunes al tiempo y a la improvisación. Es una pedagogía que responde al carácter individual del ser humano, libre de ataduras y a un territorio. Lo particular, es que se mueve en el ámbito de la experiencia, caso contrario a la pedagogía cognitiva, que se manifiesta en el ámbito de la lógica y del discurso.

1.3.3 Formación en valores desde el rostro colectivo

Se ha mencionado hasta aquí dos de las tres fuentes de valor que existen en el hombre desde sus comienzos hasta su realización como ser. La primera de estas fuentes es la vida como ser humano, en donde los valores se van adquiriendo en su diario vivir, desde el ejemplo o desde su cultura enmarcada en la familia. La segunda fuente de valor mencionada es el ser que piensa en el otro (Alteridad) que, a su vez, necesita del otro para existir o ser referente para ellos, en donde las diferencias se respetan sin importar el pensamiento del otro o colocar entre dicho su forma de actuar, remarcando la posibilidad de que no hayan límites para aceptar las diferencias. La tercera fuente de valor está relacionada con el rostro colectivo, desde la influencia de los otros en el yo, de la realidad que impera a la realidad que se va construyendo en el día a día y que termina siendo igual a la de los demás o, por el contrario, comienza construyendo la propia.

La realidad es interpretada por los hombres como el quehacer diario, cuando se repite algo de la misma manera hace que se vuelva una rutina, esta realidad se construye mediante la interacción y por medio de un lenguaje técnico que orienta a reconocer las cosas y se le da un significado. Conocemos un mundo coherente con el mismo significado de los demás, tenemos esa realidad, pero existe la suprema realidad y cada persona tiene su propia valoración. De esta forma es como socializamos con las demás personas teniendo el mismo lenguaje con diferente significado.

“La realidad se organiza alrededor del tiempo y el espacio, en la vida cotidiana se organiza alrededor del cuerpo y del ahora de cada presente” (Berger y Luckmann, 2003: 37). Directamente, se encuentra relacionada con los proyectos de vida que de una u otra manera todo ser humano forma en su mente y con el tiempo va transformado en realidad. Estos proyectos suelen ser a corto, mediano o largo plazo y dependen en gran medida de las circunstancias que la sociedad o la cultura pongan en su día a día.

La realidad es una construcción social, el mundo existe, pero cada quien lo interpreta y le da sentido dependiendo de su cultura, pues desde allí surgen las realidades sociopolíticas. La realidad se construye dependiendo de las condiciones sociales, individuales y colectivas, que a su paso determinan la idea de realidad que se asume como verdadera y única. Se entienden de igual manera, como una serie de fenómenos externos a los sujetos que no pueden controlar su existencia en el mundo. Existen otras realidades en las que los individuos pueden interactuar, todos tienen planificada su existencia y planeados sus días.

Sin importar que tanto se sepa de la ciencia o de cualquier otra cosa, todos los días se aprende algo nuevo, pues cada día trae una enseñanza nueva, ya sea de carácter técnico o del propio ser humano. Quizás en los adolescentes se aprende más fácil lo que no se debe aprender,

como por ejemplo, el consumo de droga, el beber a temprana edad, el hacer fraude en una prueba por no haber estudiado para la misma. No obstante, cada uno de estos actos trae su propio saber y por ende su propio conocimiento; cada cual trae una consecuencia y el sujeto está en libertad de aprender o no de cada uno de sus actos.

El lenguaje y conocimiento en la vida cotidiana es importante para crear una realidad en donde la expresividad humana es capaz de objetivarse en el lenguaje, además, de poder significar, tipificar y expresar la subjetividad, acumular experiencia y conocimiento. La interacción social, el cara a cara con el otro, para que el otro se manifieste frente a mí y se cree un intercambio social. Según Berger y Luckmann (2003), todo joven, niño o adulto está en interacción constante con el otro y, del cual dependiendo de su estructura mental individual, se dejará influenciar o no de esa interacción, con miras a lo que para él pueda ser bueno o malo y el valor que le dé a cada actuar o acción. Esta tipificación se entenderá como la forma de clasificar o pensar algo de los demás. Con base en este orden de ideas, los docentes por ligereza tipifican o rotulan a los estudiantes como buenos o malos desde el punto de vista académico o disciplinario, sin conocer de fuente real como es la vida del estudiante, qué problemas enfrenta en su diario vivir, desestimando al estudiante con comentario que pueden generar una ruptura en la relación docente-estudiante.

Esta tipificación se encuentra estructurada bajo tres parámetros que se mencionan a continuación: el tiempo es un elemento histórico y de mucha importancia que permite la historicidad. Si rotulamos al estudiante o lo referenciamos de una manera desestimulante esta tipificación puede durar con el tiempo y el joven puede creer que realmente es así y sigue su vida bajo esa concepción que imprudentemente ha creado un docente. El yo espejo es la imagen de uno mismo a través del otro cuando en la interacción social hay un sujeto reflexivo. Esta sería

una condición conveniente en los docentes, ver al estudiante como un yo, recordar lo que se era como estudiante y la forma como lo trataban sus profesores y ser más justos y medidos con la forma como se refieren a sus educandos. Y la construcción de la sociedad como una realidad objetiva, se destacan dos momentos, la institucionalización y la legitimación. La realidad es institucionalizada a través de los roles que se forman en cada contexto de los individuos y donde todos tienen conocimiento de cada uno. La institucionalización es el medio de objetividad de la realidad, partiendo de la base de que la naturaleza del ser humano no radica en lo biológico, sino que predomina lo social sobre los instintos, calificándolos como indeterminados y sin dirección definida. “Solo hay una naturaleza humana en el sentido de que ciertas constantes antropológicas que delimitan y permiten sus formaciones socio-culturales” (Berger y Luckmann, 2003: 67).

“El orden social no forma parte de la "naturaleza de las cosas" y no puede derivar de las "leyes de la naturaleza". Existe solamente como producto de la actividad humana” (Berger y Luckmann, 2003: 69). En este parámetro se puede entender que la explicación hacer las cosas porque la sociedad a si lo promueve no es válido. En el caso de los estudiantes, al abandonar su responsabilidad en que lo hice porque “x” lo hizo, no es solo una forma de minimizar el hecho para aceptar el error que ha cometido, o mejor aún. En los casos donde el estudiante compara su prueba con la de otro compañero y hace el reclamo por tal situación tampoco cabe aquí. Pues el ser es único y el hecho que este en relación constante con los otros no hace que se convierta en el otro y deje de ser él, un individuo autónomo y único.

La legitimación hace que esta institucionalización sea argumentada y aceptada, además debe tener sentido, es decir, poseer coherencia consigo mismo, pero además debe tener sentido subjetivo. Esta alcanza cuatro niveles que son: político, que es la suma total de lo que todos sabemos del mundo social; el nivel teórico, donde se usan formas rudimentarias para argumentar

las normas (los refranes es un ejemplo de esta situación); el nivel explícito, trata de las tradiciones; y el nivel de los universos simbólicos, son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana y construyen determinados mecanismos que garantizan su permanencia.

Para que lo anterior se cumpla deben existir roles, pues como lo dicen Berger y Luckmann: “al desempeñar "roles" los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos "roles", ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (2003: 96). Para desempeñarlos hay normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad o por lo menos a aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión, en razón de que estos se comportan de igual manera al hacer determinadas acciones. La internalización, en donde las nuevas generaciones aprenden la norma, de la misma manera que los roles en la sociedad, los niños la socializan en casa con su familia, distinguen las normas de las instituciones y normas que rigen la sociedad y más tarde las practican de forma espontánea convirtiéndose en una rutina. Es tan natural su aprehensión como si se tratara del desarrollo mismo, que parte del ejemplo a través de los comportamientos del otro.

No es de extrañar la importancia que se le ha dado en los últimos siglos a la educación, pues es allí donde la actividad genera en cada ser el desarrollo, para formar habilidades y llegar acuerdos de comportamiento a través de la interacción con pares. No obstante, la institución también presenta los paradigmas que enfrenta la sociedad pues ella enseña una realidad más acorde. Se puede indicar a todos los escolares que en el día de mañana deberán trabajar mucho, para generar algún tipo de ingreso y además generar un equilibrio que a veces favorece a algunas personas. Es por esto que las instituciones educativas deben dar la información con respecto a las

características de estos fenómenos y construir en cada ser, procesos de socialización que nos acerquen a una realidad objetiva. Por ello se hace relevante mencionar que la formación en valores es una práctica que día a día se va adquiriendo, adaptando, transformando y, porque no decirlo, también va mutando, hasta ser de carácter inherente a los seres humanos con la intención de crear comunidad y un rostro colectivo.

1.4 La práctica pedagógica

1.4.1. Un acercamiento a la pedagogía

Pensar en la pedagogía implica diferenciar el campo paradigmático desde el cual se comprende esta noción, por lo tanto, se hace fundamental aclarar que el interés está dado no tanto por definir de manera unívoca y objetiva la noción de pedagogía, sino por comprender la forma en que se constituye. Tomamos distancia de una visión propuesta desde el positivismo que se evidencia en la relación sujeto-objeto y se da, sobre todo, por la forma en que el sujeto conoce y comprende la realidad desde esta postura. Aquí, el sujeto asume un interés por la objetividad, por lo invariable en su relación con el objeto y con todo lo que es exterior a él. Esta pretensión está dada por la necesidad de asumir una visión científica.

En este sentido, un acercamiento a la pedagogía permite la posibilidad de reconocer un espacio en el que circulan múltiples visiones e interpretaciones, en un campo problemático, por su proceso de construcción y deconstrucción continuo. Por este territorio transita el maestro, quien asume la tarea de portador de este saber pedagógico, sin embargo, diversas ciencias también se han adentrado en la complejidad de sus intereses, en ocasiones quitándole la palabra al maestro y reduciendo el saber pedagógico a un saber instrumental. De esta forma, el maestro se convierte en un técnico que pone en marcha o adapta modelos y técnicas para graduar los

conocimientos a sus estudiantes según el grado o su edad. Según Zuluaga (1999), en este tipo de relación el saber del maestro no tiene mayor relevancia, sino en la medida que se apropie del saber instrumental.

La pedagogía como las demás ciencias sociales participa en esa búsqueda continua por comprender y aclarar su horizonte, estamos en un momento histórico, cultural y social particular que dota de diferentes sentidos, cada uno de los saberes que constituye el ser humano, por lo tanto, ya el interés no está centrado en tener un conocimiento único y objetivo de la realidad educativa ni en seccionar el objeto de estudio de la pedagogía. En crisis, con esta perspectiva, ese encuentra el interés por comprender la complejidad y las múltiples relaciones que la constituyen, “No estoy pues de acuerdo con reducir la pedagogía a una reflexión sobre la enseñanza. Quedarían por fuera de esa reflexión muchas relaciones pedagógicamente importantes” (Vasco, 1990: 5).

En efecto, son múltiples las relaciones que se constituyen en el contexto de lo pedagógico, frente a los cuales el maestro no puede pasar inadvertido. Pensados desde esta perspectiva maestro y estudiante, no serían objetos para la pedagogía, sino sujetos en continua construcción e interacción que constituyen una dinámica particular, también mediada por el saber y permeada por variados factores del entorno que favorecen la construcción de un sistema educativo particular en un contexto social más amplio.

En este momento, se hace necesario hacer una distinción, o visto de otro modo, revisar la forma en que se conecta lo pedagógico en relación con la práctica pedagógica, dada por la necesidad de:

Que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal

sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer (Vasco, 1990: 5).

De este modo, pensar en la pedagogía en relación con el sujeto, es atender a esta construcción continua de saberes polimorfos, que si no se atienden son difícilmente reconocidos o no pueden ser definidos con claridad. Atender a la reflexión sobre lo pedagógico es pensar en lo humano, acercarse a un objeto en continua construcción, atender a la incertidumbre, poder reflexionar desde diferentes órdenes y perspectivas atendiendo a este sentido complejo de lo humano y su contexto.

1.4.2. Implicaciones de la práctica pedagógica

Una condición diferente para pensar en la pedagogía está dada por la posibilidad de comprender la práctica pedagógica, atendiendo a las particularidades de las relaciones que se producen y reproducen en la esfera de la praxis pedagógica, para dejar de comprenderla desde la linealidad y empezar reconocer los diversos espacios que habitan. Así, la práctica pedagógica es comprendida desde Olga Zuluaga, citada por Saldarriaga como:

Un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber, el campo donde los saberes y las acciones se articulan. Al hacer visible un campo de producción de objetos sobre la enseñanza y el aprendizaje (2016: 14).

Desde esta postura, la noción de práctica pedagógica permite conjugar y transitar de una forma diferente por la disyuntiva teoría-acción, en la que se han visto atrapados los maestros, debido a que los pone como actores que tienen y buscan múltiples posibilidades para expresarse en la vida institucional de la escuela, asumiendo un rol activo para cuestionar las verdades

históricas, políticas, morales etc. y que buscan movilizar aquellos patrones que se han vuelto incuestionables e inamovibles. Poder reconocer desde esta perspectiva a los maestros que habitan la escuela les concede un marco que amplía la visión que se construye en la institución frente a su acción y posibilidades, para evidenciar desde la esfera de las relaciones, el tejido que sostiene la práctica pedagógica al interior del colegio. En este sentido es necesario entender que:

Resulta que el uso corriente -o burocrático- del término *práctica pedagógica* se asocia a lo que «se hace en clase». Al proponer que la práctica pedagógica es mucho más que «lo que el maestro hace en el aula», se señala algo que pareciera evidente, pero que no lo es en absoluto: que el maestro actúa no solo en su salón, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios, pero que, igualmente la dirección inversa es también efectiva (Saldarriaga, 2016: 14).

Por esto se transforma la tarea del maestro, teniendo la oportunidad de cuestionar, tensionar y problematizar aquellas tareas que se le imponen en la cotidianidad, construyendo diversas comprensiones entendidas, desde Díaz (1987), como la visión de la totalidad por parte del sujeto histórico que se reconoce en su acto de conocer.

1.4.3. La reflexión y la práctica pedagógica

La práctica pedagógica de los docentes transita en el campo de producción de los discursos, los cuáles se van asumiendo e institucionalizando hasta lograr penetrar incluso en la identidad de los sujetos que habitan la escuela. Es por ello, que se hace necesario en el trabajo diario del docente asumir ejercicio de una práctica reflexiva que conlleve a potenciar el saber que el maestro tiene, resultado de la conjugación del saber disciplinar, pedagógico y, en algunos casos, el académico según anota Zambrano (2006).

Frente a la necesidad de propiciar la reflexión en los maestros, Echón según cita cuando afirma que ésta se da en dos momentos: “antes y después de la acción, y la llamó *reflexión sobre la acción*. La reflexión también puede darse durante la acción. Echón llamó a esto *reflexión en la*

acción” (1996: 10). Debido a lo anterior, el papel del maestro se reivindica como poseedor de un saber que se enriquece a partir del ejercicio reflexivo que se lleva a cabo en la cotidianidad, permitiéndole redefinir situaciones y repensar los problemas. De esta manera, otorga una nueva mirada y aplica el saber ya adquirido de acuerdo con el contexto que habita y en el momento histórico que transita. En palabras de Echón, “Además del conocimiento en la acción que los maestros acumulan con el paso de los años, también crean conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar” (Zeichner y Liston, 1996: 12)

Capítulo 2 Diseño del proceso metodológico

2.1 Tipo de investigación

El marco metodológico de la investigación puede ser de carácter cualitativo o cuantitativo, que se entiende como el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Por consiguiente, la perspectiva epistemológica, se evidencia a partir de los puntos de vista que surgen para llegar al conocimiento, interpretación y comprensión de una realidad social. También el tipo de investigación, es decir, el campo elegido y los pasos que determinan su desarrollo. Por último, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información, que es el conjunto de medios con los cuales se va a desarrollar el método elegido.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado se presenta la posibilidad de un acercamiento a la realidad educativa que se pretende en esta investigación. De esta manera, la problemática o el fenómeno investigado, los investigadores y los lectores e interesados de dicha investigación, confluyen en entender qué fue lo que motivó la investigación y qué se realizó. Asimismo, el cómo y el cuándo se llevó a cabo el trabajo de campo.

De este modo, la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, visto por Bonilla y Rodríguez como la posibilidad de “entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas” (1997: 62). Cuando se hace una investigación cualitativa, no se tiene en cuenta la verificación de teorías antes de empezar a trabajar sobre el terreno, ya que es importante tener el punto de vista de los sujetos y poder comprender sin prejuicio lo que se quiere investigar. Así como lo expresa Flick citado por Gialdino, “El objetivo de la investigación cualitativa es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas” (2006: 3).

De igual forma, esta investigación es cualitativa, porque en ella no se pretende construir teorías sistemáticas ni cuantificar variables desde unas hipótesis planteadas y estudiadas con anterioridad. Es decir, lo que se desea es que sea una investigación abierta, donde se pueda interactuar con quienes van a ser investigados, donde las comprensiones que surjan sean fruto de la observación en el entorno natural y los resultados que se produzcan sirvan para orientar futuras investigaciones.

Por otra parte, han surgido diferentes puntos de vista para construir el conocimiento e interpretación de la realidad social. “Las perspectivas interpretativas pretenden la comprensión y explicación de situaciones dentro de contextos sociales y culturales en los que se interactúa” (Pulido, y Zúñiga, 2007: 31). Estos puntos de vista permiten estudiar el fenómeno social, a partir de sus distinciones y precisiones, todas ellas enfocadas hacia un objetivo común: el conocimiento de la realidad social.

De este modo, la perspectiva epistemológica que atraviesa esta investigación es la hermenéutica, gracias a que se pretende la caracterización, comprensión e interpretación, sobre las prácticas pedagógicas de los maestros del colegio Corazonista, frente a los propósitos de formación relacionados con autonomía, valores, sujeto, pensamiento crítico y educación personalizante, vistos a través de los discursos que se construyen a partir del anecdotario como documento institucional. Así mismo, se empleará la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Además, la perspectiva hermenéutica da herramientas para que la interacción entre la lectura de la realidad social a la que se pretende llegar y la interpretación que se pueda hacer de ella, sea la más acorde al acontecimiento que se desea comprender. Así, Habermas según cita Murcia, señala que “la hermenéutica es la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una

doble perspectiva; no sólo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que pueda comprenderse e interpretarse” (2008: 67). La comprensión (*Verstehen*), la interpretación y el análisis del fenómeno visto desde la hermenéutica puede dar un mejor resultado que la explicación, así se adhiere al aporte de muchos pensadores que se oponen a ver el comportamiento humano como una cosa cuantificable. La estrategia de abordaje para la presente investigación corresponde a un estudio de caso, descrito por Stake, como: “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1999: 11).

2.2 . Descripción del contexto

El Colegio Corazonista de Bogotá está ubicado en la calle 200 N° 60-00, siendo una institución que se enmarca en los lineamientos de la Educación Católica, dirigido por la comunidad religiosa de los H.H. del Sagrado Corazón de Jesús. A su vez, es un colegio mixto, calendario A (modalidad académica), posee el grado Jardín y Transición en Preescolar, los grados de Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional.

El Instituto de los Hermanos del Sagrado Corazón, dirige el colegio. Esta comunidad religiosa proviene de España y se fundó en Francia en 1821. En la Comunidad los Hermanos asumen la directiva académica y administrativa del colegio, con 96 maestros vinculados , los cuales poseen estudios universitarios, no solo desde el área de las licenciaturas, sino también desde otras áreas y que a través de actualizaciones de profesionalización, han logrado hacer parte del cuerpo de docentes. Existe continuidad en la contratación de los maestros, la mayoría son antiguos; anualmente se contratan 2 o 3 profesores nuevos. Atiende a unas 2000 familias estrato 4 y 5, alrededor de toda la ciudad, los padres poseen estudios profesionales. También se busca la continuidad de los estudiantes.

El colegio cuenta con una planta física dotada de diversas salas con recursos audiovisuales y tecnológicos. Sala de lectura para los pequeños y biblioteca para los grandes; salas de informática, laboratorios de cada una de las áreas de estudio con acceso a internet.

La zona de influencia del Colegio Corazonista se caracteriza en general por ser una zona tranquila, alejada del ruido normal de la zona urbana, limitando con otros colegios campestres y algunos clubes sociales; así como por zonas dedicadas a la agricultura. El Colegio Corazonista está ubicado en una zona en la que físicamente varias instituciones educativas han elegido para asentarse en un ambiente tranquilo. Por la localidad en la que está ubicado, los estudiantes que acoge son en su mayoría de la zona norte de la ciudad, pero sin dejar de reconocer, que asisten estudiantes de diversas localidades.

El Colegio Corazonista lleva una marca institucional, que desde sus orígenes en Francia, cuando en el pensamiento del fundador de la Comunidad Religiosa quiso acoger a aquellos niños más necesitados y formarlos para la vida en valores, autonomía y respeto por los demás, se extiende a la pretensión al Colegio Corazonista en la actualidad. Por esta razón, estos principios tratan de ser aplicados desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el que se promueve y estimula aquellos conceptos estructurantes en la formación de los alumnos. De igual forma, son conceptos que se manifiestan en la relación que los estudiantes, los docentes y empleados van gestando como sello propio de la identidad corazonista.

El Colegio Corazonista está constituido con respecto a las reglamentaciones oficiales de la educación en Colombia, además, de estar regido por una Comunidad religiosa, siguiendo el carisma de sus fundadores. De ahí que, la administración esté guiada en su totalidad por los mismos Hermanos religiosos con la ayuda de los colaboradores: profesores, empleados y administrativos. El Colegio nace del seno de la Comunidad religiosa que lo dirige y aunque en

sus comienzos tuvo su asentamiento como una obra social, de ayuda a las familias menos favorecidas, en esta nueva sede, se acogen familias de estratos socioeconómicos cuatro y cinco, convirtiéndose en una ayuda para las instituciones escolares de la misma comunidad que se fundaron con esta intención social.

2.3 Participantes

Los participantes de la investigación son maestros y estudiantes del Colegio Corazonista, que desde su heterogeneidad y su subjetividad, encuentran en el Colegio, en sus docentes y en su grupo, oportunidades y retos para el desarrollo que pretenden.

Los docentes del Colegio Corazonista corresponden a un grupo mixto, conformado por noventa y seis personas de diversas edades, todos mayores de edad, pero que oscilan entre los 28 y 68 años. También, su permanencia en la institución varía, debido a que hay docentes que llevan desde los ocho meses hasta los 35 años vinculados con ella. Los profesores y los estudiantes elegidos para la investigación tienen características diversas, evidenciando un interés en participar de las actividades escolares.

Para la observación de la clase se escogieron cuatro maestros, atendiendo los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- a) Ser docente del colegio Corazonista.
- b) Tener un título universitario.
- c) Tener experiencia como docente mayor a 5 años.
- d) Manifestar un interés por cuestionar su labor como maestro y su práctica pedagógica.
- e) La existencia de una cercanía y confianza con el profesor.
- f) El maestro se encuentra dispuesto a colaborar con la investigación y ser filmado.

A continuación, se presentan las características de los maestros participantes:

Tabla 1.

Descripción de los docentes seleccionados para la observación de clase

Código	Profesión y experiencia académica	Experiencia en la docencia
P004	Licenciada en educación básica y primaria. Especialización en lúdica.	29 años en el sector privado.
P010	Bióloga, especialista en docencia.	9 años, 1 año en el sector público.
P017	Filosofía y letras. Magíster en literatura	26 años en el sector privado.
P096	Estadístico – pregrado	42 años en el sector privado y 2 años en el sector público.

Fuente: Elaboración propia

Para las entrevistas se seleccionaron cinco estudiantes atendiendo a los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- a) Pertenecer al colegio Corazonista.
- b) Estar cursando un nivel de educación básica secundaria o educación media.
- c) El estudiante manifiesta habilidad para expresarse fluidamente en clase.
- d) Autorización escrita de los padres para participar en la entrevista.

A continuación, se presentan las características de los estudiantes participantes:

Tabla 2.

Descripción de los estudiantes seleccionados para la entrevista

Código	Grado	Tiempo en el colegio
E1	Noveno	9 meses
E2	Séptimo	6 años
E3	Undécimo	12 años
E4	Décimo	1 año y 9 meses
E5	Octavo	1 año y 9 meses

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis documental se seleccionaron cinco anecdotarios atendiendo a los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- a) Anecdotalios con un alto registro de intervenciones por parte de los docentes del colegio Corazonista.
- b) Anecdotalios con registros mayores a cinco años.
- c) Anecdotalios donde se presentan las anotaciones de profesores con diferentes formas de entender y desarrollar su saber pedagógico y disciplinar

Tabla 3.

Descripción de los anecdotalios seleccionados

CODIGO	Grado ingreso	Grado actual	Repitencia
A1	Transición	Noveno	1 año (séptimo)
A2	Transición	Noveno	
A3	Transición	Octavo (Retirada)	
A4	Primero	Décimo	
A5	Transición	Noveno	

Fuente: Elaboración propia

2.4 Fases del diseño metodológico.

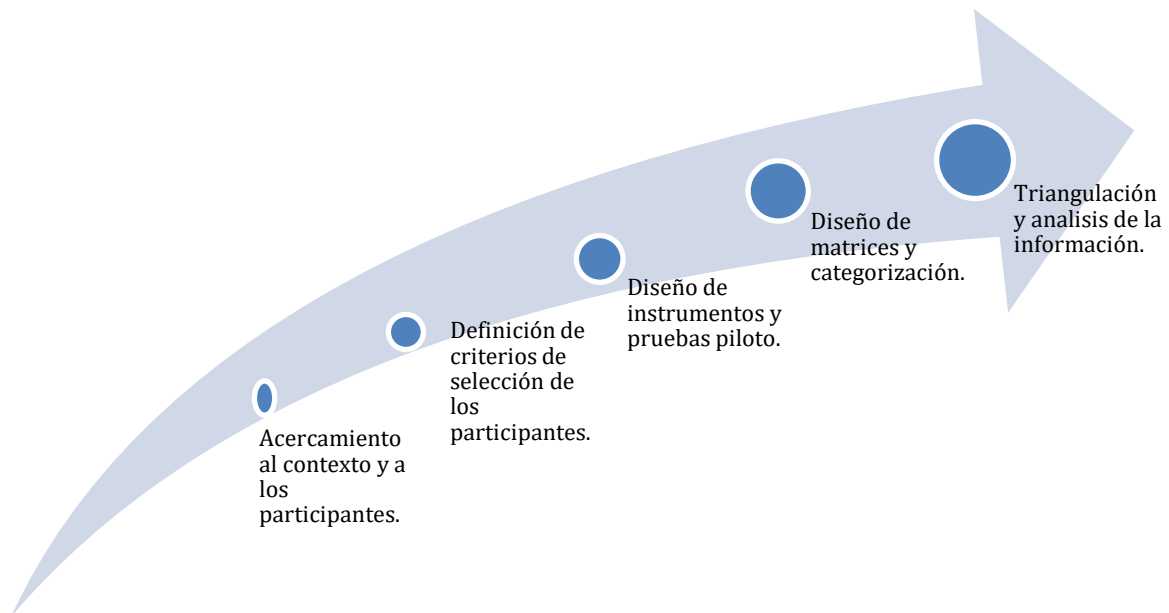


Figura 1. Principales momentos del desarrollo del diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia

2.5 Técnicas utilizadas en la investigación

Por otra parte, cabe anotar que las técnicas de investigación empleadas, confluyen y se conectan con el diseño de la investigación, dando respuesta al dónde, al cómo y al cuándo se recopilan los datos. Hay diferentes técnicas de recopilación de datos, según el método que se emplee. La gran diferencia radica, según Corbetta, en que “en la investigación cualitativa el diseño de la técnica para recopilar los datos no tiene estructura fija, es abierta, de modo que permita captar lo imprevisto, y pueda cambiar el curso del proceso” (2007: 47).

De este modo, son muchas las características que hacen parte del enfoque de la investigación y que orientan hacia la elección de la técnica a utilizar. Para esta investigación las técnicas de recolección de la información elegidas son la observación participante, el análisis documental y la entrevista semiestructurada.

2.5.1 Observación de clase

La observación como instrumento de recolección de información permite el acercamiento a una realidad para “comprender en detalle escenas culturales específicas, identificar las reglas implícitas que orientan las acciones de las personas en contextos culturales particulares” (Bonilla y Rodríguez, 1997: 118). Para la presente investigación se observarán cuatro clases de los profesores seleccionados en diferentes áreas y niveles del colegio Corazonista de Bogotá, D.C.

2.5.2 Análisis documental – anecdotarios.

Los documentos, registros, materiales y artefactos, se revisaron, a través de la lectura, el análisis y la reflexión, para este caso los anecdotarios que se llevan en el colegio Corazonista.

Dichos anecdotarios corresponden a un cuadernillo individual del estudiante, en donde se registran sus datos personales y su proceso escolar. Allí, también, se consignan las observaciones y recomendaciones de los maestros, los desempeños y comportamientos, así como los

procedimientos institucionales, familiares y/o de otra índole con respecto a lo académico y convivencial. En este cuadernillo se lleva el seguimiento del estudiante durante su permanencia en la institución. Dicho documento nos permite acercarnos al discurso del maestro para caracterizar sus prácticas pedagógicas frente a los conceptos estructurantes de formación relacionados con autonomía, formación en valores y el sujeto.

Los documentos, registros, materiales y artefactos son una fuente muy valiosa de datos cualitativos, que nos ayudan a entender el fenómeno principal del estudio. “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández, 2014: 415).

2.5.3 Entrevista semiestructurada

La recolección de la información se complementa con la entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta que ante todo es necesario el encuentro y la interacción entre la persona que recogerá la información como entrevistador y los entrevistados. La entrevista es una de las maneras que se puede usar para comprender a las personas y las situaciones en las que conviven, en este caso, es la entrevista semiestructurada se “utiliza una guía con temas generales relevantes, permitiendo ajustarlos en el momento de ejecutarla” (Lerma González, 2012: 100).

Así, la entrevista semiestructurada se puede hacer de forma oral o tomada por escrito; pero para este caso, la información fue recolectada de forma oral, tratando de percibir y vivenciar las sensaciones que cada entrevistado tiene cuando recibe cada pregunta y la procesa, para dar respuesta desde su experiencia. Las preguntas formuladas en la entrevista están de acuerdo con las categorías y subcategorías trabajadas en la investigación dentro del Marco de Referencia.

Esta entrevista se valida por medio de algunos docentes y estudiantes, los cuales tienen características muy similares a los tres docentes y tres estudiantes a quienes se les aplicaría

posteriormente, de esta manera, de parte del investigador se tiene claro que las preguntas y la temática sean comprensibles.

Tabla 4. Guion de preguntas, entrevista a estudiantes.

1. ¿Cuántos años lleva estudiando en el Colegio Corazonista?
2. ¿Cómo podría describir a un estudiante del Colegio Corazonista? Defínalo en tres palabras.
3. Cuando llega un nuevo compañero, ¿qué le cuenta del Colegio Corazonista?
4. En una clase, ¿cómo se relacionan los maestros y los estudiantes del colegio Corazonista?
5. Describa una experiencia de clase que le haya permitido crecer como persona.
6. Si en una clase tiene alguna inquietud o un punto de vista diferente ¿siente que lo puede expresar? ¿Por qué?
7. ¿De qué forma los profesores retroalimentan esas inquietudes?
8. Explique, ¿cómo le parece la enseñanza que le brinda el colegio Corazonista?
9. Imagine que llega un profesor nuevo a darle clase, ¿qué le gustaría que hiciera diferente a lo que usted conoce en el tiempo que lleva en el colegio?
10. En la cotidianidad del colegio Corazonista, ¿qué cree que falta? ¿Por qué?
11. Teniendo la oportunidad de ser maestro del colegio Corazonista, ¿cómo sería el desarrollo de la clase?

Fuente: Elaboración propia

2.6 Organización de la información

2.6.1 Codificación y criterios de análisis en la matriz de anecdotarios

Ejemplo: Codificación propuesta: A1-TRA-P026

A1: Indica el número del anecdotario; en este caso el anecdotario número 1

TRA: Indica el grado en el que se realizó la anotación. Para ello, se tomaron las tres primeras letras del grado cursado.

P026: La letra P indica que quien escribe en el anecdotario es un profesor y el número es un código interno asignado a cada profesor que labora o laboró en el colegio.

DAD1: Las tres primeras letras indica que quien escribió la anotación fue el padre de familia y el número indica el número del anecdotario.

EST1: Las tres primeras letras indica que quien escribió la anotación fue el estudiante y el número indica el número del anecdotario.

PX00: Esta codificación indica que no se identificó el docente que realizó la anotación

C1: Indica el consecutivo del criterio para el análisis de los ítems *comportamiento, tratamiento y seguimiento*.

AX1: Indica el consecutivo del criterio para el análisis de los anexos presentes en los anecdotarios.

CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Descripción de la conducta (C1): Hace referencia a la exposición de hechos relevantes referidos a los comportamientos de los estudiantes por parte de los docentes, coordinadores y rector.
Valoración de la conducta (C2): Uso de juicios de valor por parte de quien redacta la anotación.
Prescripciones del deber ser (C3): Forma particular que se observa en quien redacta la información para indicar el estado ideal del comportamiento del estudiante o incluso de la familia frente a la norma establecida.
Valoración del rendimiento académico (C4): Acción del docente por juzgar el desempeño académico del estudiante.
Comunicaciones prescriptivas (C5): Conjunto de citas y/o comunicados que hacen los docentes a los padres de familia a través del estudiante o de manera directa para indicar que se debe hacer o la acción realizada frente a una situación en particular.
Escritura de autoconciencia (C6): Oportunidad que tiene el estudiante y/o los padres de familia para expresar su(s) punto(s) de vista frente a una anotación realizada.
Escritura de autoconciencia sugerida (C7): Anotación realizada por el estudiante y/o los padres de familia que deja entrever un matiz de coacción por parte del docente o la institución.
Tendencias conductuales en una clase (C8): Acción o conjunto de acciones realizadas por el estudiante de manera repetitiva.

Fuente: Elaboración propia

2.6.2 Codificación y criterios de análisis en la observación de clase

Ejemplo: codificación propuesta: V1-DEC-P017-E03

V1: Hace referencia al consecutivo de la clase observada.

DEC: Indica el grado en el que se realizó la observación de clase. Para ello, se tomaron las tres primeras letras del grado en el que se hizo la grabación.

P017: La letra P indica que quien escribe en el anecdotario es un profesor y el número es un código interno asignado a cada profesor que labora o laboró en el colegio.

E01: Indica el número del episodio que se observó para el análisis. Cabe resaltar que las clases observadas se dividieron en episodios, los cuales representan un momento de interacción continua.

CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Instrucción (VCO01): Hace referencia a las orientaciones, requerimientos y/o disposiciones que transmite el profesor con relación a los contenidos de la clase.
Retroalimentación (VCO02): Posibilidad del maestro para aclarar, repasar y encausar la temática propuesta para la clase
Prescripciones del comportamiento (VCO03): Indicaciones del deber ser del estudiante durante el desarrollo de la clase
Participación espontánea (VCO04): El maestro fomenta la participación del estudiante a partir de la construcción de un ambiente de confianza.
Expresión de opiniones (VCO05): El maestro suscita la participación de los estudiantes para relacionar los conocimientos.
Expresiones emocionales (VCO06): El maestro emplea un lenguaje verbal que afecta al estudiante de manera positiva y/o negativa durante la clase observada.
Prescripción comunicativa (VCO07): El maestro direcciona el sentido de los contenidos impartidos.
Comprensión (VC008): Forma particular que tiene el maestro para comprender y valorar el saber que se está construyendo.
Apertura (VCO09): El maestro busca vincular al estudiante con su entorno, generando interrelaciones.
Monólogo (VC010): Forma particular del maestro por menguar la participación de los estudiantes, asumiendo el control conceptual.

Fuente: Elaboración propia

2.6.3 Codificación y criterios de análisis en la matriz de entrevistas

Ejemplo: Codificación propuesta: V1-DEC-P017-E03

V1: Hace referencia al consecutivo de la clase observada.

DEC: Indica el grado en el que se realizó la observación de clase. Para ello, se tomaron las tres primeras letras del grado en el que se hizo la grabación.

P017: La letra P indica que quien escribe en el anecdotario es un profesor y el número es un código interno asignado a cada profesor que labora o laboró en el colegio.

E01: Indica el número del episodio que se observó para el análisis. Cabe resaltar que, las clases observadas se dividieron en episodios, los cuales representan un momento de interacción continua.

Criterio de análisis de la información
Educado y valorado en el deber ser (E1): Reconocimiento del estudiante de cuáles son las obligaciones que tiene para con el docente, la clase y/o la institución. También hacer referencia a como el estudiante asume la manera de comportarse.
Valoración del rendimiento académico (E2): Acción del estudiante al emitir juicios de valor frente a la exigencia del maestro.
Reconocimiento de la exigencia académica (E3): Reconocimiento del estudiante de las pretensiones académicas de la institución.
Relación centrada en lo académico (E4): Forma particular que tiene el docente para interactuar con el estudiante mediado por el saber disciplinar.
Relación centrada en la confianza (E5): Forma particular que tiene el maestro para interactuar con el estudiante a partir de la construcción de un ambiente de confianza en el aula.
Participación condicionada (E6): Limitación que encuentra el estudiante al participar en una clase debido a las disposiciones del maestro.
Tendencia al saber disciplinar (E7): Propensión del maestro al darle prioridad a los contenidos de la asignatura durante el desarrollo de las clases.
Tendencia al reconocimiento de la persona (E8): Propensión y disposición del maestro por mostrar interés y preocupación por aspectos relacionados con la vida de los estudiantes.
Reificación metodológica (E9): Tendencia del maestro a llevar a cabo prácticas carentes de innovación.
Sugerencia de creatividad e innovación (E10): Llamado del estudiante para que el maestro genere un cambio en el desarrollo de sus clases.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 3 Análisis Investigativo

“Si no esperas lo inesperado no lo reconocerás cuando llegue”

“Nada es permanente a excepción del cambio”

Heráclito

3.1 Procedimiento de análisis

Para realizar el análisis de los datos recopilados, se revisan nuevamente los referentes conceptuales de la investigación y se explicitan relaciones y vínculos como hallazgos de la investigación, los cuales son mencionados a continuación, a partir de la relación y afinidad que tienen con cada uno de los criterios que surgieron de la categorización de datos y de las categorías trabajadas, como también con los objetivos propuestos en la investigación. De este modo, el presente apartado se desarrolla a partir de la interpretación de los discursos que se construyeron en la interacción de los investigadores con los participantes, por medio de los documentos revisados –anecdóticos–, la observación de algunas clases y de la entrevista semiestructurada a los estudiantes. Las interpretaciones realizadas se consignan bajo los subtítulos, que corresponden a los conceptos estructurantes, en relación con la práctica pedagógica, a saber: autonomía, sujeto, formación en valores.

3.2 Categoría sujeto

El presente análisis, surge de una revisión de la información recolectada, en torno a la pregunta que movilizó la investigación y a la categoría de sujeto. Por lo tanto, se seleccionaron aquellos apartados vinculados a dichos aspectos para realizar un ejercicio vinculante a la luz de los referentes conceptuales. De este modo, se presenta un continuo tejido entre los discursos que se producen en la escuela con los referentes conceptuales que se proponen, buscando siempre la conexión con la pregunta que movilizó la investigación.

3.2.1 El sujeto que habita la escuela

La escuela asume la tarea que le propone la sociedad para contribuir en la construcción de sujetos, para que luego ellos se adhieran a esta sociedad de la mejor forma. Pero acaso, la escuela se pregunta por el sujeto que vincula y que llega a ella todos los días; se cuestiona por sus circunstancias o por su contexto. Es impensable acercarse a la escuela sin pensar en el sujeto que la habita y la forma en que se explicita dicha comprensión mediada por el discurso que el maestro configura en su práctica pedagógica cotidiana.

Los maestros relacionan a sus estudiantes desde diversas esferas, atendiendo principalmente a lo académico y a lo conductual, de esta forma, el maestro ejerce y asume el poder para definir a su estudiante en tanto una enumeración de características: *"A5 muestra que su aprendizaje es acorde en memoria, análisis e interpretación. Se felicita por su presentación personal en el corte de cabello"* (A5-TER-P047). La relación que el maestro entabla con su estudiante se percibe como el reconocimiento de un objeto medible, evaluable y casi tangible, pueden ser múltiples los factores que generan este tipo de acercamiento como lo menciona un estudiante en la entrevista: *"Yo pensaría que la relación estudiante profesor es un poco difícil acá. Primero, por la cantidad de alumnos que hay en cada salón también por la cantidad de programa"* (ENT4-ONC). Como lo propone Torres, se trata de un "sujeto unitario, racional, transparente incondicionado y dueño de sí mismo construido por la tradición filosófica moderna" (Torres, 2006: 95).

Los maestros perciben a los estudiantes como sujetos que se ajusten a unos ordenamientos de carácter social, institucional y cultural, en este sentido describen: *"Su adaptación ha sido satisfactoria, socializa adecuadamente, establece relaciones armoniosas y de respeto con sus compañeros y profesores. Su proceso académico ha sido bueno, es responsable y*

atenta a las explicaciones dadas esto le ayuda a interiorizar los temas, aunque debe reforzar en el proceso de lectoescritura y cálculo mental. A nivel actitudinal sigue normas, las interioriza y pone en práctica" (A2-SEG-P062). Se reconoce, entonces, la importancia de adaptarse, de ajustarse a las relaciones con otros sujetos que también hacen parte de ese ámbito escolar del cual empieza a formar parte. En este sentido, podemos ver que "la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos" (Zemelman, 2010: 2). Más que un proceso de adaptación se trata de un despliegue en el que los sujetos se encuentran y, por medio, de la interacción se constituyen dinámicas sociales, que en ocasiones se vuelven imperceptibles para el maestro, quien no alcanza a comprender su singularidad, pues la rutina invisibiliza lo emergente en este tipo de relaciones.

Se constituye una forma particular de cultura al interior de las instituciones educativas, de la cual maestros y estudiantes son participes, pues pocas veces se da la oportunidad de pensar en esas formas colectivas de producción de símbolos y valores. Según Saldarriaga (2003), simplemente, se hace parte de las prácticas que sustentan estas formas de relacionarse. En el colegio se evidencia una constante referencia a los saberes disciplinares, como eje que atraviesa las múltiples relaciones entre maestros y profesores, es así que los estudiantes explicitan que: "*el colegio tiende más hacia los números y aquí hay mucha gente o que se le dificulta los números o no siente esa pasión por los números*" (ENT3-ONC-08); "*Me parece excelente porque aquí el colegio siempre como que se enfoca en que los niños salgan muy bien preparados.* (ENT1-NOV-08), "*Académicamente me parece que es excelente*" (ENT4-DEC-08); "*si tenemos unas buenas bases, tendremos un mejor aprendizaje con los temas que podemos ver más difíciles en la clase*" (ENT5-OCT-08).

3.2.2 El sujeto dinámico

Pensar en las posibilidades de construirse como sujeto en la escuela implica una tendencia a asumir lo que está presente en el contexto, pero al mismo tiempo, la posibilidad de crear y recrear la realidad. En este sentido “Aunque en un sujeto se condensan las prácticas y las relaciones sociales del entorno en que emerge, éste, desde su praxis, no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones” (Torres, 2006: 97). *“Se le ha llamado frecuentemente la atención porque con sus comentarios impertinentes generan dispersión y burla en clases y horas de estudio. Por ello, se pierde tiempo en las clases”* (A3-SEP-P009). El discurso del profesor en este observador, presenta una dinámica en la relación, que se construye en la clase y que no corresponde a lo esperado, por lo tanto, el efecto homogenizante de la práctica pedagógica que quiere instaurar el profesor se ve afectada. Desde otra perspectiva en un video se ve como el maestro felicita a su estudiante, que, aunque interrumpe la clase para hablar, no del tema que se está tratando, es felicitado por la profesora: *“Perfecto sí, miren como sabemos tantas cosas de ese animalito tan pequeñito, que hicimos la descripción. ¡Miren el dibujito tan pequeñito! Y miren todo lo que ustedes dijeron. Eso está muy bien”* (V3-PRI-P004-E03). De esta forma, la práctica pedagógica que se instaura en el colegio con una tendencia a la homogenización, tiende también a generar resistencias en los sujetos tanto estudiantes como maestros que buscan espacios de fuga, formas diversas que le permite expresar su carácter dinámico como sujetos inmersos en contextos de interacción constante.

3.2.3 Las subjetividades que se constituyen

Según Palacios (2013), la subjetividad no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales o perceptivas, sino de un modo más profundo, produce una tensión dada por la noción de sujeto y construcción de subjetividades que

la escuela concibe como una estructura de carácter estático y que atiende a un proceso individual, pero que al mismo tiempo, está en función de homogenizar, reduciendo muchas veces su comprensión a variables meramente psicológicas. De esta manera, el maestro consigna en el *anecdotario*: “*El niño está en tratamiento en psicología y en psicopedagogía, para poderlo ubicar ya que el niño académicamente es muy bueno pero disciplinariamente no cumple con normas*” (A1-CUA-P040). Aquí se describe el comportamiento del estudiante de forma seccionada, atendiendo por un lado a variables académicas, y, por otro, a lo comportamental, que en apariencia el maestro no tiene por qué atenderlas; no alcanzan a ser comprendidas en la dinámica escolar, por lo tanto, se necesita un especialista, un psicólogo que se encargue de esos aspectos. El maestro encapsula aspectos o dimensiones de sus estudiantes en categorías que no dicen mucho, que no son exploradas por el maestro y que más bien se le asignan la necesidad de un profesional o de la familia.

También el maestro está en un proceso de construcción de subjetividad. Su práctica pedagógica deja entrever esa posibilidad, de esta forma, el maestro en su clase se dirige a un estudiante como respuesta a un comportamiento, pero luego aprovecha para hacer un llamado a todo el grupo por su falta de atención: “*¿y por qué no hizo nada?, porque no presta atención, uno siempre tiene que estar en la jugada. Para lo que estamos ahí. ¡Presentes!. Jóvenes estemos siempre muy atentos, si es que yo no me explico bien, pues preguntar*” (V4-ONC-P096-E17). Sin embargo, también el maestro se piensa en la relación con sus estudiantes y en la forma que los vincula con el saber que está presentando, los invita a preguntar y se cuestiona por su forma de explicar.

Según Torres (2006), En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y

visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social.

3.3 Categoría Autonomía

3.3.1 La autonomía desde la perspectiva interculturalista

Con respecto a esta categoría, en algunos docentes video grabados, se aprecia que hacen uso de la instrucción continua, como método para transmitir los contenidos del área, es decir, sobresale un marcado protagonismo por parte del profesor, dejando en desventaja la participación individual de los estudiantes. De igual manera aparece como nula la puesta en escena de los contenidos para ser trabajados en grupos o en parejas, teniendo en muchos periodos de la clase la posibilidad de proponer una retroalimentación entre ellos mismos. Puntualmente, el profesor (P017), en la clase que imparte al momento de la videograbación, tiene la opción entre los episodios V1-DEC-P017-E13 y V1-DEC-P017-E19, para que los estudiantes asuman la posición de los autores y poetas mencionados, dando lugar para que entre ellos se tomen decisiones y se pueda comparar sus pensamientos sobre el tema en desarrollo. De esta manera, Nussbaum expresa que: “nos vemos a nosotros mismos y nuestras costumbres con mayor claridad cuando comparamos nuestros comportamientos con los de otras personas razonables” (2016: 87). Es decir, el docente puede obtener mejor resultado en la atención y comprensión de sus estudiantes, si en algún episodio de la clase, les permite hacer el ejercicio de comparar su pensamiento sobre el tema desarrollado, con el de algún otro compañero asistente. Así pues, se trata de encausar positivamente el deseo de comunicación que tienen los jóvenes, para que no se genere, por ejemplo, sobre ellos mismos, el discurso que algunos docentes dejan consignado en sus anecdotarios: “*Al habla constantemente en clase y a pesar que se le llama la atención,*

continúa distrayéndose” (código A1-SEX-P058). Además, es recurrente el reclamo que hacen los mismos estudiantes cuando en sus imaginarios interpelarían a un profesor nuevo en el colegio, con la intención de que sus clases no consistan solo escuchar, copiar y hacer, sino también exponer, debatir, trabajar en grupo, otras actividades más allá de lo teórico (ENT4).

Así, que de acuerdo con el análisis de este criterio trabajado, es evidente que los estudiantes se acostumbran a seguir instrucciones dadas por el docente, siendo para ellos una forma muy cómoda en la que transcurre la clase, sin la necesidad de ser confrontados ni tomar decisiones, porque el profesor ya lo hace por él y por todos los estudiantes del grupo. De manera semejante y en lo que respecta al manejo que le dan los docentes a la formación académica, se evidencia una inclinación acentuada hacia la valoración del rendimiento de ésta, lo que hace de las clases y en general del ambiente en el colegio, una protección que disuade lo que puede contravenir para este objetivo. Esto se constata en la prescripción del comportamiento y la prescripción comunicativa en las clases video grabadas, porque son dos criterios más que surgen en el contexto de las clases. Por ejemplo, en V1-DEC-P017-E05, el docente hace referencia a la minoría de edad como ausencia de control o necesidad de soporte constante a través de las normas para actuar; de igual manera, lo hace el docente en V3-PRI-P004-E15, cuando prepara a los estudiantes con base a prescripciones iniciales de la clase porque en ella “quiere ver cerebritos en acción”.

Al respecto, Puig y Martín, argumentan “que el juicio moral heterónomo se asienta en relaciones interpersonales basadas en la presión, donde el adulto desde el exterior, impone al joven, órdenes, consignas y prescripciones obligatorias” (2007: 30). Esta misma práctica se revela en gran mayoría de los escritos que hacen los docentes en los anecdotarios de los estudiantes, dándole valor especial al rendimiento académico por encima de otros criterios acerca

de la persona. Por ejemplo, en A1-SEP-P102, se describe la falta de compromiso en los deberes académicos del estudiante porque *“no registra apuntes de los temas trabajados, no trae el cuaderno o se recuesta en el escritorio durante las clases”*, lo que es lo mismo cuando el estudiante al tener la posibilidad de hacer un escrito de autoconciencia, redacta: *“voy bien tanto académicamente como disciplinariamente, no he desmejorado. No voy perdiendo ninguna materia y he tenido buenos resultados”* (A4-OCT-EST4). Mientras tanto, el estudiante (ENT3), cuando se le cuestiona sobre qué le diría del colegio a un compañero nuevo, aduce *“primero que todo, la exigencia del colegio, que es muy pesado, también que debe ser responsable*. Estos argumentos demuestran que valorar únicamente el rendimiento académico crea un desbalance entre lo que se pretende como objetivo con las prácticas pedagógicas de los docentes y la formación en la autonomía, debido a que las prácticas deben ser inclusivas y la autonomía debe fortalecer la participación del estudiante en su proceso formativo. Como lo manifiestan Puig y Martín: la capacidad de las personas para que el encuentro con los demás se *“asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación”* (2007: 31).

A su vez, otro criterio, objeto de análisis es la apertura y la posibilidad de retroalimentación que ofrecen los docentes a través de su práctica pedagógica, lo que busca vincular al estudiante con su entorno, generando interrelaciones; además de aclarar, repasar y encausar los conceptos y las experiencias trabajadas en las clases. En efecto, en la presente investigación, con respecto a los criterios mencionados, se refleja la intención expresa de los docentes videos grabados en adoptar para sus clases las características apropiadas en relación a que la apertura y la retroalimentación se den. Por ejemplo: en el episodio V2-SEX-P010-E01 de las clases video grabadas, el docente favorece el diálogo y la interrelación con los estudiantes a

través de preguntas sobre el tema trabajado, permitiendo que los niños den respuesta y reconozcan su acierto o su error. Además, por medio de este ejercicio, el docente posibilita la conexión de lo que aprenden en la clase con lo que les rodea.

Esto mismo ocurre en otra de las clases video grabadas, pero con el criterio sobre la expresión de opiniones, que suscita la participación de los estudiantes para relacionar los conocimientos. Aquí en el episodio V4-ONC-P096-E09, por ejemplo, el docente asiente que lo que él está orientando en la clase, sea articulado con la participación de algunos de los niños presentes. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, a la pregunta ¿De qué forma los profesores retroalimentan las inquietudes? el ENT1 afirma que: *“los profesores están abiertos a continuar las explicaciones las veces que sea necesario”* (ENT1, pregunta 7), pero hace también la aclaración que: *“uno de sus docentes les pide que pregunten antes porque si no después no les ayuda.”*

Se debe agregar que en los anecdotalios la mayoría de los escritos de los docentes son de carácter normativo, aparecen algunas expresiones tales como: en A5-SEP-P073, *“se le hace llamado de atención por hablar demasiado”*. De esta forma, la expresión y la comunicación oral de los estudiantes son en muchas ocasiones visto de forma peyorativa. Por tanto, el docente, en procura de una formación diversa e incluyente, debe buscar incorporar en sus prácticas pedagógicas, los recursos necesarios para potencializar lo que se denota como falencia. Como lo expresa, Puig y Martín, haciendo referencia a la formación y construcción de la autonomía: esta *“no se construye en solitario, sino que precisa de la relación cooperativa con los demás. [...] El ejercicio de la cooperación desarrolla la identidad y una identidad más diferenciada enriquece la cooperación”* (2007: 88).

De otra manera, es importante aclarar que la participación y la retroalimentación no deben ser coartadas ni sugerida, sino propiciar los tiempos y espacios para que los niños y jóvenes sientan que sus intervenciones son apreciadas y valoradas, además, que no son limitadas únicamente a la terminación de las ideas que el profesor quiere decir. El ejercicio de la clase debe reflejar un ambiente de cooperación entre los estudiantes y su docente, sin perder de vista la individualidad de cada uno de los actores. Al respecto Puig y Martín (2007) declaran que: “(...) Gracias a la cooperación, la autonomía supera el egocentrismo y gracias a la individualización, la autonomía supera la uniformidad y la conformidad” (2007: 88).

3.4 Categoría formación en valores

La siguiente categoría presente en el trabajo de investigación, se evidenció en la gran mayoría de las observaciones hechas en los anecdotarios el referente en la formación de valores, comenzando desde la etapa inicial de niños escolares y que al transcurrir su vida académica y su formación personal e intelectual, se va observando su forma de actuar en el colegio, su relación con sus compañeros y con los demás miembros de la comunidad educativa, teniendo como referencia esta formación en valores. (A1-PRI-P047) *“Posee muchas cualidades y en su mayoría las aprovecha. Presenta continuos llamados de atención por indisciplina. Le cuesta seguir las normas lo que hace que se distraiga. Debe trabajar mucho más la parte de comprensión lectora”*.

A1-SEG-P006: *“Al se integró fácilmente al grupo de compañeros, comparte con ellos, es solidario, es participativo en clase. A nivel académico alcanzó los logros propuestos para el primer período, a nivel disciplinario se han hecho varios llamados de atención, juega en clase,*

habla y distrae a los compañeros en clase y formación, lo cual genera que no esté atento al seguimiento de instrucciones".

En tan solo este par de anotaciones, en dos años distintos, se observa que el joven está creando su propio mundo en el colegio, donde se evidencia su alto nivel de aprendizaje en la parte académica. A su vez, presenta problemas de comportamiento que lo empiezan a rotular como un estudiante que se le hacen muchos llamados de atención, por hablar en clase, por jugar en la misma, por distraerse y distraer a sus compañeros, lo cual con el tiempo se torna en su carta de presentación ante los demás docentes de la institución. Según Berger y Luckmann: “el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado. Toda mi existencia en este mundo está ordenada continuamente por su tiempo, está verdaderamente envuelta en él... la misma estructura temporal proporciona la historicidad que determina mi situación en el mundo de la vida cotidiana” (2003: 44).

A2-PRI-P041: *“A2 de adaptó satisfactoriamente al nivel y al grupo, es una niña alegre, colaboradora y responsable. Académicamente avanza demostrando habilidades en las diferentes áreas. Demuestra especial interés por el baile, participó activamente en diferentes eventos programados en su escuela. Sus padres siempre están dispuestos a colaborar y apoyar su proceso de aprendizaje”*. Esta anotación desde la perspectiva del valor en el sentido de la vida podemos considerar que, el hombre se juega su propia vida confiriendo sentido a las cosas, donde cada quien, forma de actuar, va creando una realidad de las cosas sin importar que sean positivas o negativas. Es allí donde el hombre le confiere un a su vida. Se puede decir, entonces, que los jóvenes de la institución se están formando en una cultura de responsabilidad, de directrices guiadas y dirigidas, de manejo adecuado de su tiempo, de forma de pensar crítica y deductiva vivenciada en el día a día de nuestra institución, pues aquí se puede indicar que el

ambiente del estudiante se lo hace el mismo. Si llevamos a cabo todo lo que indica el manual de convivencia no habrá problemas y estará todo tranquilo, pero si un estudiante va en contra de la norma entonces su diario vivir será de sanción, suspensión, totalmente contrario al ideal de su propia vida.

A4-SEG-P078: *“Se adaptó con facilidad al nuevo año escolar. Durante el proceso escolar demostró ser una niña responsable, dedicada...cumplió con los logros obtenidos para este grado. Maneja un vocabulario adecuado para la edad. A nivel social se relaciona muy bien con sus compañeros y profesores. A nivel actitudinal cumple con las normas dentro y fuera del salón”*. Aquí se observa cómo los valores se objetivizan en forma de prácticas y de símbolos, que son todas y cada una de las cosas que hace el hombre en su vida. No hay nada más agradable para el ser humano que ser ejemplo para los demás, por medio de actos que enaltecen la labor propia o la de los otros: este criterio amplía su parte social, pues genera un líder espontáneo con respecto a sus pares.

V1-DEC-P017-E04: *“Docente: ¿Recuerdan esta mañana en formación el hermano rector? Muchachos, todos los días saben que es lo que tienen que hacer, antes del llamado del primer timbre formar, estar en disposición para la oración y luego al hermano le toca constantemente a ustedes recordarles las normas. O sea, estamos en una minoría de edad, no física, sino mental”*.

V1-DEC-P017-E05: *“Docente: ¿Por qué? Porque nos toca a las autoridades recordarles las normas. Bien. Uno mismo, continuo con el párrafo, uno mismo es culpable de esa minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento, es decir todos tenemos las mismas capacidades para entender las normas. Bueno, entonces si entendemos las capacidades, ¿por qué no las cumplimos? Aquí está la respuesta: sino en la falta de decisión”*.

En este par de videos se evidencia el papel que cumple el docente y su relevancia en la formación de los valores en esta sociedad pequeña llamada colegio. Por tanto, debe ser ejemplo para cada uno de los educandos. “Esta clase de conocimiento constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben. Define y construye los "roles" que han de desempeñarse en el contexto de las instituciones mencionadas, controla y prevé todos esos comportamientos” (Berger y Luckmann, 2007: 87).

De igual manera, podemos decir que en este par de videos hay una clara directriz, como se menciona en el que el medio condiciona las formas del vivir. Con ello, se puede inferir que los jóvenes de la institución se están formando en una cultura de responsabilidad, de directrices guiadas y dirigidas, de manejo adecuado de su tiempo, de pensamiento crítico y deductivo vivenciado en el día a día.

V1-DEC-P017-E06: *“Docente: Esta es la respuesta como la ven, nosotros no cumplimos normas por la falta de decisión, por la falta de actitud, ¿Sabemos las normas cierto?, sabemos que nos beneficia ¿Entonces por qué no las cumplimos?, por falta de actitud. ¿Ven? Por falta de actitud, por eso la palabra de arriba “atrévete” decídete. Por eso la palabra cobra sentido en la parte superior: atrévete, decídete. Continuó. Siento la falta de decisión y ánimo para sentirse con independencia de... sin la conducción de otro. Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento. Eh aquí la divisa de ilustración. Hasta ahí el artículo”*. Aquí se evidencia lo que referencia Berger y Luckmann, “la nueva generación plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones.’ Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular” (2003: 83).

En las entrevistas realizadas a cinco estudiantes se percibe la forma en que ellos perciben a sus profesores, colegio y compañeros, mediante un sin número de características que en su gran mayoría son positivas. Allí se enmarca la formación de valores, ya sea desde el comienzo de su vida escolar o desde propio momento en que hayan ingresado al colegio, por ejemplo E4-DEC-02: *“Un estudiante...he disciplinado ehh como respetuoso o sea como una persona con valores, con cultura, entonces una persona culta, una persona disciplinada pero de pronto una persona que ehh o sea no sé cómo decirlo que es líder sí, pero que de pronto es como más calmado no sé cómo menos...”*. Así, pues “la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (Berger y Luckmann, 2003: 82).

E2-SEP-03: *“Yo he visto que los nuevos que llegan, se adaptan rápido. Precisamente tengo un compañero nuevo y yo, personalmente, me llevo bien con C..., además compartimos la ruta porque vivimos prácticamente en el mismo conjunto. Bueno, lo que él ve en la clase. Desde el principio él supone que este colegio es exigente, pero bueno, porque a mayor exigencia, mayores logros, aunque por más que sepa que hay que esforzarse, él no lo hace porque desde el principio, ya ha perdido varias materias, aunque habrá recuperado, pero no es lo ideal. Aunque yo creo que es normal porque pasar de un colegio que tiene una exigencia “normalita” a pasar a este que tiene una “alta”, supongo que es normal en su primer año”*.

Se observa como la parte de aceptabilidad y quizás de adaptabilidad es frecuente no solo en este estudiante si no en la gran mayoría de ellos. La realidad del conocimiento es totalmente resumida en esta entrevista, aunque haya una realidad suprema esta rige a todas las demás. “Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular” (Berger y Luckmann, 2003: 83.) o según estos autores:

Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Si la socialización dentro de las instituciones se logra eficazmente, pueden aplicarse medidas coercitivas con parquedad y selectivamente. Todas las veces el comportamiento se encauzará "espontáneamente" a través de los canales fijados por las instituciones (Berger y Luckmann, 2003: 83).

E4-DEC-04: *“Bien, pues como decía ahorita creo que la base es el respeto, entonces, tanto el profesor hacia sus alumnos, como el no faltarle el respeto a la clase en el sentido de no como perder el tiempo o de no dar una explicación propia y de los estudiantes también como de no molestar en clase o comer o dormir o cosas así”.*

Aquí en relación a la pregunta: en una clase, ¿cómo se relacionan los maestros y los estudiantes del colegio Corazonista? Se evidencia en las respuestas que, tímidamente, hay una buena relación entre pares, debe primar el respeto entre ellos. Según lo anterior, se puede decir que los roles, en una situación institucionalizada, representan el orden institucional. Esta representación se efectúa en dos niveles. En primer lugar, el desempeño del "rol" representa el "rol" mismo. En segundo lugar, el "rol" representa todo un nexos institucional de comportamiento” (Berger y Luckmann, 2003: 97).

Capítulo 4: Conclusiones y propuestas

4.1 Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que se tejieron tras desarrollar la presente investigación, para ello se hace necesario aclarar desde donde se construyen, sobre todo en calidad de dar respuesta al objetivo de la investigación y que corresponde con la posibilidad de leer una realidad escolar desde una postura crítica con la intención de comprender, a partir de las prácticas pedagógicas, cada uno de los conceptos estructurantes del PEI del colegio Corazonista.

El acercamiento a las comprensiones que de sujeto, autonomía y formación en valores se inscriben en prácticas pedagógicas ritualizadas, es decir, prácticas que no se reflexionan, que se dan de forma automática y que buscan su permanencia, sin facilitar la transformación o el despliegue de alternativas, frente a cada una de ellas.

Se presenta un interés por parte de los maestros, en su relación con los sujetos de la escuela debido al saber científico, ya que su práctica pedagógica está centrada en la posibilidad de transmitir y administrar dicho saber, convirtiéndose en un dispositivo de poder. Es decir, no hay un interés por otro tipo de saberes, como aquellos que poseen los estudiantes con los que se relacionan o aquellos que se puedan construir en el ejercicio de enseñanza.

Este entramado de relaciones, que se conforman por múltiples líneas, posibilitan al interior del colegio la construcción de una subjetividad muy particular y, que se corresponde con un sujeto ejecutor, explicativo, conforme, que ante la necesidad de expresar aquello que no corresponde a los saberes que reconoce el maestro, busca diferentes posibilidades para expresar y configurar su identidad.

Transformar las prácticas cotidianas en la escuela implica reconocer el potencial de creación del sujeto. Sin embargo, no se trata solamente de dar cuenta de su existencia, sino que

implica asumir un reto social, cultural y político que permita atender la voz del estudiante, escucharlo y acercarse a su mundo, es problematizar su posibilidad de construirse en autonomía y en valores en un continuo de interacciones dinámicas y ubicadas en un tiempo y lugar.

Se presentan múltiples espacios en la escuela para el despliegue de las subjetividades, lugares que el maestro no reconoce ni incluye en su práctica pedagógica. Lo que impide romper con esas fronteras de lo que el maestro concibe como académico; entre ellos la relación con sus pares, los discursos acallados en el salón de clase, los comportamientos que no corresponden a lo esperado. En esta esfera de lo que en apariencia podría designarse como lo no escolar se están constituyendo interacciones constantes que dan espacio a la satisfacción, al gusto, al interés y a múltiples posibilidades que no se logran concretar en los territorios que la escuela constituye formalmente. Espacios que se podrían atender también.

La autonomía, como concepto estructurante del Proyecto Educativo, requiere recibir un nuevo aire y superar las nociones reificadas que sobre ella existen. Problematizando esas visiones y acercarse a una concepción diferente que contribuya en la formación de personas reflexivas, dinámicas, competentes para vivenciar los valores que lo constituyen como sujeto, en sus relaciones sociales.

Innovar la práctica pedagógica sin excluir a ninguno de los miembros involucrados en ella, por el contrario, se trata de buscar a nuevos conocimientos, capacidades y competencias que generen relaciones de igualdad y equidad. Además, superar el autoritarismo a cambio de la reciprocidad y correspondencia, donde el estudiante se sienta acogido y de esa misma forma, acoja a los demás con sus diferencias, respetando sus individualidades.

La formación en valores como referente importante del Proyecto Educativo, se concibe desde el inicio de todo estudiante en la institución, sin importar la forma como cada

quien conciba los valores en su ser. Se debe replantear cómo seguir con este referente sin importar el poco apoyo que se recibe por parte de los entes externos de la institución; además, de la publicidad en donde todo es importante pero solo para el “yo” y no para los demás.

Esta formación en valores está relacionada con la pedagogía del acompañamiento en donde el educando es la esencia de la labor pedagógica del docente referente. Sobre todo, esto anterior, para tener una plena certeza de confiabilidad recíproca. Cuando hay confianza existe respeto; si hay respeto existe la noción de responsabilidad, si hay responsabilidad el ser humano está en pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales, morales, éticas y profesionales.

4.2 Propuesta

Es en este momento tras desarrollar la presente investigación, surge el interés de construir una proyección que permita pensar de otro modo la escuela en su cotidianidad. Se plantea ahora la posibilidad de movilizar la realidad escolar en sus prácticas pedagógicas frente al sujeto, la autonomía y la formación en valores.

Participar de esta realidad escolar es reconocer la multiplicidad de relaciones que se tejen entre los diversos sujetos que participan en ella, desde una postura que tome distancia para pensarla de otra forma, leerla y escribirla con otro lenguaje. Un lenguaje que reflexione y busque la acción. Precisamente, al desarrollar la presente propuesta investigativa se genera la oportunidad de acercarse desde la construcción de una postura crítica sobre la institución escolar y sus actores.

Esta postura de construcción se desarrolla a partir de la reflexión planteada en torno a la práctica pedagógica de Saldarriaga (2016). Postura que se opone a las acciones que

frecuentemente ocurren al interior de la escuela, de las que se desprende una postura activista, de hacer, de proponer fórmulas y técnicas para adaptar las más modernas metodologías, las cuales en raras ocasiones se ajustan a la realidad que se quiere intervenir. La presente recomendación parte de las visiones educativas que se expusieron en esta investigación, en la medida que, se plantea la necesidad de cuestionar las acciones que en la cotidianidad se asumen y que no se han pensado de formas diferentes. Por tanto, se hace necesario pensar en el maestro como un sujeto dotado de saberes, para empoderarlo y que pueda trascender esa postura técnica de ejecutores en la que se ha venido encasillando su labor.

Trabajar la autonomía como concepto referente para la práctica pedagógica, desde posturas críticas de autores que han superado las concepciones anquilosadas del individualismo encarnizado, permite adoptar ideas nuevas sobre la autonomía trabajada en cooperación con los demás miembros de la sociedad, donde la iniciativa personal juega un papel importante de liderazgo y trabajo en equipo, entendiendo y aceptando al otro con sus diferencias.

Buscar mayores recursos desde la práctica pedagógica en el aula y en la escuela para explorar nuevas capacidades sociales en los educandos, que entiendan que se permite hablar de autonomía cuando se trabaja en comunión con lo que sucede en el mundo y la constante transformación de la sociedad convierte a los formados en líderes de sus propias capacidades para disponerlas al servicio de un bien colectivo.

En cuanto a la formación en valores y desde la óptica que cada uno de los autores se nos plantea, cómo es de importante orientar de una manera un tipo de acompañamiento que se refuerce en casa y en las aulas del colegio. Para ello se debe tener más en cuenta al estudiante, lo que dice, lo que hace, como lo hace y orientar de una manera consensuada esta formación. Aquí no se obliga o se impone, se orienta y se transforma el sinnúmero de valores que cada uno de los

chicos tiene en su forma de actuar diariamente. Esto se debe identificar, orientar y reforzar para lograr el afianzamiento de este pilar que posee la institución.

Plantear una intervención desde este ámbito implica movilizar las nociones de los conceptos estructurantes que circulan en el colegio, para luego afectar las prácticas rituales en torno a ellos, reconociendo y problematizando los discursos que las constituyen. En este sentido, la búsqueda por la construcción creativa de prácticas pedagógicas, a partir del saber de los maestros es una posibilidad, puede ser consensuada y redefinida en la interacción con los estudiantes. La intención es buscar la oportunidad de afectar las relaciones frente al saber pedagógico y al saber académico que se configura en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Agis, D. (2011). La educación moral. Fundamentación filosófica y calado actual de las ideas ético pedagógicas de Émile Durkheim. *Revista Complutense De Educación*, 22(2), 295-314.
- Alarcón M. y Flórez J. (2015) La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18711/AlarconAmayaMonicaAndrea2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, S. (1999). La autonomía personal y la perspectiva comunitarista. *Isegoría - Universidad Autónoma de Madrid*, 69-99.
- Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(1),1-15.
- Berger, P. y Luckmann T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Bravo R. (2007). Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* [en línea] 2007. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112003>> ISSN 1390-386
- Capurro M., Dimate, O. y Ramírez, D. (2015) Cultura escolar y subjetividades juveniles. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17144/CapurroMosqueraMonicaEsperanza2015.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Castillo, J. (2013). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *CINDE*, 1-17.

- Conde M., Moreno, M. y Vargas L. (2012). Lenguajes del poder: ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? *Plumilla Educativa*. (9), 175-194.
- Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales* 22 (43), 243-269.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*. Mérida- Venezuela. ISSN 1316-9505. (13), 195-216.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research Psychology*, 901-922.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 240-267.
- Flores, G. (2011). Comunidad, individuo y libertad. *Tramas* 34, 15-46.
- González, A. (2000) En búsqueda de los claroscuros de la escuela. Dispositivo pedagógico. Bogotá: Javegraf.
- González, L. y Marquínez, G. (2000). Valores éticos para la convivencia. Bogotá: Editorial el Buho.
- Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (39), 423-443.
- Juárez, J. (2004). La Formación en Valores como Principio Rector de la Calidad Educativa en las Universidades. *Logo*, (7), 151-179

- Laudo, X. y Prats, E. (2013). El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 248-262.
- Ledo, M. y Pérez, A. (2016). Formación en Valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. *Revista Cubana De Educación Médica Superior*, 30(4), 399-411.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.
- Levinas, E. (3 de 10 de 2006). <https://books.google.es>. Obtenido de <https://books.google.es>:
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8mvcfNMF5mMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=emmanuel+levinas&ots=eSrh477-k&sig=VnLOYWc34zMUscmEr_JsAI8W6I#v=onepage&q=emmanuel%20levinas&f=false
- Lloréns, R. R. (2011). La educación en valores en los estudios oficiales de danza y en el folklore1. *Educación XXI*, 14(1), 265-285.
- Marquínez, G. y González, L. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Bogotá: El Búho
- Martínez, M. (1996). Una propuesta pedagógica para educar en valores. *Pensamiento educativo*. Vol 18. 185 – 209.
- Mejía, M. (2007) *Educación(es) en la(s) globalización(es), I. Entre el pensamiento único la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Murcia, N. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Segunda edición. Armenia: Kinésis.
- Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá: Planeta.

- Nussbaum, M. (2017). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2014). *Educación en la alteridad*. Murcia: REDIPE.
- Palacios, N. y Herrera J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
- Piaget, J. (1974) *El criterio moral en el niño*, traducción al castellano de Nuria Vidal. España: Editorial Fontanella S.A.
- Puig, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Sáenz, A. (2001). *El Hombre Moderno: Descripción fenomenológica*. Editorial Gladius. Buenos Aires, Argentina.
- Saldarriaga, O. (2003). *El maestro: ¿Pedagogo, intelectual o... Maestro? Oficio del maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia Siglos XIX a XXI. En: Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá. Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y sociedad*, 20 (41). Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Sarre, P. (2001). Valores y educación♦. *Ingenierías*, 4(11), 59.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Serra, D. (2000). Los valores y su formación: una interpretación psicológica. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 307-312.
- Socolovski B. (2014). *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Editorial Morata.
- Urresti, M. (2008). *Nuevos temas de la agenda política educativa*. En E.Tenti (comp.), *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar*. (pp.101-123). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación* (50), 86-103. Bogotá, Colombia
- Torres, C. (2006) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*. (50), 86-103. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Vasco, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/carlos_vasco3/publication/267962137_algunasreflexiones_sobre_la_pedagogia_y_la_didctica/links/55d5f0c808aec156b9a6dcf8.pdf
- Vegas, J. (1992). Introducción al pensameinto de Max Scheler. Intituto Emmanuel Mounier. Madrid. 23-34.
- Villalobos, S. (1 de 1 de 2004). *books.google.com.co*. Obtenido de *books.google.com.co*: <https://books.google.com.co/books?id=c-CYfslmEVAC&pg=PA113&dq=heteronom%C3%ADa&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiMnrmK4JTAAhXF6lMKHRgpDM0Q6AEIJAA#v=onepage&q=heteronom%C3%ADa&f=false>
- Yannuzi, M. (2001). El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas. *Estudios sociales* 21, 151-173.

Zemelman, M. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, Polis [En línea]. Publicado el 18 abril 2012. URL:

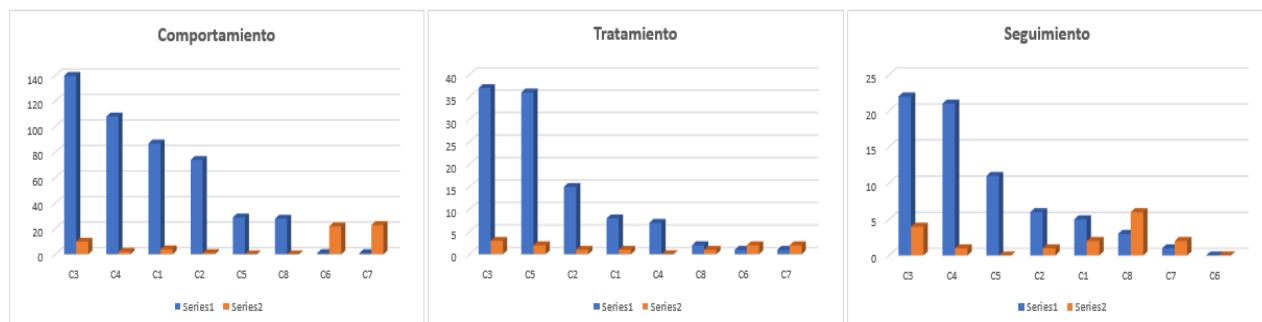
<http://journals.openedition.org/polis/943>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre.

ANEXOS

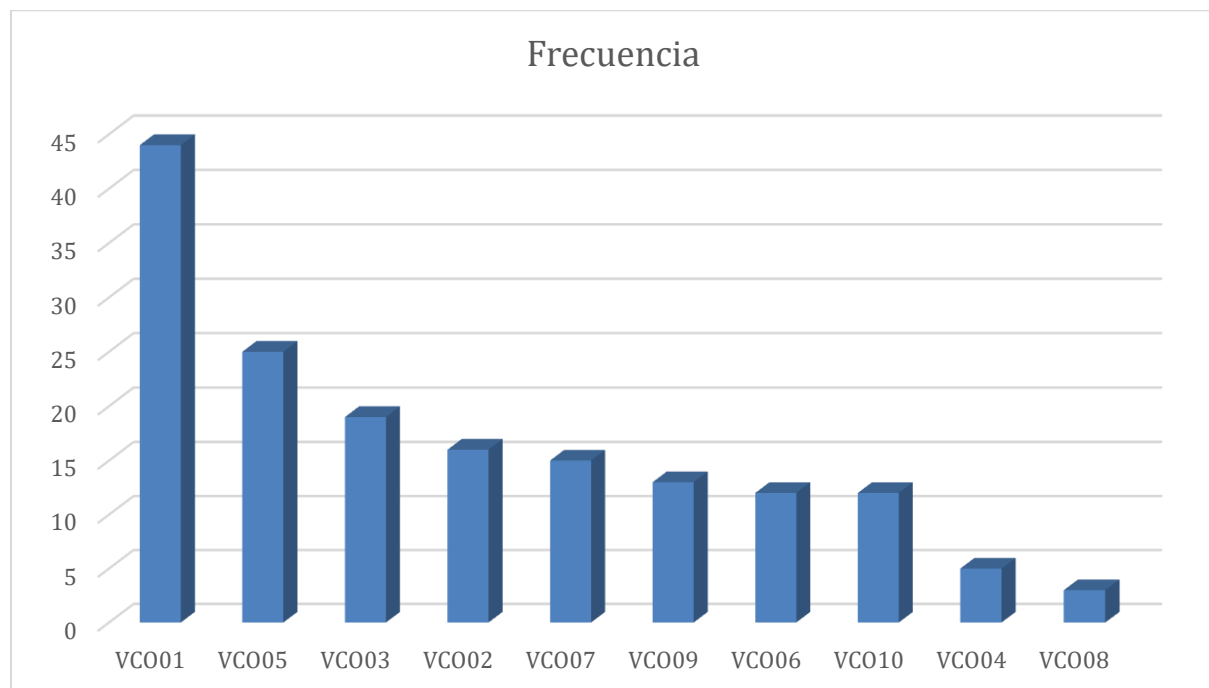
Anexo 1: Consolidado de frecuencias de la revisión de documentos (anecdóticos)

COMPORTAMIENTO			
CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	COD	PROF	D/E
Prescripciones del deber ser (normas)	C3	140	10
Valoración del rendimiento académico	C4	108	2
Descripción de la conducta (hechos)	C1	87	4
Valoración de la conducta (juicio)	C2	74	1
Comunicaciones prescriptivas (citaciones)	C5	29	0
Tendencias conductuales en una clase (repetición)	C8	28	0
Escritura de autoconciencia (libre)	C6	1	22
Escritura de autoconciencia sugerida (coacción)	C7	1	23
TRATAMIENTO			
CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	COD	PROF	D/E
Prescripciones del deber ser (normas)	C3	37	3
Comunicaciones prescriptivas (citaciones)	C5	36	2
Valoración de la conducta (juicio)	C2	15	1
Descripción de la conducta (hechos)	C1	8	1
Valoración del rendimiento académico	C4	7	0
Tendencias conductuales en una clase (repetición)	C8	2	1
Escritura de autoconciencia (libre)	C6	1	2
Escritura de autoconciencia sugerida (coacción)	C7	1	2
SEGUIMIENTO			
CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	COD	PROF	D/E
Prescripciones del deber ser (normas)	C3	22	4
Valoración del rendimiento académico	C4	21	1
Comunicaciones prescriptivas (citaciones)	C5	11	0
Valoración de la conducta (juicio)	C2	6	1
Descripción de la conducta (hechos)	C1	5	2
Tendencias conductuales en una clase (repetición)	C8	3	6
Escritura de autoconciencia sugerida (coacción)	C7	1	2
Escritura de autoconciencia (libre)	C6	0	0



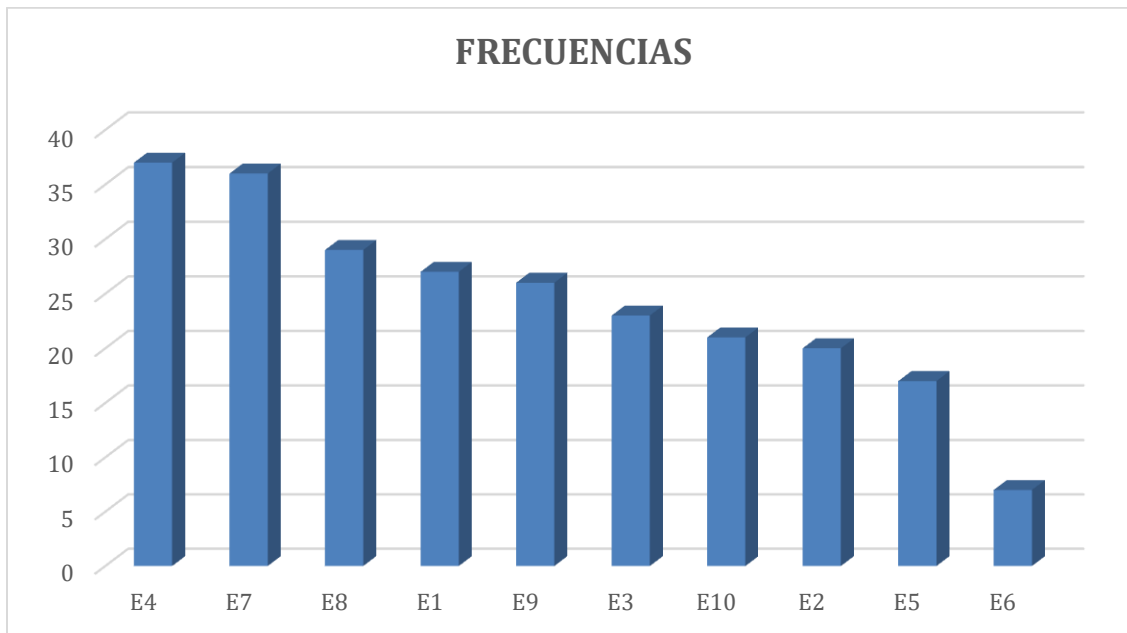
Anexo 2: Consolidado de frecuencias de la revisión de observación de clase

Criterio	Código	Frecuencia
Instrucción: hace referencia a los contenidos que transmite el profesor.	VC001	44
Expresión de opiniones: suscita la participación de los estudiantes para relacionar los conocimientos.	VC005	25
Prescripciones del comportamiento: indicaciones del deber ser.	VC003	19
Retroalimentación: posibilidad del maestro para aclarar, repasar y encausar.	VC002	16
Prescripción comunicativa: El maestro direcciona el uso del lenguaje, evita la confrontación de saberes.	VC007	15
Apertura: Busca vincular al estudiante con su entorno, generando interrelaciones.	VC009	13
Expresiones emocionales: El maestro emplea un lenguaje verbal que afecta al estudiante (positivo y/o negativo)	VC006	12
Monólogo: Mengua la participación de los estudiantes, asumiendo el control conceptual.	VC010	12
Participación espontánea: el maestro fomenta a partir de la construcción de un ambiente de confianza.	VC004	5
Comprensión: Comprende y valora el saber que se esta construyendo.	VC008	3



Anexo 3: Consolidado de frecuencias de entrevistas

Criterio de análisis de la información	CÓDIGO	FRECUENCIAS
Relación centrada en lo académico	E4	37
Tendencia al saber disciplinar	E7	36
Tendencia al reconocimiento de la persona	E8	29
Educado y valorado en el deber ser	E1	27
Reificación metodológica	E9	26
Reconocimiento de la exigencia académica	E3	23
Sugerencia de creatividad e innovación	E10	21
Valoración del rendimiento académico	E2	20
Relación centrada en la confianza	E5	17
Participación condicionada	E6	7



Anexo 4: Consentimiento informado de estudiantes

COLEGIO CORAZONISTA – BOGOTÁ
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTE

Ciudad: _____ Fecha: _____

yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, del (la) estudiante _____ del grado _____, he sido informado(a) acerca de la entrevista que realizará mi hijo(a), con el fin de aportar información sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes, para la investigación que lleva a cabo un grupo de profesores para el proyecto de grado de Maestría en Educación, que adelantan en la Pontificia Universidad Javeriana. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la entrevista, de la que no recibiremos ninguna remuneración, ni tendrá ninguna repercusión en sus actividades escolares y que la información será manejada con mucha discreción por parte de los docentes investigadores, además la información recogida se utilizará única y exclusivamente para los fines propuestos y la identidad de nuestro(a) hijo(a) no será publicada. Así, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] **DOY EL CONSENTIMIENTO**

[] **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

Para la participación de mi hijo(a) en la entrevista a realizarse dentro de las instalaciones del colegio.

FIRMA MADRE C.C.

FIRMA PADRE C.C.

COLEGIO CORAZONISTA – BOGOTÁ
CONSENTIMIENTO INFORMADO DE DOCENTES

Ciudad: _____ Fecha: _____

Código DANE: _____ Municipio: _____

yo _____, mayor de edad, docente del colegio Corazonista de Bogotá, he sido informado(a) acerca de la grabación práctica pedagógica, el cual se requiere para que participe en el proceso de observación que lleva a cabo un grupo de profesores para la tesis de grado de Maestría en Educación, que adelantan en la Pontificia Universidad Javeriana. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación de en la grabación, resueltas todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que: Mi participación en este video y los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales. Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. No habrá ninguna sanción para mí, en caso de que no esté de acuerdo en participar. Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente como evidencia de la práctica pedagógica de la persona observada. Las personas a cargo de realizar la grabación, garantizarán la protección de mis imágenes y el uso de las mismas. De acuerdo con la normatividad vigente sobre consentimientos informados (ley 1581 de 2012 y decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria expreso mi consentimiento para que mi participación en la actividad de práctica pedagógica sea grabada en las instalaciones del colegio Corazonista donde laboro.

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

NOMBRE DEL DOCENTE.

FIRMA DEL DOCENTE C.C.

COLEGIO CORAZONISTA – BOGOTÁ
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTE

Ciudad: _____ Fecha: _____

yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, del (la) estudiante _____ del grado _____, he sido informado(a) acerca de la grabación de la clase en la que se encuentra mi hijo(a), con el fin de aportar información sobre la práctica pedagógica de sus docentes, para la investigación que lleva a cabo un grupo de profesores para el proyecto de grado de Maestría en Educación, que adelantan en la Pontificia Universidad Javeriana. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación de la clase, de la que no recibiremos ninguna remuneración, ni tendrá ninguna repercusión en sus actividades escolares y que la información será manejada con discreción por parte de los docentes investigadores, además la información recogida se utilizará única y exclusivamente para los fines propuestos, y, la identidad de nuestro(a) hijo(a) no será publicada. Así, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (ley 1581 de 2012 y decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

[] **DOY EL CONSENTIMIENTO**

[] **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

en la grabación de la clase en la que participa mi hijo(a), a realizarse dentro de las instalaciones del colegio.

FIRMA MADRE C.C.

Anexo 7: Guía de observación de clase

FIRMA PADRE C.C.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha _____ Hora: Inicia: _____

Finaliza: _____

Duración: _____

1. Lugar de la observación: _____

Breve descripción: _____

2. Participantes: Curso: _____

Profesor: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Número de estudiantes: _____

Características: Edad: _____

Sexo: _____

(Se puede anexar una lista de los estudiantes con su edad y su estrato socio-económico)

3. **Dinámica del grupo** (se puede tomar nota de aspectos más relevantes que no sean fácilmente percibidos en la grabación como sensaciones, opiniones generalizadas, interés, cansancio, emoción, aburrimiento, vocabulario, nivel de participación, sentimientos y emociones que se perciben)

GUÍA DE ENTREVISTA - ESTUDIANTES

Fecha _____ Hora: Inicia: _____

Finaliza: _____

Duración: _____

Entrevistado: _____ Edad: _____

Entrevistador: _____

Observador: _____

Objetivo: Esta entrevista se realiza para conocer las percepciones de los estudiantes frente a la práctica pedagógica en el colegio Corazonista. La información recogida será de gran utilidad para reflexionar sobre las prácticas que los maestros llevan a cabo en las clases. Los datos evidenciados tendrán como finalidad enriquecer la investigación sobre las prácticas pedagógicas del Colegio Corazonista y serán exclusivos para su desarrollo sin tener ninguna repercusión en las actividades escolares.

1. ¿Cuántos años lleva estudiando en el Colegio Corazonista?
2. ¿Cómo podría describir a un estudiante del Colegio Corazonista? Defínalo en tres palabras.
3. Cuando llega un nuevo compañero, ¿qué le cuenta del Colegio Corazonista?
4. En una clase, ¿cómo se relacionan los maestros y los estudiantes del colegio Corazonista?
5. Describa una experiencia de clase que le haya permitido crecer como persona.
6. Si en una clase tiene alguna inquietud o un punto de vista diferente ¿siente que lo puede expresar? ¿por qué?

7. ¿De qué forma los profesores retroalimentan esas inquietudes?
8. Explique, ¿cómo le parece la enseñanza que le brinda el colegio Corazonista?
9. Imagine que llega un profesor nuevo a darle clase, ¿qué le gustaría que hiciera diferente a lo que usted conoce en el tiempo que lleva en el colegio?
10. En la cotidianidad del colegio Corazonista, ¿qué cree que falta? ¿por qué?
11. Teniendo la oportunidad de ser maestro del colegio Corazonista, ¿cómo sería el desarrollo de la clase?

Observaciones
