



# Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores

Patricio Carreño Rojas

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



# **“Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores”**

---

**Patricio Carreño Rojas**

**Tesis doctoral**

**Director:**

**Miquel Martínez Martín**

**Facultad de Pedagogía  
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación  
Universidad de Barcelona**

**Barcelona 2014**

*A mi esposa Susan,  
mis hijas Sofía y Natalia,  
quienes con su (im)paciencia y cariño me han  
acompañado y animado en todo momento.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a mi esposa Susan, a mis hijas Sofía y Nati, por su incondicional apoyo para construir nuestro proyecto de familia.

Agradezco de manera especial a Miquel Martínez, mi director de tesis, de quien he recibido su total colaboración, apoyo y generosidad en todo momento. Le agradezco especialmente su confianza, comprensión y afecto hacia todos nosotros.

Agradezco al grupo de profesores colaboradores de esta investigación, quienes ofrecieron compartir sus experiencias de vida y me brindaron la posibilidad de aprender de ellos y de su abnegada labor educativa.

Finalmente mis agradecimientos al GREM, Grupo de Recerca de Educación Moral de la Universidad de Barcelona por su acogida y haberme permitido aprender de ellos y con ellos.

## Índice de general

<b>Introducción.....</b>	<b>14</b>
<b>1. Problemas, objetivos y relevancia de la investigación.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Tema de la investigación.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Justificación de la investigación.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Planteamiento del problema.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Objetivos de la investigación.....</b>	<b>24</b>
<b>1.5 Relevancia del estudio.....</b>	<b>25</b>
1.5.1 Relevancia social.....	25
1.5.2 Relevancia e implicaciones prácticas.....	25
1.5.3 Relevancia de valoración teórica.....	26
<b>1.6 Esquema de la estructura de la investigación.....</b>	<b>27</b>
<b>2. Los valores y la educación. Aproximación conceptual.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Introducción.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Características axiológicas en una sociedad democrática, abierta y pluralista.....</b>	<b>32</b>
2.2.1 Una sociedad abierta, tolerante y pluralista.....	32
2.2.2 Una crisis de identidad y de pertenencia.....	34
2.2.3 Una sociedad fragmentada.....	35
2.2.4 Una sociedad individualista.....	36
2.2.5 Situación de la educación en la sociedad actual.....	37
<b>2.3 Fortalecimiento de los valores democráticos y educación para una ciudadanía activa y comprometida.....</b>	<b>39</b>
2.3.1 Desafíos para educar en una ciudadanía activa y participativa.....	42
2.3.2 Educación para una ciudadanía en sociedades plurales y democráticas.....	45
<b>2.4 La axiología. Una reflexión sistemática sobre los valores.....</b>	<b>46</b>
2.4.1 La axiología. El recorrido de la reflexión sobre los valores.....	47
2.4.2 Los objetos, los bienes y los valores.....	49
2.4.3 El planteamiento de I. Kant: las ideas de valor, de bien y norma moral.....	51
<b>2.5 Naturaleza de los valores: el subjetivismo y objetivismo de los valores.....</b>	<b>53</b>
2.5.1 Naturaleza subjetiva del valor.....	54

2.5.2	Naturaleza objetiva del valor.....	55
2.5.3	Cuadro comparativo entre el subjetivismo y el objetivismo de los valores.....	57
2.5.4	Las debilidades en los planteamientos subjetivistas y objetivistas de los valores.....	59
2.5.5	Complementariedad entre los enfoques objetivistas y subjetivistas de los valores.....	60
<b>2.6</b>	<b>La jerarquía de los valores.....</b>	<b>60</b>
2.6.1	Los valores superiores e inferiores.....	62
2.6.2	La jerarquía de valores de M. Scheler.....	64
2.6.3	Algunas críticas a la propuesta de M. Scheler.....	66
<b>2.7</b>	<b>La dimensión relacional de los valores: hacia una superación del subjetivismo y objetivismo de los valores.....</b>	<b>67</b>
2.7.1	Una relación dinámica de los valores.....	68
2.7.2	Una relación en apertura y en equilibrio.....	69
2.7.3	Los valores. Una realidad que no es unívoca ni equívoca, sino análoga.....	70
<b>2.8</b>	<b>Volviendo a la pregunta ¿qué son los valores?.....</b>	<b>73</b>
2.8.1	El sentido de los valores.....	74
<b>3.</b>	<b>La personalidad como “construcción”.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b>Carácter dinámico de la personalidad.....</b>	<b>78</b>
3.1.1	Personalidad recibida.....	79
3.1.2	Personalidad aprendida.....	80
3.1.3	Personalidad elegida.....	80
<b>3.2</b>	<b>Educación moral y construcción de la personalidad moral.....</b>	<b>82</b>
3.2.1	Conocimiento de sí mismo, autonomía y autorregulación.....	86
3.2.2	Educación en el diálogo y la empatía.....	88
3.2.3	Dimensión vinculante del diálogo y la empatía.....	90
3.2.4	Convivencialidad transformadora del entorno.....	92
3.2.5	El razonamiento moral.....	93
<b>3.3</b>	<b>Controversias de valores del profesorado en el aula.....</b>	<b>94</b>
3.3.1	El profesor, un educador o transmisor de los valores.....	94
3.3.2	¿Se pueden verdaderamente enseñar los valores?.....	96
3.3.3	El problema de la neutralidad, beligerancia y autonomía.....	99
3.3.3.1	Una neutralidad de procedimiento.....	101

3.3.3.2	No es lo mismo “ser” neutral o beligerante que “actuar” con neutralidad y beligerancia.....	102
<b>3.4</b>	<b>El problema de la libertad de cátedra.....</b>	<b>105</b>
3.4.1	Lo que dice relación con los derechos constitucionales.....	105
<b>3.5</b>	<b>Conflictos de valor del profesorado con el centro educativo.....</b>	<b>108</b>
3.5.1	Conflicto entre la libertad de conciencia y lealtad a la institución.....	108
3.5.2	La lealtad hacia la institución educativa.....	110
<b>3.6</b>	<b>Conflicto entre la enseñanza de la disciplina y la educación en valores.....</b>	<b>112</b>
<b>3.7</b>	<b>La necesidad de una gestión ética y una cultura moral en las instituciones educativas.....</b>	<b>114</b>
3.7.1	Indicaciones para una gestión ética en la escuela: las fases del desarrollo ético.....	116
3.7.2	La cultura moral en la escuela.....	117
3.7.3	El clima moral en la organización educativa.....	118
3.7.4	La cultura organizacional de la escuela y la resistencia al cambio.....	119
<b>3.8</b>	<b>Las competencias profesionales para la educación.....</b>	<b>123</b>
3.8.1	Educar en el desarrollo de competencias es también educar en valores.....	128
<b>3.9</b>	<b>Identidad profesional y moral del profesorado.....</b>	<b>130</b>
3.9.1	Identidad profesional del docente.....	131
3.9.2	La identidad del docente. entre el ideal y lo posible.....	134
3.9.3	El conflicto de identidad del profesor: entre la vocación y la profesión.....	135
3.9.4	Identidad moral del docente.....	138
<b>4.</b>	<b>Aproximación metodológica.....</b>	<b>141</b>
<b>4.1</b>	<b>El método biográfico-narrativo desde una metodología cualitativa....</b>	<b>141</b>
<b>4.2</b>	<b>Identificación del método biográfico–narrativo.....</b>	<b>143</b>
4.2.1	Historia del método biográfico-narrativo.....	143
4.2.1.1	La escuela de cultura y personalidad.....	144
4.2.1.2	La escuela de Chicago.....	146
4.2.2	El problema terminológico.....	149
<b>4.3</b>	<b>Fundamentación metodológica, filosófica y pedagógica del método biográfico- narrativo.....</b>	<b>155</b>
4.3.1	Fundamentación metodológica del método biográfico-narrativo.....	155

4.3.2	Fundamentación pedagógica del método biográfico–narrativo.....	160
4.3.3	Fundamentación filosófica del método biográfico-narrativo.....	167
<b>4.4</b>	<b>Limitaciones de la investigación biográfico-narrativo.....</b>	<b>171</b>
4.4.1	Su carácter subjetivo e interpretativo.....	171
4.4.2	Posibilidad de reduccionismo del pasado.....	172
4.4.3	El dilema de la representatividad.....	173
4.4.4	El dilema de la credibilidad y veracidad.....	175
<b>5.</b>	<b>Desarrollo metodológico.....</b>	<b>177</b>
<b>5.1</b>	<b>Primera fase: conocimiento de la aplicación del método.....</b>	<b>178</b>
5.1.1	Conocimiento del método.....	178
5.1.2	Objetivo general.....	178
5.1.3	Acciones realizadas.....	179
<b>5.2</b>	<b>Segunda fase: planificación de los grupos de profesores colaboradores.....</b>	<b>179</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Período de planificación.....</b>	<b>179</b>
5.2.1.1	Objetivos.....	179
5.2.1.2	Acciones realizadas.....	179
<b>5.2.2</b>	<b>Aplicación de las entrevistas y relatos biográficos escritos.....</b>	<b>180</b>
5.2.2.1	Período.....	180
5.2.2.2	Objetivos.....	180
5.2.2.3	Acciones realizadas.....	180
<b>5.3</b>	<b>Justificación y criterios de selección de los profesores colaboradores.....</b>	<b>180</b>
5.3.1	Justificación de la población y muestra.....	180
5.3.2	Criterios de selección de los profesores participantes.....	181
5.3.3	Número de profesores participantes.....	183
5.3.4	Lugar de procedencia de trabajo profesional.....	184
<b>5.4</b>	<b>Etapas de aplicación de las entrevistas.....</b>	<b>186</b>
5.4.1	Primera etapa: relatos cronológicos de la vida de los profesores colaboradores.....	186
5.4.2	Segunda etapa: experiencias significativas durante la etapa de ejercicio de la profesión docente.....	187
5.4.3	Tercera etapa: clarificación y profundización de temáticas consideradas relevantes por el investigador.....	188
5.4.4	Cuarta fase: transcripción de las entrevistas.....	189



<b>5.5</b>	<b>Técnicas de recolección de la información.....</b>	<b>190</b>
5.5.1	La entrevista semi-estructural de “preguntas abiertas”.....	190
5.5.1.1	Preguntas sensibilizadoras.....	191
5.5.1.2	Preguntas teóricas.....	191
5.5.1.3	Preguntas prácticas.....	192
5.5.1.4	Preguntas “guía”.....	192
<b>5.6</b>	<b>Las entrevistas biográficas.....</b>	<b>193</b>
<b>5.7</b>	<b>Incidentes críticos.....</b>	<b>193</b>
<b>5.8</b>	<b>Lugar de las entrevistas.....</b>	<b>195</b>
5.8.1	Cuadro de número y tipos de entrevistas. Clasificación según los tres centros educativos.....	196
<b>5.9</b>	<b>Limitaciones.....</b>	<b>198</b>
<b>6.</b>	<b>Análisis y hermenéutica de la investigación.....</b>	<b>200</b>
<b>6.1</b>	<b>Fundamentación del proceso de análisis de la investigación.....</b>	<b>200</b>
6.1.1	Enfoque del proceso de análisis de la información.....	202
6.1.2	Distintas posturas sobre el análisis de la información.....	203
6.1.2.1	Postura restitutiva.....	203
6.1.2.2	Postura ilustrativa.....	203
6.1.2.3	Postura de re-construcción.....	204
6.1.3	Principios a considerar en el análisis de la información.....	205
6.1.4	Posicionamiento desde una postura de re-construcción para el análisis de la información.....	207
<b>6.2</b>	<b>Tipología del análisis de la investigación.....</b>	<b>208</b>
6.2.1	Eje temático del análisis de la investigación.....	210
6.2.2	Análisis horizontal.....	212
6.2.3	Categorías de análisis de la investigación.....	214
<b>7.</b>	<b>Proceso de categorización y análisis de contenido de entrevistas y relatos biográficos.....</b>	<b>217</b>
<b>7.1</b>	<b>Aspectos referidos al desarrollo autónomo responsable.....</b>	<b>217</b>
7.1.1	El ejercicio de la libertad personal.....	222
7.1.2	La confianza en el otro. Una actitud necesaria para crecer en autonomía responsable.....	223
7.1.3	La autonomía en relación al ideario de la escuela.....	227
7.1.4	Una autonomía amplia en la escuela pública.....	232

7.1.5	Una autonomía promovida por el ideario propio de la escuela concertada.....	234
7.1.6	Una autonomía condicionada en la escuela confesional.....	236
<b>7.2</b>	<b>Elementos que favorecen y dificultan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas.....</b>	<b>239</b>
7.2.1	El ejercicio de la autoridad y uso del poder.....	240
7.2.2	Dificultades de aceptación de las críticas.....	245
7.2.3	La convivencia democrática. un espacio que favorece el diálogo y la comunicación.....	249
7.2.4	Importancia del lenguaje para una comunicación auténtica.....	252
<b>7.3</b>	<b>Acciones que fortalecen el sentimiento de pertenencia al grupo...</b>	<b>254</b>
7.3.1	El acompañamiento profesional.....	254
7.3.2	El trabajo colaborativo entre los docentes.....	259
7.3.3	El apoyo en la toma de decisiones.....	261
<b>7.4</b>	<b>Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica.....</b>	<b>262</b>
7.4.1	La necesidad de una formación permanente para adaptarse a los cambios y desarrollar la capacidad de crítica.....	265
7.4.2	Voluntad para asumir los nuevos desafíos.....	266
7.4.3	Aspectos que dificultan el desarrollo de una capacidad de adaptación crítica.....	270
<b>7.5</b>	<b>Necesidad de una educación para la ciudadanía.....</b>	<b>271</b>
7.5.1	Una sensibilidad ante los problemas sociales.....	275
7.5.2	Educar en un espíritu libre y crítico frente a los problemas sociales.....	279
<b>7.6</b>	<b>Aptitudes y valores referidos a la capacidad resiliente del docente.....</b>	<b>282</b>
7.6.1	Capacidad para adaptarse a los nuevos contextos y afrontar situaciones de estrés.....	285
7.6.2	Aprender de los demás y de las propias limitaciones.....	286
7.6.3	El profesor transmite confianza provocando un clima laboral óptimo.....	287
7.6.4	Capacidad para establecer relaciones interpersonales en autonomía y comunicarse desde los afectos adecuadamente.....	287
7.6.5	Capacidad de re-direccionar las decisiones y dirigir la propia vida.....	288

<b>7.7 Aspectos que movilizan la capacidad de reconocimiento de sí mismo.....</b>	<b>290</b>
7.7.1 La imagen de sí mismo.....	291
7.7.2 La autoestima.....	292
7.7.3 Motivación e ilusión.....	296
7.7.4 Factores que dificultan la capacidad de reconocimiento de sí mismo: agobio, cansancio y desmotivación.....	297
<b>7.8 Condiciones, actitudes y acciones que movilizan y dificultan la capacidad de reconocimiento y responsabilidad con los otros.....</b>	<b>301</b>
7.8.1 La libertad humana: condición para salir al encuentro del otro.....	302
7.8.2 Iniciativa para ir hacia el otro.....	304
7.8.3 El acompañamiento entre los docentes.....	306
7.8.4 El uso del poder: impedimento para el reconocer la dignidad del otro.....	307
<b>7.9 Dimensiones que disponen hacia la búsqueda del sentido y apertura a la trascendencia.....</b>	<b>308</b>
7.9.1 La pregunta por el sentido de la vida.....	310
7.9.2 La proximidad de la muerte.....	311
7.9.3 Apertura a la trascendencia.....	313
7.9.4 A modo de síntesis de la fase de análisis.....	316
<b>8. Conclusiones.....</b>	<b>318</b>
8.1 Los valores poseen una cualidad relacional y se convierten en una realidad que otorga sentido a la vocación docente.....	319
8.2 Una ética pedagógica es una ética de la proximidad y la demanda que abre a la posibilidad única de acceder a la realidad de los alumnos.....	322
8.3 La historia y experiencia personal de los docentes tiene una elevada incidencia en su tarea educadora en relación a los valores.....	324
8.4 Es posible hablar de competencias éticas del profesorado para educar en valores.....	327
8.4.1 Competencia referida a la autonomía.....	330
8.4.2 Competencia referida a las habilidades dialógicas y comunicativas.....	332
8.4.3 Competencia referida al sentido de pertenencia al grupo.....	333

8.4.4	Competencia referida a la capacidad de adaptación crítica hacia el entorno.....	334
8.4.5	Sensibilidad por los problemas sociales y educar para la ciudadanía	335
8.4.6	Competencia ética referida al reconocimiento de sí mismo.....	336
8.4.7	Competencia referida al reconocimiento y responsabilidad con el otro.....	338
8.4.8	Competencia ética referida a la resiliencia.....	340
8.4.9	Competencia referida a la pregunta por el sentido y la trascendencia.....	343
8.4.9.1	La pregunta por el sentido.....	343
8.4.9.2	Apertura a la dimensión trascendente.....	344
8.5	<b>La formación de los docentes para su tarea educadora en valores, debe incidir en su formación como persona y en su manera de comprender su tarea profesional.....</b>	<b>347</b>
8.6	<b>La narrativa de las propias experiencias personales y profesionales es un modo privilegiado para una formación ética del profesorado y un valioso instrumento para educar en valores.....</b>	<b>348</b>
9.	<b>Propuesta de un programa de formación ética del profesorado a partir de relatos biográficos-narrativo.....</b>	<b>351</b>
9.1	<b>Presentación del programa.....</b>	<b>353</b>
9.2	<b>Objetivos del programa.....</b>	<b>355</b>
9.3	<b>Itinerario del programa de formación ética.....</b>	<b>356</b>
9.3.1	Primera parte: crear las condiciones favorables institucionales y colegiadas para el desarrollo del programa de formación.....	356
9.3.2	Segunda parte: presentación e invitación a participar del programa de formación.....	358
9.3.3	Tercera parte: criterios de conformación de los grupos.....	359
9.3.4	Desarrollo del programa.....	360
9.4	El valor de un programa de formación ética a partir de relatos biográficos-narrativos de los docentes.....	363
	<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>367</b>
	<b>Anexo: Entrevistas y relatos biográficos. En soporte digital de C.D</b>	

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Distintos enfoque sobre la comprensión de los valores	49
Cuadro 2: Comparación entre el subjetivismo y el objetivismo de los valores	58
Cuadro nº 3: Las debilidades subjetivistas y objetivistas de los valores	59
Cuadro nº 4: ¿Qué significa facilitar el diálogo?	90
Cuadro nº 5: Los derechos constitucionales, neutralidad y libertad de cátedra	107
Cuadro nº 6: Competencias profesionales de la educación	124
Cuadro nº 7: Competencias fundamentales que se exige al profesorado de hoy	125
Cuadro nº 8: Los distintos métodos de carácter biográficos	151
Cuadro nº 9: Clasificación de la terminología del método biográfico según J. Pujadas	152
Cuadro nº 10: Clasificación terminológica del método biográfico-narrativo	154
Cuadro nº 11: Comparación entre el modelo paradigmático y el modelo narrativo de J. Bruner	157
Cuadro nº 12: Coherencia entre axiología, método, fundamento filosófico y praxis pedagógica	170
Cuadro nº 13: Criterios de confección de listado de profesores colaboradores	183
Cuadro nº 14: Datos de profesores colaboradores de la escuela pública	185
Cuadro nº 15: Datos de profesores colaboradores de la escuela concertada	185
Cuadro nº 16: Datos de profesores colaboradores de la escuela concertada confesional	186
Cuadro nº 17: Ficha de las entrevistas. Escuela pública	186
Cuadro nº 18: Ficha de entrevistas. Escuela concertada	188
Cuadro nº 19: Ficha de entrevistas. Escuela concertada confesional	189
Cuadro nº 20: Proceso de transcripción de las entrevistas	189

Cuadro nº 21: Tipo de entrevistas y tipos de preguntas	192
Cuadro nº 22: Las cuatro tareas del paso de fase de recolección a la fase de análisis de la información	201
Cuadro nº 23: Elementos que favorecen y dificultan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas	240
Cuadro nº 24: Los valores democráticos presentes en los relatos	250
Cuadro nº 25: Acciones que favorecen el sentido de pertenencia de grupo	255
Cuadro nº 26: Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica hacia el entorno	263
Cuadro nº 27: Aspectos relevantes y valores sociomorales para educar en ciudadanía	272
Cuadro nº 28: Referencia sobre la imagen de sí mismo y autoestima	290
Cuadro 29: Situaciones emocionales y anímicas	291
Cuadro nº 30: Valores y acciones que intervienen en las relaciones de proximidad y vínculo	302

## Índice de figuras

Figura 1: El objeto, el valor y el bien	50
Figura nº 2: Objetos y bienes	51
Figura nº 3: Comparación entre Kant y Scheler acerca del "valor"	57
Figura nº 4: Escala de captación y estimación de los valores	62
Figura nº 5: Pirámide de la escala de los valores de M. Scheler	65
Figura Nº 6: El proceso de madurez ética en la organización educativa	116
Figura nº 7: Desarrollo de competencias profesionales y competencias éticas	127
Figura nº 8: Autores y definiciones de investigación cualitativa	142
Figura nº 9: Relación entre el investigador y los narradores de la investigación	159
Figura nº 10: Miembros que participan de la construcción dialógica	160

Figura nº 11: Actores que participan en el proceso de investigación	177
Figura nº 12: Etapas del desarrollo de la fase de recolección de datos	189
Figura nº 13: Opción de <i>re-construcción</i> del sujeto	208
Figura nº 14: Construcción intersubjetiva del análisis del relato biográfico	215
Figura nº 15: Elementos configurativos de la identidad moral	290

## Índice de tablas

Tabla nº 1: Número de entrevistas y relatos en la escuela pública	196
Tabla nº 2: Número de entrevistas y relatos en la escuela concertada	197
Tabla nº 3: Número de entrevistas y relatos en la escuela concertada confesional	197
Tabla nº 4: Número de profesores, entrevistas y relatos escritos	197
Tabla nº 5: Aspectos referidos a la autonomía responsable	218
Tabla nº 6: Valores sociomorales, segmento de profesores y tipo de escuela	275
Tabla nº 7: Frecuencia de capacidades, valores y actitudes referidas a la resiliencia	284
Tabla nº 8: Temáticas referidas a la pregunta por el sentido y la trascendencia	309

## Introducción

El estudio de investigación se circunscribe en la formación ética del profesorado. Se pretende indagar en aquellos aspectos que, en términos éticos, movilizan las decisiones y acciones de los docentes, de manera particular en contexto de experiencias de controversias morales que han vivido los docentes en sus prácticas profesionales, lo que posibilita reconocer algunas dimensiones de la personalidad moral, los valores que el profesor estima y el modo de comprender y poner en práctica la educación en valores.

En las experiencias particulares vividas por los docentes aparecen aspectos de carácter cognitivo, volitivo, afectivo y actitudinal que permiten al profesor conducir y reorientar sus propias decisiones y acciones pedagógicas. El proceso de conducir y re-direccionar las decisiones y acciones lo entendemos como un proceso de construcción de la personalidad moral teniendo en consideración los factores sociales, culturales, políticos, económicos y religiosos que intervienen directa o indirectamente en este proceso de construcción ética. Cuando se habla de la personalidad moral, algunos lo entienden como aquellos modelos externos en materia de valores, otros como el proceso de descubrimiento de las virtudes individuales y otros como el desarrollo de ciertas habilidades sociales para tomar adecuadamente las propias decisiones. Pero hablar de construcción de la personalidad lo entendemos como una tarea encaminada a dar forma moral a la propia identidad mediante un trabajo de reflexión y acción a partir de las circunstancias que cada sujeto va viviendo día a día (Puig,1986).

Ahora bien, esta tarea no se puede realizar de forma aislada puesto que cada sujeto construye su vida *desde y en* conjunto con quienes le rodean. En este sentido, afirmamos que una construcción de la personalidad moral, si bien es una construcción de la identidad de cada individuo, ésta es compartida con otros que se hacen presentes en este proceso, sean éstas personas con quienes nos rodeamos en el ámbito familiar, laboral, escolar, etc. De esta manera, una formación de la identidad moral individual es también una contribución y retribución de la vida social.



Nuestro enfoque de la personalidad moral se ubica en un plano más bien pedagógico que psicológico. Desde un enfoque pedagógico consideramos dos elementos esenciales:

- 1- *Que todos quienes participan del proceso educativo son sujetos activos que se entienden así mismos como aprendiz, cuya personalidad no sólo es heredada sino también aprendida.*
- 2- *Que la construcción de la personalidad moral es una construcción integral del sujeto, que se encuentra afectada por las condiciones y consideraciones culturales y sociales en que se desenvuelve todo el proceso educativo.*

Toda experiencia humana conforma una *construcción del sujeto* que supone un proceso de razonamiento en vista de una toma de distintas opciones y decisiones que llegan a su término al momento de ejecutar las acciones que previamente han sido decididas razonablemente. A su vez, podemos afirmar que en toda decisión –si es razonada- pone en movimiento el conjunto de valores morales que poseemos y se expresan a través de todas y cada una de las experiencias vividas. En cada una de estas experiencias se juega el nivel de responsabilidad moral hacia sí mismo y hacia los alumnos, y este aspecto no es de menor importancia, pues en su labor como educador en valores tendrá que intervenir de tal manera que pueda educar en *autonomía, responsabilidad y creatividad*, teniendo en consideración como horizonte el objetivo de formar sujetos morales, procurando crear las condiciones más favorables para educar en el fortalecimiento de la personalidad moral cuyo objetivo último no es otra cosa que alcanzar una autorrealización en un medio social, cultural e histórico determinado.

Para educar en la autonomía debemos atender a desarrollar las capacidades de razonamiento de los juicios valorativos, la autorregulación y una escucha activa a lo que los otros nos digan y enseñen. Estos elementos, entre otros, nos permiten enfrentar adecuadamente los distintos conflictos y controversias, así como también dar lectura de significación de las propias experiencias vitales y trascendentales, cuya finalidad no es otra que la búsqueda de la felicidad y que al mismo tiempo cada sujeto sea capaz de producir felicidad a otros.

Consideramos que una educación en valores es un ámbito medular en la educación por lo que ponemos toda la voluntad posible para abordarlas de manera óptima. No obstante, la sola voluntad no basta, es justo y necesario adquirir ciertas habilidades, capacidades y actitudes, y adherir con convicción un conjunto de valores que nos conduzcan al desarrollo de *competencias profesionales* favoreciendo una educación más integral. Por esta misma razón es imperativo recibir una formación permanente de educación en valores para el conjunto del profesorado. Una formación permanente tal que pueda identificar aquellos valores, actitudes, y disposiciones que se requieren en este nuevo escenario multicultural, global y multicomunicacional, que a su vez es un mundo que cambia vertiginosamente y exige por tanto nuevas capacidades, habilidades y conocimientos a nivel individual, grupal y una organización ética dentro del propio centro educativo. Ahora bien, como estamos situados en la educación en valores, necesitamos adquirir algunas competencias que afectarán con mayor hondura una educación en la autonomía ante sí mismo y un sentido de co-responsabilidad ante el entorno del alumnado.

Por las exigencias mismas que reclama la tarea docente, se requiere que el profesor y la profesora adquieran competencias no sólo en el ámbito de la gestión y del saber *qué hacer* sino además el saber “cómo” llevarlas a cabo y bajo qué criterios y actitudes se deben realizar las acciones. En definitiva, lo que se exige hoy en día al profesorado son ***cualidades personales*** que testimonien aquello que enseñan, y ***capacidades profesionales*** para saber cómo llevar a cabo la enseñanza y la educación en los valores morales. El conjunto de cualidades y capacidades de los docentes para resolver distintas situaciones de conflicto y controversias éticas es lo que aquí llamamos ***competencias éticas***.

Para indagar, analizar y reflexionar sobre todos estos aspectos, la investigación se ha realizado a través de una recopilación y hermenéutica de diversos relatos biográficos que narran las experiencias controversiales vividas por los mismos profesores. Una reflexión e interpretación permanente de las propias experiencias vividas nos aproxima a una construcción narrativa de la propia identidad según el tipo de experiencias vividas y la interpretación que el propio docente realiza de sus experiencias personales y profesionales, de tal manera

que le permita tomar conciencia de sí mismo, de su eticidad y en consecuencia, de su propia forma de educar y educar-se en valores.

En el **capítulo 1** se plantea la problemática, el objetivo y la relevancia de la investigación focalizada en la indagación de aspectos éticos significativos que movilizan las decisiones y acciones de los docentes en su tarea educativa que nos permita reconocer algunas dimensiones de la personalidad moral y los valores que el profesor estima y adhiere.

En los **capítulos 2 y 3** se establece una aproximación teórica en las que se plantean tres temáticas esenciales que fundamentan no sólo los contenidos de la investigación sino sobre todo su sentido pedagógico.

En primer lugar, a partir del recorrido de la axiología, se plantea lo que entendemos por valores, destacando las posiciones objetivistas y subjetivistas de los valores. Posteriormente establecemos nuestro posicionamiento frente a lo que entendemos por valores, destacando los aportes objetivistas como subjetivistas así como sus debilidades. En este contexto nos posicionamos desde un **enfoque relacional** para comprender no sólo la realidad de los valores, sino sobre todo su sentido, su razón de ser para el ser humano, porque ante todo, sostenemos que los valores se viven en medio de las relaciones y vínculos que establecemos los seres humanos buscando suscitar una *experiencia moral cargada de significado y sentido*. Por tal razón es que hablamos de los valores como *calidad relacional*. Los valores morales son *portadores de sentido* porque nos sitúan en un terreno fértil para preguntar y responder, ya no el *qué* de las cosas sino el *para qué* de aquello. El mundo de los valores desde una *dimensión relacional* escapa a la lógica de causa-efecto - propia del positivismo- para comprender el comportamiento humano y la búsqueda de autorrealización. En cambio, nos plantea la interrogante sobre el *para qué* de nuestras acciones y decisiones. Las respuestas a esta interrogante nos permiten finalmente reconocer la razón de ser de nuestras opciones morales y, en definitiva de nuestro *modo de ser*.

Un segundo tema central, que se encuentra en el **capítulo 3**, está referido a comprender la *personalidad moral del profesorado en clave de "construcción"*. Entendemos ante todo la personalidad como meta, como realidad humana

dada pero al mismo tiempo por hacer, como una realidad que integra de manera dinámica su configuración de pasado, presente y futuro. La persona no es una realidad estática sino un mundo de posibilidades por hacer realidad. Este planteamiento es coherente con una comprensión de los valores como cualidad relacional y dinámica tal como hemos afirmado anteriormente.

Un tercer tema importante se refiere a las **competencias e identidad moral y narrativa del profesorado**. La literatura sobre las competencias profesionales destaca que el docente debe ser un experto en *saber hacer y actuar* frente a situaciones complejas que vive a diario, pero creemos que este enfoque olvida que una de las tareas del docente es también *saber cómo ser y actuar* con los recursos que se tienen a mano para educar en valores. Esto exige del docente reflexionar sobre sí mismo y su manera de educar en valores.

Con facilidad identificamos la competencia con la activación y aplicación de capacidades de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. Sin embargo, en esta investigación hablamos más bien de *competencias éticas que sobrepasan la mera suma de conocimientos y capacidades*. Creemos que la primacía de una educación basada en competencias arranca de la pregunta del *cómo ser y cómo actuar*, es decir, de actitudes y valores que posibilitan la acción, y en un segundo momento, de preguntar sobre el *qué hacer o qué estrategias se pueden aplicar*. Esta es la razón por la que *en esta investigación nos posicionamos en comprender las competencias profesionales ante todo como competencias éticas*.

Hablar de los valores como cualidad relacional, de la personalidad en clave de construcción y de competencias éticas del profesorado, nos conducen a plantear qué es lo que entendemos o deseamos entender acerca de la identidad del docente. En esta investigación planteamos la identidad docente ante todo como una identidad moral. Decimos que es moral porque se vincula e identifica con el *“otro”*, que son los alumnos, los demás profesores, la escuela, la comunidad local y global. Una identidad profesional es moral porque el docente se convierte en un sujeto responsable del cuidado del otro al cuál no elige pero que le acontece y le necesita. Planteamos la identidad moral desde una *ética del cuidado y de la alteridad* porque creemos que el sujeto se

construye éticamente, no desde sí mismo y para sí mismo, sino ante todo como respuesta a la demanda y vulnerabilidad del otro. En consecuencia entendemos la educación como *educación para y desde el otro*, que exige del docente una respuesta no sólo de aquello que sabe, sino además de sí mismo. Cuando nos identificamos con el otro, entonces nuestra identidad profesional cobra sentido y se vuelve una identidad moral porque nos saca de nuestras máscaras para desvelar un rostro humano, sencillo, que se construye junto con la vida moral de los demás. La identidad moral se forja en una relación única con los demás, en un vínculo del cual somos responsables unos de los otros. Es lo que podríamos llamar un *vínculo moral*.

En los **capítulos 4 y 5** presentamos la aproximación y desarrollo del marco metodológico de la investigación. En ella se plantea una fundamentación metodológica, filosófica y pedagógica del método biográfico- narrativo en el cual nos hemos apoyado para esta investigación. Veremos que el método biográfico-narrativo cumple no sólo una función instrumental para extraer una suma de datos, sino que se convierte en un aspecto esencial dentro de la naturaleza y los contenidos de la investigación. El carácter narrativo se vuelve una herramienta pedagógica pero también una herramienta ética para construir los relatos de vida del profesorado. Así, entenderemos que es posible la construcción de una identidad moral como identidad narrativa, en donde cada sujeto va configurando su propio relato y del cual deberá hacerse cargo.

En los **capítulos 6 y 7** se desarrollan las fases de análisis e interpretación de los relatos biográficos dentro del proceso de categorización de las unidades temáticas que emergieron fruto del análisis realizado. Veremos que en el proceso de análisis, su enfoque ha sido el denominado *análisis categórico de contenido*.

Finalmente en los **capítulos 8 y 9** desarrollamos las conclusiones de la investigación y a partir de ello nos atrevemos a ofrecer una propuesta de formación ética para el profesorado basada en la elaboración de relatos de vida que permita -a partir de las experiencias vividas- descubrir las cualidades, capacidades y los valores del profesorado no sólo para educar en valores sino además *educar-se* en ellos.

## 1. Problema, objetivos y relevancia de la investigación

### 1.1 Tema de la investigación

Una reflexión axiológica se inicia con el reconocimiento de que el hombre, por su facultad de razonamiento, es el único ser capaz de realizar un acto moral. El acto moral es constituyente del ser humano, otorgándole un dinamismo tal que lo moviliza a tomar nuevas decisiones, y por tanto a realizar nuevos actos de moralidad. Este *dinamismo*<sup>1</sup> es lo que permite que la personalidad moral se encuentre a sí misma en una *situación de construcción*, de un caminar constante hacia una autorrealización personal. Desde un marco educativo, podemos decir que esta *situación de construcción* es un proceso de aprendizaje, no sólo en los alumnos sino en todos quienes conforman el constructo educativo.

Nuestra investigación aborda el desarrollo de la personalidad moral, de manera singular en la figura del docente. Nos interesa una aproximación hacia algunas dimensiones de la personalidad moral, tales como: los juicios de valoración, las habilidades de socialización, la autonomía, la empatía y el autoconocimiento. Por esta razón es que situamos la mirada en la dimensión moral del docente y sus capacidades para realizar de manera óptima su labor como educador en valores. Dicho de otro modo, *el tema de esta investigación consiste en abordar la personalidad moral del profesorado y su influencia en la tarea como educador en valores*, reconociendo los aspectos que favorecen y dificultan las buenas prácticas morales y profesionales de los docentes.

A través de la construcción de los relatos de vida, el reconocimiento de las prácticas docentes se focalizará principalmente en las experiencias significativas y controvertidas que han vivido y viven los profesores que participan en esta investigación, intentando visualizar sus cualidades y capacidades para llevar a cabo su tarea de educar en valores. Cualidades, capacidades son dos aspectos que se integran y complementan, y que nos permiten reconocer las competencias profesionales de los docentes desde un

---

<sup>1</sup> El *dynamis* no está referido al movimiento que ejecuta nuestra corporalidad, sino al dinamismo que permite que cada sujeto se perciba a sí mismo como un ser inacabado, siempre por hacer algo nuevo, y en definitiva, *ser* alguien nuevo.

enfoque axiológico. Por esta razón en nuestra investigación hablamos de competencias éticas.

## 1.2 Justificación de la investigación

A lo largo de estos años hemos constatado que la formación profesional en materia de educación en valores no ha sido de las más extendida ni totalmente valoradas. Muchos docentes se resisten a formar parte de este proceso integrador de educar en valores, algunos intentan colaborar pero manifiestan no poseer los conocimientos y capacidades pertinentes para educar en materia de valores.

Las dificultades para una efectiva educación en valores no son claramente identificadas por lo que se hace difícil su análisis, teniendo como resultado una cierta parálisis a la hora de emprender y llevar a cabo un programa de educación en valores en el interior de la escuela. Distintos modos de valoración y afirmaciones acerca de qué es y cómo educar en valores pueden reflejar esta parálisis. Seguramente en más de una ocasión hemos sido testigos de afirmaciones que dificultan o directamente frenan poner en acción una educación en valores de manera organizada y sistemática bajo un determinado proyecto educativo. En muchas ocasiones hemos escuchado en la voz de los docentes las siguientes afirmaciones:

- *“La educación en valores es materia de las familias y no de la escuela”*
- *“Todo lo que refiere a valores es algo muy personal y nadie tiene el derecho, ni siquiera el profesor en abordar estos temas en el interior de la escuela”*
- *“Hablar de los valores en el aula y fuera de ella es implantar tu propio modo de ver la realidad anulando la libertad y autonomía de los demás”*
- *“Los profesores hemos sido formados según nuestra disciplina y experticia y no para educar en valores. Esto es materia de otros”*
- *“Educamos en valores en cada momento, lo que hace innecesario cualquier otro tipo de proyectos en esta materia”*
- *“Los profesores no necesitamos formación en tema de valores, pues ya somos adultos y estamos formados en este tema”*

Estas afirmaciones y seguramente otras que se nos escapan, dan cuenta por un lado, de las distintas visiones que tiene el profesorado hacia la educación moral y los valores, y por otro lado, de la necesidad del profesorado de recibir una formación permanente en esta materia. Cada una de estas afirmaciones *justifica* desde ya una reflexión pedagógica que, a través de esta investigación deseamos ofrecer.

Si el mundo de los valores es de suyo un mundo complejo de comprender, lo es más el intento de aproximarse a ellos a través del comportamiento de cada sujeto, y mucho más aún la pretensión de analizar y realizar una hermenéutica al respecto, debido a que cada ser humano en sí mismo es un universo propio. Por esta razón, nuestra opción metodológica investigativa será aproximarnos al mundo de los valores a través de la construcción de relatos de vida de las distintas experiencias vividas y narradas por los mismos docentes. En este sentido, podemos decir que el profesor investigado se vuelve investigador al construir, interpretar y otorgar sentido a sus propios relatos de vida.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Las prácticas pedagógicas son el escenario tanto de aquellas experiencias gratificantes como de conflicto que vive el profesorado. La propia naturaleza de los conflictos conlleva un proceso de aprendizaje para profesores, alumnos y la organización educativa en su conjunto. El conjunto de las experiencias personales y profesionales vividas por los docentes, se vuelve en un auténtico espejo en el que podemos reconocer la complejidad de las prácticas pedagógicas sencillamente porque en muchas ocasiones sus motivaciones no son del todo claras y precisas. Y esto porque condición humana es misterio, incertidumbre, ambigüedad y revela su incapacidad para autogobernarse en su totalidad. Si afirmamos que el ser humano es un sujeto siempre *por hacer y por hacer-se*, entonces afirmamos que el profesorado es un sujeto que educa y se educa, y al mismo tiempo intenta *salir de sí para ir al encuentro de los otros*.

La búsqueda permanente de autoafirmación, autoidentificación da cuenta aquello, pero que exige la tarea de reconocer y comprender los mecanismos que el docente pone en acción para conducir y orientar de manera óptima sus



prácticas profesionales. Este reconocimiento y comprensión no es fácil ni se logra de manera automática. Por tal razón estimamos que *el problema reside justamente en las dificultades del profesor para identificar sus capacidades y gestionarlas adecuadamente en su tarea profesional como educador en valores.*

El docente en todo momento pone en acción sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver de la mejor manera aquellas situaciones controvertidas éticamente, pero dependerá de la manera en que despliegue estos aspectos para resolver aquellas situaciones de conflicto y controversias. No basta sólo con reconocer la presencia de sus capacidades, de ser así, en estricto rigor, aun no estamos ante ningún problema moral. El problema más bien se encuentra en la manera de cómo el docente moviliza sus capacidades traducidas en conocimientos, habilidades y actitudes para resolver satisfactoriamente las dificultades en beneficio de sí mismo y de su entorno pedagógico. En consecuencia, si el docente no es capaz de objetivar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, difícilmente podrá reconocer sus fortalezas y debilidades para educar verdaderamente con la suficiente objetividad que se requiere.

La dificultad para tomar conciencia de los procesos valorativos impide al profesorado reconocer las competencias profesionales y éticas, y ponerlas en movimiento, a fin de que pueda ser capaz de valorar las posibilidades y límites para resolver las dificultades que se le plantean en su trayectoria profesional.

En definitiva, estimamos que *el problema radica en las dificultades del profesorado para identificar sus capacidades y gestionarlas adecuadamente en su tarea profesional como educador en valores.*

Desde esta problemática se desprenden las dos siguientes preguntas que nos ayudan a profundizar y direccionar el planteamiento del problema:

- 1) *¿Cómo enfrenta el profesor las distintas situaciones controversiales desde una perspectiva ética en la escuela?*
  
- 2) *¿Qué factores internos y externos intervienen en la construcción de la personalidad moral del docente para educar en valores?*

## 1.4 Objetivos de la investigación

A partir del tema de nuestra investigación y la problemática planteada anteriormente, la investigación tiene como objetivo fundamental *descubrir a través de relatos de vida de los docentes, las capacidades que permiten asumir y resolver de manera óptima situaciones éticamente controvertidas en su práctica profesional.*

Desde aquí establecemos algunos objetivos específicos que nos permitan alcanzar el objetivo principal. Estos son:

1. *Analizar las dimensiones de la personalidad moral del profesor que intervienen en su tarea de educar en valores.*
2. *Valorar la dimensión biográfica-narrativa del docente como fuente de desarrollo de la identidad moral y como propuesta pedagógica para educar en valores.*
3. *Reconocer y valorar la experiencia vital de los docentes como fuente de conocimiento y aprendizaje ético.*

El alcance del objetivo general y de los objetivos específicos, lo desarrollaremos a través del análisis de relatos biográfico-narrativos en donde las experiencias personales y profesionales del profesorado dan cuenta del dinamismo de los valores morales que movilizan las acciones y decisiones de los docentes.

Esta investigación se ha realizado con la colaboración de un grupo de profesores provenientes de distintos centros educativos, con quienes hemos realizado entrevistas orales y confeccionado los relatos de vida. Los centros educativos se encuentran ubicados en la ciudad de Barcelona. Estos son:

- ◆ Escuela concertada ubicada en el distrito de Sarrià- Sant Gervasi.
- ◆ Escuela concertada confesional ubicada en el distrito de Sarrià.
- ◆ Escuela pública ubicada en el distrito de Sant Gervasi.

A continuación destacamos algunos aspectos que son *relevantes* para una comprensión más global de la investigación.

## **1.5 Relevancia del estudio**

### **1.5.1 Relevancia social**

Educación en valores no es sólo cuestión de buenos deseos sino de compromiso por la búsqueda de un bien individual y social porque los profesores formados éticamente contribuyen al proceso de fortalecimiento de nuestras sociedades democráticas, educando principalmente en los valores sociomorales como la justicia, la igualdad y la solidaridad.

La democracia, tal como la vivimos hoy, es una democracia débil porque requiere de un conjunto de valores permanentes que la sostengan en el tiempo y favorezca la realización de todos los proyectos de humanización en todos los niveles, sean políticos, económicos, culturales y particularmente de los proyectos educativos. En este sentido, el grado de compromiso por la defensa de la dignidad humana no apunta sólo a la consumación de los proyectos individuales, sino que también pretende avanzar hacia una ciudadanía comprometida en promover condiciones relacionadas con la justicia y la igualdad.

De acuerdo con lo que hemos planteado anteriormente, el desarrollo de la personalidad moral del docente y la tarea de una educación en los valores democráticos y ciudadanos cobran una gran *relevancia social* principalmente porque el profesor, tanto dentro como fuera del aula, educa desde y para la sociedad.

### **1.5.2 Relevancia en implicaciones prácticas**

Creemos que aquello que podamos descubrir en esta investigación tendrá una significancia positiva, tanto para la figura del profesor como para el conjunto de la escuela. Esta investigación puede arrojar nuevas pistas para establecer líneas orientadoras y criterios de acción para confeccionar proyectos educativos en materia de educación para la ciudadanía y valores. En este sentido, será fundamental que las líneas orientadoras y los criterios de acción se encuentren en coherencia con el Proyecto Educativo de tal manera que permitan una sistematización y consolidación en el centro educativo.

Nuestra finalidad es contribuir en el ejercicio de responder a los permanentes requerimientos, que provienen tanto de la escuela como de la sociedad en su conjunto. Estos demandan una formación ética del profesorado para responder adecuadamente a las necesidades educativas que exige la sociedad actual en materia de valores.

### 1.5.3 Relevancia de valoración teórica

Debido a la importancia vital que tiene la educación en valores es evidente que ésta no se puede improvisar y obliga a que el profesorado, tanto a nivel individual como colectivo, asuma esta tarea con toda la seriedad que se requiere. Por esta razón nuestra investigación tiene por objeto colaborar en la reflexión de los propios docentes para que puedan tomar conciencia de la importancia de una formación permanente en materia de una ética docente, porque ésta incide no sólo en su formación profesional, sino también en la formación moral de sus alumnos. Junto con esto, afirmamos que la educación en valores es una tarea de todos los actores educativos que conforman cada centro educativo y no sólo del profesor especializado en esta materia.

Desde esta mirada, nuestra investigación ofrece una valoración teórica que pretende aportar líneas orientadoras para una formación ética del profesorado, destacando la dimensión experiencial de cada educador. En este sentido, podemos decir que las orientaciones de las prácticas pedagógicas se vuelven en verdaderas *orientaciones éticas*. Ahora bien, las orientaciones éticas que toda reflexión teórica pueda ofrecer dependerán por un lado, del nivel de recepción del docente y por otro, del nivel de reflexión y compromiso que él mismo pueda otorgar. Por este motivo, es que estas orientaciones deben entenderse como *compromiso y disposición*, puesto que una apertura para recibir una formación ética, y el deseo de educar en valores a los alumnos, es ante todo una *disposición y una elección*.

En síntesis, las orientaciones éticas son importantes por las siguientes razones:

- 1) Reconoce que sean cuales sean nuestras motivaciones no podemos actuar siempre de manera correcta o como quisiéramos. Además, no basta sólo con la

corrección de un acto en particular, sino que se requiere de la voluntad que nace de la fuente más íntima del ser humano.

- 2) Admite que hoy en día, antes que reproducir y aplicar principios éticos, es necesario contextualizar e incluso reinventarlos según las nuevas y complejas exigencias de la educación y la sociedad actual.
- 3) Implica reconocer que la reflexión ética nunca está acabada. No sólo son cambiantes las circunstancias, sino también nosotros mismos en nuestra subjetividad y en las relaciones intersubjetivas que establecemos con otros y con el mundo.
- 4) Traduce todas las decisiones declaradas por el centro educativo en un compromiso moral. Cuanto mayor sea el esfuerzo que realiza el conjunto del profesorado, más ejercitamos los “músculos” de una sensibilidad ética a nivel individual e institucional dentro de la escuela.

## **1.6 Esquema de la estructura de la investigación**

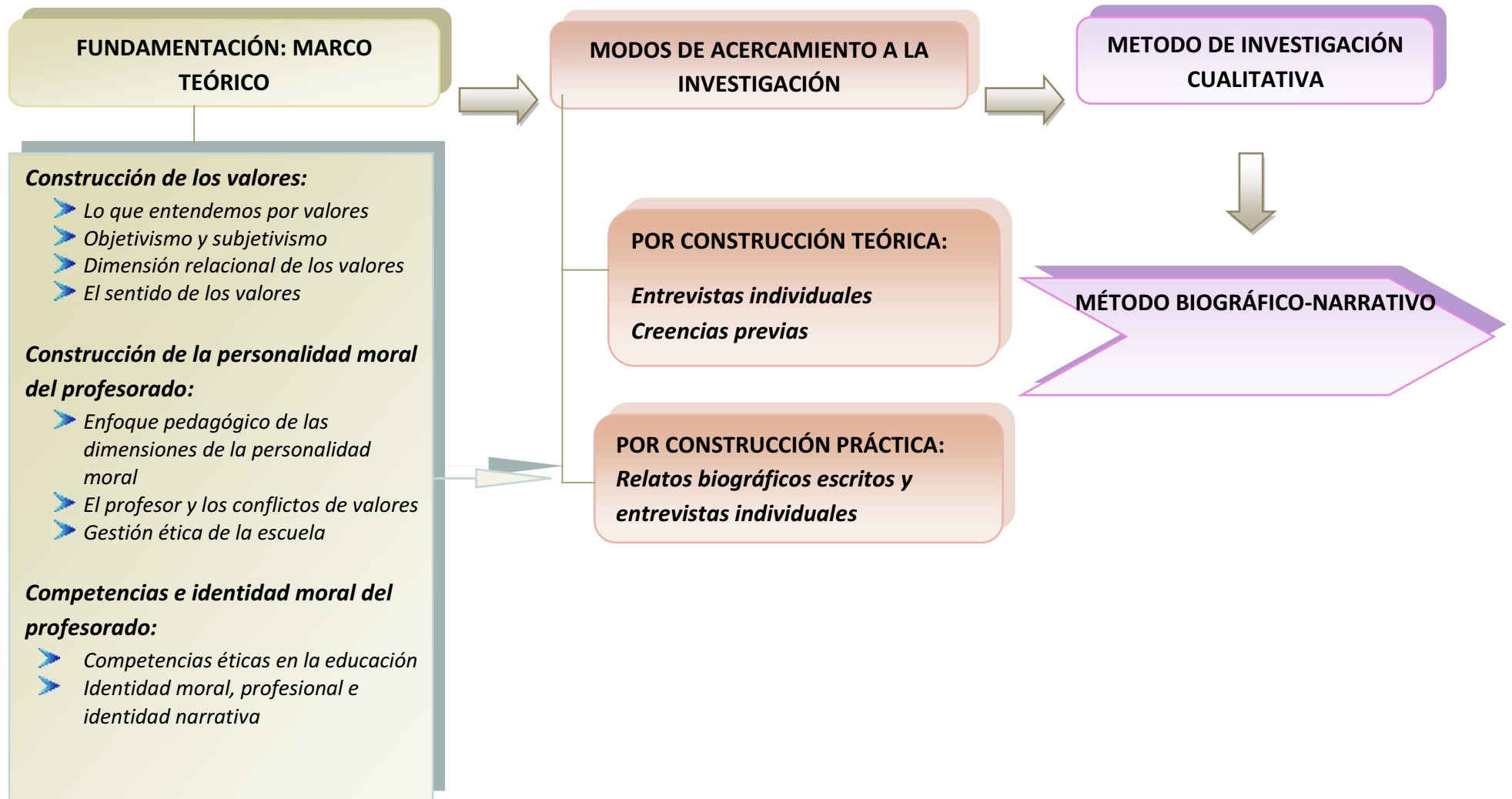
El esquema de la investigación se presenta en dos fases:

La fase 1 corresponde al desarrollo del marco teórico y la aproximación al método de investigación biográfico-narrativo.

La fase 2 corresponde al acceso a las fuentes de la investigación como son los relatos biográficos y las entrevistas orales; la recopilación de la información, su análisis, las conclusiones y finalmente una propuesta de formación ética para el profesorado.

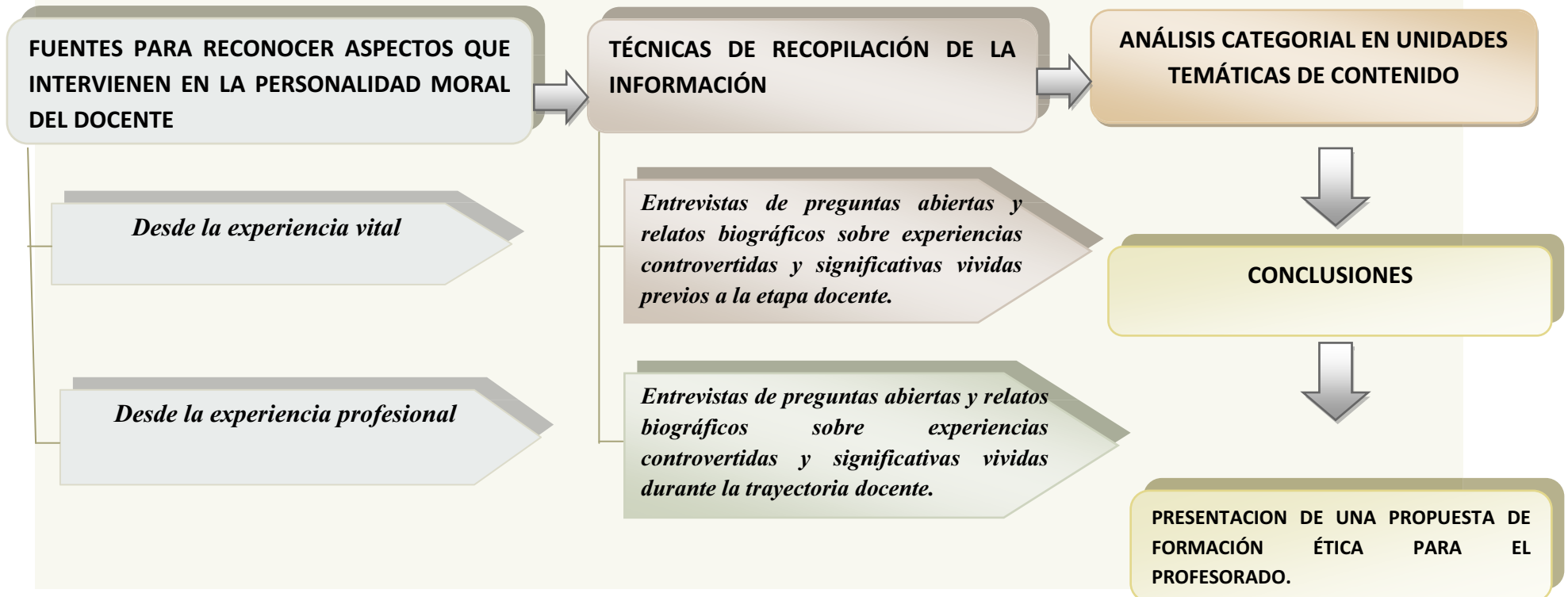
**OBJETIVO PRINCIPAL:** Descubrir a través de relatos de vida de los docentes, las capacidades que permiten asumir y resolver de manera óptima situaciones éticamente controvertidas en su práctica profesional.

## FASE 1



**OBJETIVO PRINCIPAL:** Descubrir a través de relatos de vida de los docentes, las capacidades que permiten asumir y resolver de manera óptima situaciones éticamente controvertidas en su práctica profesional.

## FASE 2



## **2. Los valores y la educación. Aproximación conceptual**

### **2.1 Introducción**

En estos tiempos que corren somos testigos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales. Formas de comunicación cada vez más instantáneas y en red, y un modo de vivir marcado por un estilo de vida basado en el consumo y el bienestar. Estos cambios han exigido una nueva adaptación a condiciones de vida, de trabajo y de socialización. En este contexto, la educación también se ve afectada por estos cambios viéndose exigida a replantear tanto sus objetivos como sus procedimientos, para intentar, adaptarse a estos cambios, así como responder críticamente a ellos.

Para la educación significa una verdadera reestructuración, puesto que ahora debemos aprender una nueva manera de relacionarnos, de comunicarnos con las personas y las organizaciones. En consecuencia, la escuela ante estos cambios debe atender a sus desafíos desde una mirada proactiva y sentido de proyección, no sólo para sí misma, sino también para el entorno social del cuál se encuentra inmersa, entendiendo que los centros educativos han sido concebidos como mecanismos de transformación del entorno y no de una adaptación pasiva a él.

Particularmente en lo que refiere a la educación en valores, los cambios sociales generan naturalmente modificaciones en el grado de valoración ética en todos los ámbitos y repercuten evidentemente en la educación y en todos sus actores. De tal manera que el profesor en cuanto sujeto moral no está ajeno a esta repercusión. Este trabajo pretende justamente situar la mirada en la vida y la tarea axiológica del profesorado, en un contexto social cambiante y vertiginoso como el que vivimos hoy.

La investigación se centra en el reconocimiento y estado de la personalidad moral del profesorado a través de sus experiencias significativas y de conflictos de valores, y desde esta posición, es asumida como una invitación hacia los equipos de trabajo de docentes a proponer líneas de acción para una adecuada formación ética del docente que puedan responder a sus necesidades personales y profesionales desde el punto de vista de una



formación ética. Nuestro interés consiste en aproximarnos a la realidad de la dimensión moral en el docente que nos permita descubrir la manera de cómo inciden estas experiencias en la configuración de su propia identidad moral y profesional, y a su vez, comprender de qué manera el propio docente pone en movimiento todas sus cualidades y capacidades para resolver situaciones de controversias morales a las que se ve enfrentados en su tarea como educador. Y esto porque si pretendemos alcanzar una auténtica educación en valores en la escuela, es necesario situar la mirada en la realidad axiológica del profesor debido a que él es protagonista directo en crear las condiciones favorables necesarias para educar en valores.

Será necesario entonces, detenernos en la realidad del educador y ver la manera de cómo se integra la dimensión moral en su vida personal y profesional, y situarlo frente a los desafíos de nuestra sociedad actual y ante los desafíos de una educación que debe hacerse cargo -junto con otros actores sociales- en construir una sociedad que se sustente en los valores democráticos. Como bien dice Marín Ibáñez, aquello exige al profesor *“una buena formación, una actitud de generosidad y de diálogo, ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar”*<sup>2</sup> Esto, desde la convicción de que la única manera que un profesor pueda verdaderamente educar en valores, es poseer previamente esos valores, y tal como lo hemos dicho anteriormente, de lo contrario se transforma en un mero transmisor de ideas morales o en un aplicador de técnicas pero en ningún caso suscitar experiencias éticas significativas y trascendentes.

Este tipo de experiencias éticas son las que permiten al profesor identificar una *personalidad moral* que se va construyendo justamente a partir de sus experiencias personales y profesionales, particularmente a través de aquellas vivencias que han sido significativas, así como situaciones éticamente controvertidas.

---

<sup>2</sup> El autor se encuentra citado en Buxarrais, M.R. (2000). *La formación del profesorado en Educación en Valores. Propuestas y materiales*. (2º edición) Bilbao: Descleé, p.15.

## 2.2. Características axiológicas en una sociedad democrática, abierta y pluralista

### 2.2.1 Una sociedad abierta, tolerante y pluralista

Comencemos afirmando que vivir a partir de los valores democráticos no sólo permite entender la democracia como una forma determinada de gobierno sino ante todo *un modo de con-vivir*. *Con-vivir es vivir con* el otro, con los demás en los distintos niveles de participación y compromiso en la promoción de la dignidad humana.

La validación de la democracia como la manera más deseable de organización y de convivencia presenta a mi juicio la posibilidad de una construcción para los valores y la ciudadanía con mayor eficacia y amplitud. Reconocer y validar socialmente la democracia involucra adherir a los valores fundamentales que la sostienen como son la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, el respeto por la diferencia y el pluralismo como los valores más destacables. Sin embargo, la democracia, como organización política y un modo de vivir en comunidad no ha logrado enraizarse del todo en la sociedad. Aun así, y a pesar de ello, ha sido legitimada y valorada por los valores sociomorales que defiende.

Ahora bien una democracia abierta, tolerante y pluralista no se obtiene sólo en el ámbito electoral sino que se valida día a día en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, es *más fácil luchar por la democracia que mantenerla*. Podemos apreciar la debilidad que revelan las democracias de algunos países que se sostienen por las estructuras formales pero con serias grietas que garanticen su sostenibilidad.<sup>3</sup> Será entonces el ámbito educativo uno de los espacios que nos ofrece una inestimable oportunidad que posibilita educar en valores para la ciudadanía, en el entendido que construir la ciudadanía requiere necesariamente de educar en ella y en los valores que la promueven. A su vez,

---

<sup>3</sup> Ya en 1997 el Consejo de Europa expresó su preocupación por el déficit democrático de algunas sociedades europeas. Por eso una de las iniciativas al respecto fue la proclamación en el 2005 como el año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, cuyo objetivo era que los estados miembros de la Unión Europea consideraran la Educación para la ciudadanía democrática un objetivo y tarea prioritaria.

educar moralmente supone educar en aquellos valores que nos permitan ser ciudadanos de una comunidad justa y equitativa.

La escuela es un lugar privilegiado en la construcción axiológica de una ciudadanía activa, comunitaria y democrática. Por esta razón el compromiso moral del profesor deberá consistir en primer lugar la formación integral de las personas en donde puedan integrar los valores de justicia, igualdad y dignidad. Y en segundo lugar, deberá plantear qué modelo de ciudadanía enseñar en una sociedad abierta y pluralista en donde coexisten distintas maneras de entender la educación, a fin de promover una educación en los valores democráticos que garanticen una sana y constructiva convivencia.

Ante la complejidad de un nuevo ordenamiento social y cultural en donde cohabitan distintas culturas y grupos sociales, provocado en parte por los constantes flujos migratorios, nos parece que la respuesta que debe entregar la educación, es trabajar en la búsqueda de factores comunes a las diversas opciones ideológicas, y al mismo tiempo educar en el respeto con aquellas personas o grupos que valoran la realidad de manera distinta y que posiblemente no compartimos del todo.

Pero la escuela no es el único escenario, también lo es la familia y otros espacios de participación social. Sin embargo, ante la dificultad que presentan las familias de hoy en otorgar una formación ciudadana, se vuelve un imperativo ético que la educación sea protagonista en ofrecer los espacios necesarios para educar en valores para la ciudadanía, siendo no sólo una cuestión escolar y pedagógica sino social y política. La escuela es condición de posibilidad para educar en la convivencia, es lugar de aprendizajes de ejercicios de ciudadanía tanto a nivel teórico en la construcción de conocimientos de educación ciudadana como de generar y promover espacios para vivir los valores ciudadanos.

Hay que advertir, eso sí, que las diferentes instituciones educativas han ejercido y siguen ejerciendo funciones que favorecen, pero también dificultan una educación democrática. No es difícil apreciar que en ocasiones, o en algunos sectores educativos entienden y promueven la escuela como un espacio de reproducción social y de una adaptación pasiva y acrítica al sistema social, económico y cultural en el sector a que pertenece la escuela. En otros

sectores entienden la función educativa como espacio de enseñanza y aprendizaje de los valores democráticos, con espíritu liberador y promotor de la dignidad humana. Entender la escuela como un espacio de enseñanza de la libertad y la participación comprometida con el entorno es una escuela que se identifica por la promoción de los cambios sociales, culturales y/o políticos que se orienten al desarrollo de los individuos y del cuidado de las estructuras que sostienen la democracia. Este tipo de identificación de la escuela permite crear ambientes más favorables para educar en una ciudadanía activa, es decir, en una participación social comprometida y responsable.

Los distintos espacios educativos (escuelas, institutos y universidades) poseen las estructuras necesarias para emprender esta hermosa pero desafiante tarea, pues no nacemos siendo buenos ciudadanos, ni tampoco basta con pertenecer a una sociedad democrática, nos hacemos verdaderamente ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación (Puig, 2006). En este sentido, hay que destacar los esfuerzos que realizan algunos centros educativos en realizar distintas experiencias de “*Aprendizaje y Servicio*” como trabajo bien articulado donde los participantes aprenden en el trabajo frente a las necesidades reales del entorno buscando mejorarlo.<sup>4</sup>

A la luz de los valores compartidos en la Declaración de los Derechos Humanos y los valores mínimos como la justicia, el pluralismo, la tolerancia, la libertad responsable y el diálogo, es que la educación está exigida a educar en valores para la ciudadanía y no sólo por razones coyunturales sino en razón de su propia vocación educativa. Ella debe siempre y cualquier circunstancia educar en los valores ciudadanos a fin de que cada sujeto sea al mismo tiempo protagonista en la transformación de su entorno local como global.

### **2.2.2 Una crisis de identidad y de pertenencia**

Vivir en una sociedad multicultural ofrece la posibilidad de aprender y valorar otros modos de percibir la realidad. Esto nos otorga mayor capacidad de abrir nuevos horizontes y desarrollar una empatía social que nos permite estrechar

---

<sup>4</sup> Ver también en Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje y Servicio: educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

vínculos. Pero a su vez, el fenómeno de la multiculturalidad presenta una limitación importante y que se refiere a las serias dificultades para reconocer y valorar la propia identidad en medio de un mundo global. El desafío de la multiculturalidad será no quedar atrapada en acentuar una identidad que nos *distinga* de los otros sin quedar afectados por los otros, sino en actitud de intercambio, diálogo y apertura hacia los otros. La distinción y separación conduce con facilidad a una sociedad no inclusiva e incluso excluyente, que traza las líneas diferenciadoras entre un colectivo y otro. La tarea –no fácil por cierto- consiste en saber *vivir en la diferencia*, valorando y validando a su vez aquello que es propio y que otorga una identidad y un sentido de pertenencia vital. Una identidad que se soporta en tres ejes: el moral, el personal y el de reconocimiento, en donde el sujeto no actúa por sí solo ni se entiende a partir de sí mismo, sino que se autocomprende en la interrelación entre todos (Taylor, 1994).

### **2.2.3 Una sociedad fragmentada**

Las grandes transformaciones sociales y tecnológicas han llevado a las personas a ser cada vez más atomizada, más fragmentada, como plantea Taylor (1994), en donde la especialización del conocimiento tecnológico limita una mirada más global y universal. Así, las personas se embarcan en sus proyectos personales buscando una necesaria autorrealización pero sin la perspectiva social debida a la escasa vinculación y lealtad a los proyectos ciudadanos comunes. Esto nos conduce a ser cada vez más incapaz de proponerse objetivos comunes y llevarlos a cabo. A pesar de ello, las sociedades modernas, principalmente por motivos de mercado a nivel macroeconómicos, son cada vez más dependientes unas de otra, reconociendo que tanto los logros como los fracasos de los proyectos sociales, políticos y económicos están en una directa relación de dependencia entre todos ellos.<sup>5</sup>

Construir ciudadanía se presenta como una posibilidad obligada si cada pueblo pretende mejorar su calidad en el modo de vivir y con-vivir entre todos sus miembros. Sin embargo, todas las alianzas económicas, los acuerdos en

---

<sup>5</sup> Basta recordar aquí de cómo la crisis financiera, que comenzó en USA en el sector inmobiliario, afectó a las economías de todo el mundo.

materia de cultura, educación y desarrollo tecnológico no pueden garantizar plenamente una construcción ciudadana real, pues ello requiere que las acciones y actitudes permanentes de cada sujeto no pierdan de vista que sus proyectos y la realización de éstos, están vinculados directa o indirectamente con el destino del entorno local y global.

#### **2.2.4 Una sociedad individualista**

Avanzar en sociedades más democráticas requiere de una participación activa por parte de los distintos grupos sociales. Sin embargo, en la actualidad constatamos una apatía y desafección hacia las necesidades de comunidad más inmediata. Un buen ejemplo de lo que decimos, es el escaso interés de los jóvenes hacia la tarea política, debido en buena parte a la creciente desacreditación de la misma clase política, en donde muchas veces da muestra de búsqueda de los intereses económicos y de poder individuales y no de una atención y preocupación por atender a las necesidades e intereses de la ciudadanía. Esta situación promueve un ya instalado individualismo en las sociedades modernas que impide la concreción de los proyectos colectivos y la búsqueda del bien común. Al respecto Taylor agrega: *“el lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplana y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido y las hace perder interés por los demás o por la sociedad”* (1994:40).

Avanzar en la superación de este individualismo y apatía requiere de educar en un *pensamiento reflexivo y crítico* en los ámbitos educativos formales y no formales desde temprana edad. Al decir pensamiento reflexivo, nos referimos a un pensamiento meditativo<sup>6</sup> que nos conduzca a la pregunta por el sentido de nuestras acciones y decisiones, que nos lleven a salir de nuestros *“yoismos”* cargados de pragmatismo, para encontrar finalmente un sentido de autorrealización en un plano individual y un bienestar comunitario en el plano social.

---

<sup>6</sup> Acerca del “pensamiento meditativo”, se puede ver en Heidegger, M. (1955). *“Serenidad”* Transcripción de un discurso pronunciado el 30 de octubre de 1955 en Meßkirch, con ocasión de las festividades para el 175 aniversario del compositor Conradin Kreutzer.

El ser humano posee una facultad humana de búsqueda incesante de la felicidad y bienestar, que se vuelven en sí mismos posibilidades siempre abiertas y constantes para construir una comunidad ciudadana, a pesar de los límites sociales y políticos que se puedan encontrar. Estamos inmersos en medio de una sociedad que arroja una crisis de identidad y de pertenencia; que se halla fragmentada y adolece de un fuerte individualismo y apatía. Pero esta misma sociedad a lo largo de los últimos decenios ha valorado la democracia como la mejor forma de vivir en sociedad, en cuanto que se reconoce en ella no sólo como forma determinada de gobierno, sino sobre todo *un modo de convivir*. Esta realidad, a nuestro entender, también se puede considerar como una característica axiológica de nuestra sociedad actual por el conjunto de valores que contiene la convivencia en auténtica democracia. Tanto es así que hoy hablamos de *valores democráticos*, tales como: la justicia, la igualdad, el pluralismo y la libertad.

### **2.2.5 Situación de la educación en la sociedad actual**

La educación actual se encuentra inmersa en una frágil situación de fractura de las transmisiones de valores, representadas por las grandes instituciones sociales como la escuela, las iglesias y las instituciones políticas (Ortega y Mínguez, 2004). Lo que era válido ayer hoy no lo es tanto: los conocimientos, las creencias y valores ya no proporcionan una clara estabilidad e identidad social. La situación actual por la que atraviesa la escuela es de incertidumbre y de incapacidad para determinar qué podemos y debemos hacer en esta llamada posmodernidad, en donde se pretende vivir sólo en un presente fugaz, desatendiendo a la historia pasada y carente de proyección del futuro. En este contexto, la educación se encuentra carente de dar respuestas adecuadas y significativas, respecto de una educación en valores, tanto hacia el profesorado como hacia los alumnos. En este marco de incertidumbre, la escuela ya no es la única referencia válida en la formación de los individuos ni tampoco se encuentra en condiciones de llevar a término su propia tarea, que es ayudar a las nuevas generaciones a cultivar el componente de humanidad para vivir el presente con proyección de futuro.

Esta tarea se ha convertido en algo muy difícil de realizar y complejo de evaluar. La situación actual de la escuela en su precaria situación de transmisión, no es un hecho aislado sino que es una manifestación más de un profundo quiebre de los procesos de transmisión en el interior de nuestra sociedad. Familia, escuela, sociedad y religión son estructuras privilegiadas de la transmisión que han permitido sentar las bases de una construcción social y cultural pero que han dejado de ser un referente moral. Mientras que antes se tenía la sensación de estar *pisando tierra firme* de aquellas estructuras, hoy tan solo se han convertido en simples opciones que ejercen una pequeña influencia en la vida individual y comunitaria (Duch, 1997). Como consecuencia, esto ha traído consigo una desestructuración y desorientación del individuo, con un abandono de los criterios que en años anteriores eran fiables. Esta desestructuración puede incidir en los procesos formativos de niños y adolescentes, siendo difícil de localizar y dimensionar el tipo de incidencia. Lo que sí parece cierto es que esta inestabilidad de hoy, desemboca en un peligroso desarraigo de los individuos de su comunidad tanto local como universal, y en la ausencia de las relaciones interpersonales que, en definitiva, conducen a una desvinculación y pérdida de una identidad social.

Una de las causas la podemos encontrar en el hecho de que la educación hacia las actuales y futuras generaciones se ha ido impregnando cada vez más de contenidos científicos-tecnológicos en detrimento de otros contenidos de rostro humano (Ortega y Mínguez, 2001a). Estos contenidos son considerados los únicos que garantizan certeza y sólidos conocimientos, cuyo criterios de transmisión son todo lo que es útil y verificable basados en los principios de la certeza y evidencia empírica. Tal como lo ha dicho Duch, (1997) el comportamiento científico ha llegado a contraponerse al comportamiento sapiencial, entendiéndolo éste como el arte de vivir y un comportamiento que hace referencia a una formación ético-moral adecuado y más elevado.

El sujeto de nuestra sociedad actual se encuentra inmerso en una infinita cantidad de información en todos los ámbitos del conocimiento, pero también se halla carente de una identidad ante un colectivo determinado porque ante el acceso a la información inmediata en una sociedad tecnologizada y científicista como la nuestra, se han debilitado las relaciones humanas, haciendo de una



sociedad menos humanizadora. Hoy en día apreciamos que las relaciones humanas *no se viven, sino que se calculan*, según el beneficio individual o de grupos particulares. Vemos también que el avance científico y tecnológico ha desplazado un conocimiento más integral hacia la especialización, de tal forma que hoy en día es más fácil encontrar especialista que sabios.

### **2.3 Fortalecimiento de los valores democráticos y educación para una ciudadanía activa y comprometida**

Uno de los grandes desafíos que ha acompañado desde siempre a la educación, es ofrecer todas las herramientas pedagógicas para lograr una adecuada incorporación de los alumnos a una sociedad que requiere de ellos, para contribuir con sus conocimientos e iniciativa a resolver los problemas que la sociedad presente padece. En este contexto es que educar para la una ciudadanía activa se vuelve un aspecto fundamental a ser tratado desde los inicios de la escolaridad.

Una educación en la ciudadana y sus valores supone previamente entender que el ser ciudadano *“es un miembro de una comunidad política que posee ciertas prerrogativas y está obligado a ciertas responsabilidades que se derivan de su condición de miembro”* (Cortina, 2001:34). El ciudadano propiamente tal es responsable y comprometido con su comunidad, no sólo en términos individuales -que por cierto es fundamental- sino desde la concepción antropológica de que somos seres sociales y que el ser humano no es isla, sino ante todo un ser que se sitúa *en y desde* la sociedad que lo circunda. Muchas veces se ha creído que la solución a los problemas ciudadanos se solucionan creando más leyes sancionadoras y otorgando mayor presupuesto a los organismos institucionales, en donde muchos de ellos actúan desde una lógica de la represión para hacer efectivas las sanciones, suponiendo que a mayor sanción mejor es el comportamiento ciudadano.

Estas políticas dejan fuera educar en la responsabilidad de cada sujeto que favorezca construir lo que interesa y necesita la propia ciudadanía. La tarea esencial de toda la educación ha sido formar a cada sujeto como miembro-ciudadano, que se inserta y forma parte activa de su propio entorno para encontrar allí su identidad y al mismo tiempo transformarlo en virtud del

bienestar, tanto a nivel individual como social. Encontrar esta identidad ciudadana supone saberse ubicado en un espacio vital en torno a una comunidad a la que se pertenece y se identifica con un alto sentido de pertenencia. Sin este sentido de pertenencia es imposible una toma de conciencia de que cada ciudadano estamos llamados a integrar y participar en nuestro entorno más próximo. Eso sí, no se puede confundir un sentido de pertenencia e identidad hacia una sola cultura determinada porque se corre el peligro de una pérdida del reconocimiento de un horizonte social que está más allá de la vida social y comunitaria y que puede desembocar en la formación de grupos cerrados y excluyentes, que incluso, pueden degenerar en fundamentalismos que son excluyentes, intolerantes y hasta peligrosos que perturban gravemente el orden social.<sup>7</sup>

Destacamos algunas indicaciones que fortalecen el sentido de identidad y de pertenencia hacia un proyecto común y cohesionado (Bartolomé, 2002). En el ámbito educativo estas indicaciones se deben tratar en el marco de las propuestas pedagógicas para educar en una ciudadanía activa, participativa e intercultural.

- ✓ No vincular el sentimiento de pertenencia a una identidad cultural determinada y enseñar que la identidad se forma a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona.
- ✓ Abordar la problemática del sentido de la identidad educativamente para comprenderla desde una perspectiva intercultural. La identidad no es algo fijo, sino cambiante y dinámico según los procesos de interculturalidad que presentan los distintos grupos sociales y culturales y se encuentra en continuo proceso de transformación.
- ✓ Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio por las diferentes culturas así como una crítica constructiva sobre la cultura propia.

---

<sup>7</sup> La problemática acerca del sentido de pertenencia (algunos hablan de sentimientos de pertenencia) hay que ubicarla dentro de la controversia entre una ética comunitarista y una ética universalista en el modo de entender la praxis moral del ciudadano de hoy. Estos temas los podemos encontrar en algunas publicaciones de Adela Cortina. Entre ellas: Cortina, A. y Conill, J. (2001). *Educación en la ciudadanía*. Ver principalmente el capítulo 1.; Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*.

En estos últimos tiempos la preocupación por una educación para la ciudadanía ha cobrado una relevancia crucial a partir de los desafíos actuales que presenta la misma ciudadanía. Uno de los grandes retos es la manera cómo podemos garantizar una sana convivencia en una sociedad multicultural, en donde la tolerancia, el respeto por las minorías, la autonomía, la igualdad y equidad se vuelven valores complejos de abordar y del modo de cómo llevarlo a la práctica.

Una educación para la ciudadanía consistirá justamente en colaborar activamente en profundizar en las bases de una convivencia social democrática. Sólo desde un espíritu de colaboración podemos hablar de una educación para una *ciudadanía activa*. Esta se comprende como un ejercicio ciudadano activo y vigilante en educar en valores *para y desde* una democracia participativa y comprometida en la inclusión social, que destaca el protagonismo del conjunto de los actores sociales, el pluralismo y la sana convivencia de los distintos contextos culturales que forman parte del entramado social. Hablar de un ejercicio ciudadano activo y vigilante, lo referimos no como actos repetitivos, sino ante todo como la creación y puesta en marcha de verdaderas acciones y actitudes éticas cuyo horizonte referencial y de significado son la búsqueda del bien común y el afianzar los valores que sustenta una sociedad democrática.

Ahora bien, por un lado cabe preguntarse, *¿cuáles son los escenarios que favorecen una efectiva educación para la ciudadanía activa?, y ¿cuáles no lo favorecen?*, y por otro lado, si estos escenarios están siendo o no verdaderamente aprovechados. Atender a estas interrogantes nos permite reconocer las posibilidades y los límites de una educación para la ciudadanía activa, con la convicción de que la escuela es en sí misma un espacio de participación activa. Ahora bien, para que efectivamente sea un espacio de participación activa, la escuela se debe exigir al máximo en crear las condiciones pedagógicas más favorables para educar en el valor de la participación activa, y en general de los demás valores, y no sólo por razones coyunturales, sino en razón de la propia vocación educativa que busca otorgar una educación integral a los alumnos. En consecuencia, la escuela debe

siempre y en cualquier circunstancia educar en los valores sociomorales, a fin de que cada sujeto sea un ciudadano activo, entendiéndolo como aquel que ha sido formado con la “*capacidad y sensibilidad para desarrollar un comportamiento participativo, libre, de implicación y comprometido con la comunidad*” (Bartolomé y Cabrera, 2007:18).

### **2.3.1 Desafíos para educar en una ciudadanía activa y participativa**

Los mayores desafíos de la escuela consisten en implementar de manera sostenida espacios de participación en todos los niveles. Para ello habrá que implementar variadas estrategias pedagógicas para su desarrollo y evaluación. Las posibilidades y límites de implementación de las distintas propuestas para educar en una ciudadanía activa y participativa, dependerán justamente de los resultados de dicha implementación. Siguiendo a Bartolomé y Cabrera, (2007) las dimensiones de participación son:

- 1) *Dimensión política*, en donde participar es organizarse.
- 2) *Dimensión de refuerzo del sentimiento de pertenencia y de identificación colectiva*, en donde participar significa reforzar la integración y cohesión grupal.

Desarrollar esta segunda dimensión es esencial porque en ella se anida el concepto mismo de ciudadanía.<sup>8</sup> Sin embargo, se nos presenta una de las mayores dificultades para educar en la ciudadanía, que se refiere a lo difuso que es apreciar el sentido de pertenencia debido a que vivimos en una sociedad multicultural y con distintos códigos morales que cada grupo social o cultural defiende porque los códigos morales son la expresión de cómo se desea vivir y convivir. Observamos y valoramos la defensa de un pluralismo cultural pero que al mismo tiempo se gesta en medio de una sociedad individualista, llevando a una situación de fragmentación tanto al individuo como a la sociedad misma (Taylor, 1994).

---

<sup>8</sup> Destacamos el concepto de ciudadanía que plantea Adela Cortina, quien la entiende como una síntesis de justicia y pertenencia en donde se integran la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Cfr. Cortina, A. (1997), pp.33-34.

- 3) *Dimensión dinámica y transformadora*, en donde participar es transformar la comunidad (Bartolomé y Cabrera, 2007:33).

En un contexto escolar, una forma de abordar estas dimensiones es intentar responder a las siguientes interrogantes, de manera permanente y por todos quienes conforman la comunidad educativa, en particular a los estamentos de dirección y del profesorado en su conjunto. Las interrogantes son las siguientes:

**A nivel de dirección:**

- *¿Genera y fomenta los espacios de participación activa en el profesorado, las familias y el alumnado?*
- *¿Incentiva espacios de decisiones resolutivas en los distintos equipos de trabajo, o sólo son más bien consultivos?*
- *¿Qué dimensiones de participación promueve con mayor eficacia?*
- *¿Qué dificultades aparecen en el desarrollo de cada una de las dimensiones de participación?*

**A nivel del profesorado:**

- *¿Promueven una participación activa de los alumnos en sus prácticas pedagógicas en el aula?*
- *¿Vinculan sus contenidos con el fomento de los valores democráticos?*
- *¿Intentan conectar sus prácticas pedagógicas con los desafíos del entorno de la comunidad local o global?*
- *¿Promueven en sus alumnos un sentimiento de pertenencia y adhesión a la comunidad?*

Dependiendo de las respuestas de cada una de las interrogantes planteadas, nos llevará a reconocer y potenciar las posibilidades que tiene la escuela para educar en clave ciudadana, pero al mismo tiempo, si las respuestas no son satisfactorias, la escuela revelará sus propias limitaciones y dificultades al respecto. Desde ya estamos planteando que una de las mayores dificultades en promover una auténtica educación para una ciudadanía activa es el escaso interés del sujeto en integrarse a distintos grupos de participación ciudadana.

Abordar cada una de las interrogantes permite a la escuela una mayor toma de conciencia y la convicción pedagógica de que educar para la ciudadanía es educar *desde* una participación activa. La escuela es un espacio único y privilegiado para aminorar los límites de la educación para la ciudadanía, con el esfuerzo en hacer que las posibilidades se transformen en realidades.

El análisis de los propios procesos educativos -en su estructura y dinamismo- debe conducir a consolidar aquellos proyectos que giran en torno a una educación para una ciudadanía activa y participativa. Consolidar los proyectos de participación es consolidar una visión de educación en clave ciudadana como optimización humana. Martínez (2000) plantea cuatro niveles de optimización que debieran traducirse en líneas de acción para responder a los requerimientos que nos demanda la educación, especialmente cuando deseamos educar en valores. Estas son:

- **Dimensión codificativa**, referida a la capacidad de captar la información, entender los contenidos informativos y los sistemas conceptuales.
- **Dimensión adaptativa**, referida a la manera de actuar, a la capacidad de autorregular el comportamiento para adaptarse razonablemente a los patrones ya existentes.
- **Dimensión proyectiva**, referida a la capacidad de crear sus propias normas de conducta y actuar en coherencia con ellas.
- **Dimensión introyectiva**, referida a la capacidad de autoconocimiento y análisis de la manera de cómo se actúa y comporta. Esto es lo que finalmente permite iniciar el proceso de autodeterminación personal.

Cada una de estas dimensiones ha de desarrollarse de manera integral para educar en una ciudadanía activa. **Codificar** toda la información de red en la que hoy estamos viviendo, especialmente que los docentes aprendamos a codificar el lenguaje de los jóvenes. Colaborar para que las nuevas generaciones se puedan incorporar y sepan **adaptarse** a los distintos escenarios de participación ciudadana, comenzando por la misma escuela, siendo ella también un espacio de participación y compromiso.

Educar en la capacidad crítica favorece la dimensión **proyectiva** en donde cada persona (profesores y alumnos) puedan mirar al futuro creando sus propias normas de conducta desde la base de una autonomía responsable con

la comunidad local y global, y principalmente a actuar en coherencia con los valores ciudadanos y democráticos.

Educar en la dimensión *introyectiva* permite revisar constantemente no sólo lo que sucede sino lo que *nos sucede* cuando actuamos de determinada manera. Permite también evaluar las acciones y las consecuencias correspondientes que puedan tener a nivel personal y social de manera autónoma y la debida autorregulación responsable.

Finalmente, educar en una ciudadanía activa requiere de un claro compromiso personal e institucional que favorezca el fortalecimiento de los valores democráticos. Debemos colaborar para que los alumnos puedan comprender que cada una de sus propias acciones -sean estas positivas o negativas- repercutan en la convivencia social y los valores democráticos que la sostiene.

### **2.3.2 Educación para una ciudadanía en sociedades plurales y democráticas**

La educación de la ciudadanía en sociedades plurales como las nuestras, debe responder coherentemente a una concepción de educación que sitúa como objetivo fundamental la formación de ciudadanas y ciudadanos como protagonistas de un mundo globalizado. Ciudadanos y ciudadanas que deseen y se encuentren en condiciones de contribuir a que seamos todos más libres y más iguales. Por ello es que la educación, en un contexto social y cultural de individualismo y apatía hacia todo tipo de compromiso social, es substantiva y en cierto modo utópica. Por este motivo, es esencial la formación permanente y la actitud del profesor de creación y también de resistencia.

La educación actual, en su constante proceso de adaptación y transformación, debe contribuir al fortalecimiento de una sociedad democrática, especialmente en aquellos países donde las dictaduras y los totalitarismos han vuelto democracias vulnerables puesto que han debilitado la capacidad de diálogo y acuerdo. Al respecto Hoyos (1995) insiste en que la manera de fortalecer las democracias es justamente asumir esta debilidad y transformarla en el vehículo fundamental para construir sociedades democráticas sólidas. Esto supone un posicionamiento filosófico y pedagógico de apostar por una educación

ciudadana en valores tales como la justicia, igualdad, la participación y el pluralismo.

Decimos un posicionamiento pedagógico porque el proceso de consolidación y fortalecimiento de las sociedades democráticas tiene como escenario privilegiado el ámbito educativo, y esto porque entendemos que la educación en sí misma es una educación en valores, en donde el diálogo, el pluralismo y el respeto por los derechos ciudadanos cobran una importancia vital, de los cuales la educación en términos formativos debe hacerse cargo.

Educar en valores a partir de los valores democráticos no sólo favorece la democracia como una forma determinada de gobierno, sino ante todo un modo de *con-vivir, de vivir-con* el otro, especialmente con ese *otro u otros*, a quienes a causa de los criterios del neoliberalismo de mercado, han sido marginados y empobrecidos. Esos rostros que no son números ni cifras sino hombres y mujeres que reclaman y demandan una respuesta ética comprometida en la causa de la defensa de los más pobres y excluidos. En consecuencia, la primera respuesta ética y educativa es la solidaridad, pero no una solidaridad asistencialista, sino aquella busca los mecanismos y espacios de promoción humana. En este sentido, tener la obligación moral de educar en la solidaridad. Es lo que Hoyos llama *solidaridad moral* (2008:157).

## **2.4 La axiología. Una reflexión sistemática sobre de los valores**

Definir en pocas palabras qué son los valores no es fácil debido a su amplio alcance en los distintos saberes del conocimiento y por la complejidad que reviste quien se hace la pregunta por los valores que es el propio ser humano. Pero antes de preguntarnos qué son los valores, la experiencia más inmediata y más cotidiana es que *vivimos valorando*, otorgando a cada decisión y situaciones que nos toca vivir diariamente, si aquello es bueno o es malo, justo o injusto, de si nos favorece o desfavorece. La experiencia valorativa se manifiesta al momento que nos inclinamos por algo, que por diferentes motivos pasa desde la indiferencia a un interés en particular que nos provoca cierta atracción. Antes de una pretensión de definir lo que es un valor, digamos en primer lugar que éstos se presentan en dos dimensiones fundamentales de la persona humana:



- Una dimensión *afectiva*; porque a los valores se *les estima*, y
- una dimensión *volitiva*; porque mueve la *voluntad* de dejarse guiar y orientar por ellos.

Teniendo presente estas dimensiones, Marín Ibáñez define el valor como “*toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación porque responde a nuestras tendencias y necesidades*” (1991:172). La interesante definición de los valores que propone Marín Ibáñez supone un largo camino recorrido reflexivo para llegar a esta definición, que por lo demás, tal como él mismo lo declara, no tiene pretensión de haber dicho la última palabra al respecto, sino más bien una valiosa contribución a la tarea que ha emprendido la axiología.

#### **2.4.1 La Axiología. El recorrido de la reflexión sobre los valores**

La pretensión de una reflexión sistemática acerca de los valores es de lo que se ocupa la axiología como disciplina filosófica. El alemán Lotze, en el siglo XIX es quien da inicio a una reflexión filosófica sobre los valores (axiología) estableciendo una distinción entre el *ser* y el *valer*. El autor afirma que los valores no se encuentran en el ámbito del *ser*, es decir, *no son reales*, sino que se hallan el ámbito del *valer*; en la valoración que realiza cada sujeto frente a un objeto o situación determinada. De aquí su célebre frase “*los valores no son, sino que valen*”.

A partir de aquí se van a desarrollar distintos enfoques que intentan definir y explicar la naturaleza de los valores; de dónde nacen y de cómo nos relacionamos con ellos. Algunos van a sostener que los valores se encuentran en los objetos, en toda realidad material y por ende, la existencia del valor depende directamente de la existencia de tal objeto. Otros en cambio, afirmarán que los valores existen fuera de los objetos e incluso son una realidad previa a los objetos, es decir, los valores son ante todo *esencias* de la realidad material y física y por tanto su realidad no depende en ningún caso de

los objetos y las cosas.<sup>9</sup> Finalmente, se encuentran aquellos que postulan que los valores provienen ante todo del propio sujeto y de sus estados psicológicos; tales como el *agrado*, el *interés* y el *deseo*. (Frondizi, 1977)<sup>10</sup>

En síntesis, se intenta comprender y definir el valor desde tres posicionamientos: “*las cosas*”, “*las esencias*” y el “*estado psicológico del sujeto*.”

El siguiente cuadro sinóptico resume los distintos postulados y clarifica las diferencias entre cada uno de estos posicionamientos:

	“Los objetos o la cosas”	“Las esencias”	Los “estados psicológicos” del sujeto
Cómo entienden los valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los valores no existen por sí mismo.</li> <li>■ Siempre están relacionados con los objetos materiales.<sup>11</sup></li> <li>■ Los objetos reales y materiales tienen añadido un determinado valor, por tanto el valor siempre se encuentra en las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los valores son esencias al modo de las ideas de Platón.</li> <li>■ Los valores existen por sí mismo y no dependen ni de las cosas ni de los estados psicológicos de la persona.</li> <li>■ Sostiene la intemporalidad del valor.</li> <li>■ Afirma que al desaparecer el objeto material, no desaparece el valor de ese objeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los valores “<i>no son sino que valen</i>”.</li> <li>■ La valoración del sujeto tiene tres formas: el agrado, el deseo y e interés.</li> <li>■ El valor equivale a lo que nos agrada.</li> </ul>

<sup>9</sup> Este planteamiento tiene su fundamento en la filosofía del *mundo de las ideas* de Platón, quien establece la existencia “dos mundos”. Por un lado, el mundo de lo material, siempre perfectible, mutable y corruptible y por otro, el mundo de las *ideas, de las esencias*, realidad perfecta e inmutable que fundamenta la existencia de la realidad material.

<sup>10</sup> Desde aquí en adelante seguiremos a Risieri Frondizi, quien en su obra *¿Qué son los valores?* presenta ordenadamente y con gran claridad una descripción y análisis de las distintas corrientes axiológicas.

<sup>11</sup> Ver en Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, p.39.

	<p>cosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los objetos son <i>deseables</i> porque <i>poseen</i> valor en sí mismo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los objetos no son <i>deseables</i>, sino que son <i>deseados</i> por el sujeto. El valor se identifica con lo deseado.</li> <li>■ El valor siempre es objeto de nuestro interés.</li> </ul>
<p><b>Crítica a los postulados</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Confunde con facilidad el valor con el objeto, el valor con lo valorado.</li> <li>■ Presenta una imagen reduccionista de los valores, dejando atrapado el valor a los objetos. Por la complejidad de los valores, éstos siempre son algo más que los objetos que se valora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los valores no existen por sí mismo, flotando en el aire, sino que siempre están incorporados o depositados a algún objeto sea material o inmaterial.</li> <li>■ La idea de inmutabilidad de los valores, los distancia, espiritualiza e incomunica con la realidad más cotidiana y objetiva de los valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los valores, finalmente queda relativizados según la emocionalidad de cada sujeto.</li> <li>■ Confunde con facilidad el valor con el ejercicio de valoración.</li> </ul>
<p><b>Autores que defienden cada postura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ M. Scheler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ N. Hartman</li> <li>■ W. Windelband</li> <li>■ R. Le Senne</li> <li>■ M. Scheler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ R. Lotze</li> <li>■ A. Meinong</li> <li>■ Ch. Von Ehrenfels</li> <li>■ R. B. Perry</li> </ul>

Cuadro nº 1: Distintos enfoques sobre la comprensión de los valores

### 2.4.2 Los objetos, los bienes y los valores

Ciertamente existe una íntima relación entre objeto, bienes y valor, pues no puede existir el valor por sí solo y siempre va a requerir de un objeto al cuál añadirse, de lo contrario, se pierde el sentido del valor y sería imposible argumentar razonablemente el *para qué* de los valores. Con cierta naturalidad podemos confundir el valor con el objeto, es decir, lo que *sostiene (valor)* con lo *sostenido (objeto)*. Esto se produce cuando no distinguimos entre valores y bienes.



Figura nº 1: El objeto, el valor y el bien

Al momento que al objeto le añadimos un determinado valor, éste se transforma en un bien. Así, los bienes son *las “cosas valiosas”* y se entiende el valor como estimación del sujeto cuyo criterio de estima será el precio que le damos al objeto y el precio dependerá del uso del poder que le brindamos a dicho objeto. Prontamente el término valor se extendió a su significado económico, entendiendo que el valor es todo cuanto tenga un grado de retribución personal.

El estrecho vínculo de estos términos, se debe a que no podemos hablar de valores fuera de una valoración real o posible porque no tiene sentido una existencia de los valores que escape a toda posibilidad de ser apreciados (valorados) por el sujeto. Tal como afirma Payá, *“los valores no existen por sí mismo, sino que necesitan siempre de un elemento al cuál añadirse, agregarse o depositarse, es decir de los objetos”* (2000:38). Los objetos materiales son más fáciles de reconocer y apreciar pero es preciso distinguir dos grupos de objetos según sus cualidades:

- ⊗ *Cualidades primarias:* aquellas características que forman parte del ser del objeto, como el color, su forma material, o bien si es una acción, el desarrollo o secuencia de dicha acción.
- ⊗ *Cualidades secundarias:* aquellas características más subjetivas como el aroma o bien las distintas formas de abordar una acción.

Debido a la existencia de las cualidades secundarias, habría que decir que los objetos que poseen un componente subjetivo no todos ellos son valiosos, en cambio, los bienes por el mero hecho de serlo son siempre valiosos.

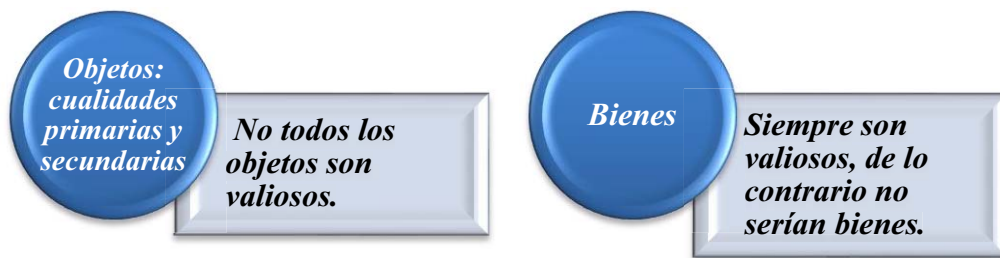


Figura nº 2: Los objetos y los bienes

### 2.4.3 El planteamiento de I. Kant: las ideas de valor, de bien y norma moral

En el intento de establecer una cierta definición del valor, en muchas ocasiones se le suele identificar los bienes con aquellas cosas que otorgamos un valor añadido que estimamos bueno. En la medida en que entendemos los bienes como *objetos de preferencia* resulta natural identificar los bienes con el valor. Esta identificación aparece ya en la antigüedad. Cicerón afirmaba que los valores son *lo conforme a la naturaleza o lo digno de elección*. De esta afirmación ya podemos advertir una dimensión objetiva del valor (su naturaleza) y una dimensión subjetiva (lo digno de elección) cuyo debate aparecerá mucho más tarde, en el siglo XIX. A partir del siglo XIX, el desarrollo de la axiología -en cuanto estudio sistemático y metodológico del mundo de los valores- comenzará con toda su fuerza reaccionando a los planteamientos de Kant, quien identificaba al bien con el valor, afirmando que cada individuo denomina *bien* a lo que aprecia o aprueba, o sea, aquello en lo que existe un valor objetivo. Agrega además que el *bien* es tal para todos los seres racionales, sustituyendo finalmente el concepto de valor por el de *bien*.

Detengámonos brevemente en el pensamiento de este filósofo debido a que sus planteamientos han tenido gran repercusión no sólo en la reflexión teórica sobre los valores, sino además en la manera de cómo se puede abordar la tarea de una *educación en valores*.

El tratado axiológico que ofrece Kant lo realiza centrado en la conducta moral del sujeto. Para el filósofo el *bien* es siempre un *bien ideal* y el valor es ante todo una *idea* que se expresa cuando realizamos juicios valorativos (aquello es

bueno o malo, justo o injusto, etc.)<sup>12</sup> Valoramos porque previamente tenemos la *idea* de lo bueno, lo malo, lo justo o injusto. Por lo tanto, el valor aun siendo una idea y no algo material, posee tal fuerza que nos conduce a *deber realizar* un determinado valor porque en la naturaleza misma de la acción está presente una ley. Al respecto Kant afirma:

*“El concepto de la acción en sí mismo contiene ya una ley para mí... si me aparto del principio del deber, de seguro ello es malo, pero si soy infiel a mi máxima de la sagacidad, puede ello a veces serme provechoso, aun cuando desde luego es más seguro permanecer adicto a ella”* (1986:27).

Kant estima que cuando la acción es hecha por el principio del *deber* entonces su valor será moral. La moralidad del valor, dirá Kant no es *“por su propósito ni los medios que se requiere y realiza, sino en la máxima por la que ha sido resuelta”* (1986:25). Por esta razón es que los valores no se reducen a la estima de cada sujeto sino que es un bien objetivo y que se convertirá finalmente un *bien moral*. Kant no desea ofrecer una nueva moral, sino focalizar la discusión en los deberes morales que nos dicta la conciencia moral porque ella posee ya la *idea* del valor. En consecuencia, los valores serán estimados un bien en la medida que se acerque a la idea de bien, es decir, si algo estimamos de bello o caótico es porque previamente tenemos la idea de belleza y de caos. De este presupuesto arranca lo que se ha llamado el *apriorismo kantiano*. Un buen ejemplo del *apriorismo* en Kant se aprecia cuando se refiere a la lealtad en las relaciones de amistad:

*“ ser leal en las relaciones de amistad no podrá dejar de ser exigible a todo hombre, aunque hasta hoy no hubiese habido ningún amigo leal, porque este deber reside, como deber en general, antes que toda experiencia, en la idea de una razón que determina la voluntad por fundamentos a priori”* (Kant, 1986:31).<sup>13</sup>

En consecuencia, la conciencia moral para Kant no se rige por sí misma, sino por las ideas de bien que se transforman en ley. Así, la conciencia moral

---

<sup>12</sup> Sus obras principales donde aborda sus postulados axiológicos las encontramos en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1986) y en *La metafísica de las costumbres* (1994).

<sup>13</sup> En la nota nº1, Kant al referirse a los principios morales plantea que su fundamentación no se encuentra en las propiedades de la naturaleza humana sino que a priori subsisten por sí mismos.

deberá regirse por la *ley moral*, una ley que es previa al sujeto y no depende de éste. De aquí que el lenguaje kantiano girará en torno a la conducta moral y su referencia a la ley moral; a mayor fidelidad a la ley moral, que es universal, mayor certeza se tiene que nuestros actos sean más buenos que malos.

La fidelidad a la ley moral sólo se garantiza en la búsqueda y realización del deber y este deber no es otra cosa que la *necesidad de una acción, por el respeto a la ley*. Entonces se comprende el *deber* siempre en relación a la ley moral. Al respecto nos dice en su libro *La metafísica de las costumbres*:

*“El concepto de deber está inmediatamente relacionado con una ley (aunque yo haga abstracción de todo fin como materia de la misma), como ya muestra el principio formal del deber en el imperativo categórico: “obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda convertirse en una ley universal” (Kant, 1994: 24)<sup>14</sup>*

## **2.5 Naturaleza de los valores: el subjetivismo y el objetivismo de los valores**

Aparece una disyuntiva que hasta hoy no está del todo solucionada y consiste en determinar si finalmente los valores sólo existen en cuanto exista un objeto al cuál depositarse, o más bien los valores existen por sí solos, previo a la valoración de un objeto. Es la disyuntiva de si los valores son *objetivos* o *subjetivos*. Esta dicotomía la podemos formular en las siguientes preguntas que ofrece Frondizi: (1977:26).

- ⊙ *“¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?”*
- ⊙ *“¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa, o por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones?”*

---

<sup>14</sup> Respecto de lo que se pueda entender por *imperativo categórico*, Kant afirma en esta obra: *“hay un imperativo, que sin poner condición a ningún propósito a obtener por medio de cierta conducta, manda esa conducta inmediatamente. Tal imperativo es categórico.”* p.36.

### 2.5.1 Naturaleza subjetiva del valor <sup>15</sup>

Las primeras tesis subjetivistas las podemos encontrar en A. Meinong, cuyo planteamiento consiste en que aquello que tiene *valor es lo que nos agrada y en la medida que nos agrada*. Para este autor, la valoración es ante todo una experiencia emotiva cuyo acto de valorar se realiza únicamente cuando el objeto *“me agrada”*. Por el contrario, si un objeto no nos agrada, entonces no recibe ninguna valoración. Así, este planteamiento es eminentemente subjetivo. Ehrenfels, discípulo de Meinong, lanza una crítica importante a su mentor al plantear que, si bien se valora lo que existe, también *se valora lo que no existe, pero que se desea que existiese* (por ejemplo, la justicia y equidad social). A diferencia de Meinong, para quien el fundamento del valor es el *agrado*, para Ehrenfels lo es el *deseo*. Ambas tesis continúan siendo subjetivistas con un fuerte componente afectivo, por cuanto es el sujeto quien otorga el valor, sea por agrado o por deseo. Posteriormente aparece R. B. Perry<sup>16</sup> insistiendo en el carácter subjetivo del valor, dirá que aquello que nos *agrada* (Meinong) y que *deseamos* (Ehrenfels) lo es porque previamente le otorgamos un *interés*, sea a las cosas, objetos, personas, situaciones, etc. En otras palabras, todo aquello que sea digno de mi interés ya contiene un valor por el solo hecho de haber sido objeto de mi interés. Siguiendo a Payá (2000), R.B. Perry sugiere centrar la reflexión, no en los valores en sí mismo sino en el *“interés”*, que es lo que realmente confiere valor a un objeto.<sup>17</sup>

El planteamiento de Perry presenta una debilidad importante y es que acentuando el carácter más psicológico del *interés*, olvida su carácter ético puesto que también existen intereses egoístas, materialistas, etc., y por ende moralmente reprochables. Este autor reacciona ante esta crítica admitiendo que existen intereses superiores e inferiores pero en ningún caso pueden ser buenos o malos. Ahora bien, al admitir intereses superiores e inferiores el autor

---

<sup>15</sup> Para describir los planteamientos fundamentales de cada uno de los autores que se citan este apartado, nos apoyaremos en el libro de Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Ver principalmente el capítulo 2: Axiología y ética.

<sup>16</sup> Sus principales tesis se encuentra en su obra *Teoría General del Valor*, publicada en 1926.

<sup>17</sup> Es importante hacer una distinción, entendiendo el interés no como curiosidad intelectual sino como un componente afectivo que nos mueve y nos conduce al terreno de la praxis.



está suponiendo la existencia de una jerarquía de valores que se acerca más a las posturas objetivistas.

Los *subjetivistas* afirman que es imposible hablar de los valores sin que exista una valoración real o posible y esta valoración sólo la puede realizar el sujeto. Los subjetivistas preguntan, “¿qué razón de ser tiene la existencia de los valores si no existe posibilidad alguna de ser valorados?” La respuesta es que efectivamente no tiene sentido. Este es uno de los puntos más sólidos del planteamiento subjetivista porque pareciera ser indiscutible que el valor no puede estar desconectado a su valoración.

### 2.5.2 Naturaleza objetiva del valor

El objetivismo axiológico aparece en reacción a las distintas posturas subjetivistas. El máximo referente de esta corriente ha sido Max Scheler, quien ofrece una teoría de los valores que ha tenido gran repercusión hasta nuestros días. Scheler destaca por su claridad, contundencia en sus postulados logrando que su personalidad se impregne en sus postulados teóricos.<sup>18</sup>

Scheler comienza sus teorías con una gran influencia en la axiología de Kant al criticar aquellas éticas materialistas que hemos revisado arriba por su empirismo y subjetivismo. Scheler acusa que erróneamente al placer, al bienestar y a la felicidad lo han convertido en valores supremos. Sin embargo, la ética de Scheler también es materialista, porque también posee un contenido, pero no de tipo empírico sino *a priori*, puesto que intenta demostrar la independencia de los valores respecto de los objetos y los bienes que comporta cada objeto.

En esto descansa lo medular de la ética scheleriana; en la afirmación de que es *el valor quien otorga el carácter de “bien o bueno” al objeto*, que finalmente lo hace *valioso* porque el valor es *a priori*, es decir, existe previo al objeto. Por ejemplo, en el acontecimiento del nacimiento de un bebé no extraemos la belleza de la vida, sino que esa belleza existe previamente y la reconocemos en este acontecimiento. Al respecto el autor afirma:

---

<sup>18</sup> Frondizi, a quien hemos seguido detenidamente, escribe de Scheler: “Quizás no haya en toda la filosofía de este siglo un hombre comparable a Scheler por el vigor de su pensamiento y el estilo cautivable de su prosa” (Frondizi, 1977:108).

“Así también valores como agradable, encantador, amable y también amistoso, distinguido, noble, en principio me son accesibles sin que haya de representármelos como propiedades de cosas o de hombres” (Scheler, 2001:57).

En otro apartado afirma:

“En consecuencia, es claro que las cualidades valiosas no varían con las cosas. Así como el color azul no se torna rojo cuando se pinta de rojo una bola azul, tampoco los valores y su orden resultan afectados porque sus depositarios cambien de valor. El alimento continúa siendo alimento, y el veneno, veneno, cualesquiera sean los cuerpos que a la vez resulten venenosos y alimenticios para este o aquel organismo. El valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo muestre falsía y me traicione” (2001: 64).

Los *objetivistas* como Scheler, afirman ante todo que los valores existen por sí mismo aun cuando necesariamente se refieran a un objeto sea material o inmaterial y no dependen de la existencia de un determinado objeto material o la realización de una determinada acción, sino que tiene consistencia por sí mismo antes que aparezca la valoración del sujeto. En esto precisamente consiste lo que se suele llamar “*el apriorismo objetivista*”.

Scheler está planteando que los valores son una realidad *a priori del objeto y de la estimación* que pueda dar el sujeto, siendo así los valores inmutables y absolutos y serán igualmente estimables independiente de si los valoramos o no. Aquí se entenderá entonces que los valores son siempre inmutables y absolutos, que existen separadamente de la realidad humana y su mejor acceso no es en *conocer* los valores, sino ante todo *estimarlos*. En este punto nuestro autor rompe con una mirada cognitiva de los valores e introduce de bella manera que los valores finalmente se comprenden desde el corazón; que estima, descubre, acoge e interioriza los valores.

La *estimativa desde el corazón* en Scheler no debe entenderse como un mero sentimiento que reacciona ante lo que le acontece, sino que es un *sentir intencional* que incorpora la dimensión cognitiva pero al mismo tiempo lo supera, y desde este sentir es que se puede captar el valor (Marín Ibáñez, 1976). No hay que entender lo cognitivo y lo emotivo en términos antagónicos, más bien ambos se complementan y coexisten cuando valoramos. Sin

conocimiento y sin sentimiento no hay una valoración real, por lo demás, tanto el aspecto cognitivo como estimativo son elementos fundamentales en el proceso de toda construcción de la personalidad moral.

Hasta aquí podemos reconocer la influencia de Kant en Scheler por su *apriorismo*. Sin embargo, la distancia se enmarca cuando plantea que los valores no son puramente ideas sino ante todo *ideales*, es decir, los valores son fines en sí mismo. Así, por ejemplo la solidaridad y la igualdad siempre serán más valiosas que el egoísmo y la desigualdad, y todo hombre tendrá como horizonte ideal aquellos valores porque valen por sí mismo, independiente si estos se cumplan o no. Decíamos arriba que para Kant el bien siempre es un bien ideal y esto porque los valores en primer lugar son una *idea* que se da a conocer en los juicios provenientes de la razón humana. Valoramos algo porque previamente se tiene la *idea* sea de lo bueno o de lo malo, cuya fuerza es tal que se transforma en ley. Para Kant esta ley es una ley moral.

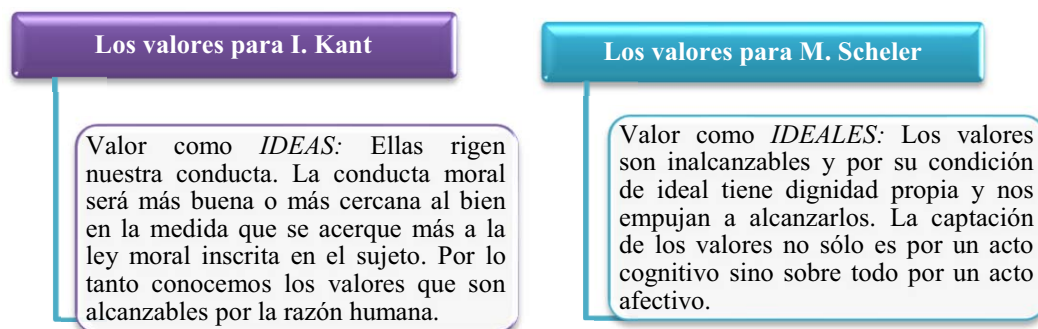


Figura nº 3: Comparación entre Kant y Scheler acerca del “valor”

### 2.5.3 Cuadro comparativo entre el subjetivismo y el objetivismo de los valores

El siguiente cuadro comparativo describe los planteamientos fundamentales del subjetivismo y objetivismo axiológico.

<b>PLANTEAMIENTOS DEL SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL OBJETIVISMO AXIOLÓGICO</b>
<p>■ <i>El valor y la valoración van juntos.</i></p>	<p>■ <i>Es indispensable distinguir valoración del valor.</i></p>
<p>■ <i>El valor depende de la acción de valorar; sólo aparece el valor cuando yo valoro y no antes.</i></p>	<p>■ <i>El valor es anterior a la valoración; si no hay ¿qué podríamos valorar?</i></p>
<p>■ <i>El valor nace con la acción de valorar a través del aprecio, el deseo y el interés.</i></p>	<p>■ <i>El hombre no crea ni inventa el objeto sino que lo capta. Lo verdaderamente subjetivo es el proceso de captación.</i></p>
<p>■ <i>El deseo de algo es lo que confiere valor.</i></p> <p><i>Ejemplo: Un libro es un conjunto de papeles con tinta, y sólo al conferirle un aprecio o interés se vuelve interesante.</i></p>	<p>■ <i>Una cosa es valorar algo como bello, y otra cosa es la belleza misma.</i></p> <p><i>Ejemplo: No porque a un grupo (sobre todo si es mayoría) no perciba como bello la Novena sinfonía de Beethoven podemos concluir que no existe la belleza o la armonía.</i></p>
<p>■ <i>La discrepancia en los bienes alcanza a los valores.</i></p> <p><i>Ejemplo: Si no hay consenso en que la participación ciudadana es un bien para la sociedad, es que no hay claridad en lo que entendemos por los valores de la participación y compromiso.</i></p>	<p>■ <i>La verdadera discrepancia está en los bienes y no en los valores.</i></p> <p><i>Ejemplo: Se puede discrepar sobre el gusto y aprecio por comer vegetales pero no se discute sobre su valor nutritivo.</i></p>
<p>■ <i>“Valoramos lo que nos agrada, lo que deseamos y nos interesa”.</i></p> <p><i>Ejemplo: Valoramos el vino por el agrado y placer que provoca su gusto, color y aroma.</i></p>	<p>■ <i>“Valoramos también lo que nos desagrada”.</i></p> <p><i>Ejemplo: A muchos no le agrada visitar al médico pero asiste porque, independiente de su agrado o no, sabe del valor del cuidado y la salud que se antepone al desagrado de tener que acudir al médico.</i></p>
<p>■ <i>Todo aquello que es “agradable en sí mismo” lo es en la medida que se sostiene en las vivencias concretas y subjetivas y no en un mundo irreal.</i></p>	<p>■ <i>Los valores morales son valores superiores porque no se sostienen de las vivencias subjetivas, más bien las vivencias y comportamientos se sostienen en valores superiores que las orientan.</i></p>
<p>■ <i>La persona cuando realmente desea algo, es porque hay algo en ella que incita a desearla. Pone el acento en lo que es “deseado”.</i></p>	<p>■ <i>La persona cuando desea algo es porque hay algo en el objeto que hace que lo estimemos. Pone el acento en lo que es “deseable”.</i></p>

Cuadro nº 2: Comparación entre el subjetivismo y el objetivismo de los valores

## 2.5.4 Las debilidades en los planteamientos subjetivistas y objetivistas de los valores

En el cuadro comparativo que sigue a continuación consignamos algunas debilidades de cada enfoque axiológico que nos permiten tomar una adecuada distancia de ellos, para luego y de manera crítica, podamos aproximarnos a las distintas formas de valoración que realizamos constantemente, y de qué forma estos planteamientos aparecen en nuestras decisiones y acciones tanto en el ámbito personal como profesional.

Debilidades del enfoque subjetivista	Debilidades del enfoque objetivista
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Meinong afirma que el valor es lo que agrada. Esto es cierto pero sólo sucede con algunos valores, pues al momento de reconocer una jerarquía de los valores su tesis se desvanece. Hay cosas que agradan pero no son valiosas. Por ejemplo, comer chocolate en exceso. A su vez, existen cosas valiosas pero que no generan agrado. Por ejemplo, la visita al dentista para extraer una muela.</li> <li>➤ Ehrenfels, confunde el valor con el deseo. Una cosa es lo <i>deseado</i>, y lo otro lo <i>deseable</i>.</li> <li>➤ Meinong ha olvidado que no todos los deseos son valiosos. Por ejemplo, el deseo del nazismo de erigir una raza superior. Por otro lado, existen cosas que son valiosas pero que no se desea, ej. el sacrificio de ahorrar dinero para luego satisfacer algunas necesidades básicas.</li> <li>➤ Perry plantea que es el <i>interés</i> el que otorga valor a un objeto. Pero su tesis se desmorona cuando hayamos objetos valiosos que a nadie les interesa, por ejemplo, aquellas verduras que poseen gran valor nutritivo pero que nadie o a muy pocos les <i>interesa</i>. Por otro lado, podemos encontrar personas que se interesen por objetos que carecen de valor.</li> <li>➤ Tal como afirma Payá “<i>se puede concluir que la mera valoración personal no puede otorgar valor a un objeto por sí sola, se necesita recurrir a las propiedades del objeto</i>”(2000:54)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plantea una separación radical de los valores con la realidad humana que termina por aislar los valores encerrándolos en su propia definición.</li> <li>➤ Vuelve a los valores incuestionables pero no por la fuerza de su fundamentación sino por su aislamiento que huye de cualquier consideración humana.</li> <li>➤ Su <i>apriorismo</i> lo desconecta de los problemas empíricos, tomando en un primer momento los conceptos de la realidad pero luego elimina toda conexión con las necesidades reales y problemáticas de la realidad humana.</li> <li>➤ Presenta una incongruencia al defender la existencia de una jerarquía de valores ajena a las consideraciones empíricas pero reconoce que tal jerarquía se expresan desde y en las acciones humanas.</li> </ul>

Cuadro nº 3: Las debilidades subjetivistas y objetivistas de los valores

### 2.5.5 Complementariedad entre los enfoques objetivistas y subjetivistas

Afirmar que los valores tienen una *naturaleza objetiva* implica estar de acuerdo en que existen por sí mismos aunque se refieran a algo. De esta manera, lo bondadoso puede seguir existiendo en un mundo o en una sociedad donde no se encuentre ninguna acción que pueda calificarse de ese modo. Por otra parte, afirmar que los valores tienen una *naturaleza subjetiva* supone aceptar que la existencia de los valores depende o está subordinada a la existencia de un sujeto que los reconozca. Dicho de otra manera, si efectivamente deseamos algo (un objeto) es porque ese algo tiene valor en sí, entonces estaremos afirmando la naturaleza objetiva de los valores. A su vez, si consideramos que algo (material o inmaterial) tiene valor porque lo deseamos o queremos, estaremos afirmando la naturaleza subjetiva de los valores.

*“El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora.”*  
Frondizi (1972: 27).

### 2.6 La jerarquía de los valores

A lo largo de todas aquellas experiencias acumuladas en nuestra vida, el conjunto de los valores nos han acompañado y continúan haciéndolo en cada momento, llegando a formar parte constitutiva de nuestro *modo de ser*.<sup>19</sup> No obstante, en distintos períodos y contextos, algunos valores cobrarán mayor relevancia y significado por sobre otros, y a su vez, nuestras propias percepciones también cambian. Desde esta realidad podemos extraer dos constataciones:

---

<sup>19</sup> La definición más genuina de ética es justamente *“el modo de ser”*. El vocablo ética proviene del griego *“ethos”* que tiene dos acepciones. Por un lado *“éthos”* (con la letra griega *eta*; η) que dice relación al **carácter**, y *“éthos”* (con la letra griega *épsilon*; ε) que denota el concepto de **costumbre**. Finalmente ambos términos se integran bajo el vocablo de *ética* que, desde su arranque etimológico se comprenderá como el *“modo de ser”* del sujeto, un modo de ser siempre en construcción y dinámico, lo que hace del sujeto un ser que éticamente siempre está *haciéndose*. Cfr. Mifsud, T. (1994). *Libres para Amar. Moral de discernimiento*. Tomo I. Santiago de Chile: Ediciones San Pablo, p.18.

1º *La existencia de una jerarquía de valores la cual se aprecia en cada momento que debemos tomar una opción por sobre otras.*

2º *Esta misma jerarquía de valores es cambiante y flexible en el mismo sujeto.*

Ante cada decisión establecemos una cierta jerarquización de estos valores según las opciones personales y el contexto social inscrito en un espacio y tiempo determinado. Detrás de las distintas opciones de cada sujeto es de donde apreciamos las diferencias valóricas. Estas diferencias bien se pueden dar cuando entendemos cosas muy distintas respecto de determinado valor, o bien apreciamos parcialmente el valor captando un determinado aspecto de dicho valor. Por esta razón, es que Marín Ibáñez afirma que, comúnmente *“las discrepancias no son tantas como parece, sino que cada sujeto capta un sector del valor, lo que da cuenta de una complementariedad más que de un antagonismo”* (1976:18). En definitiva, reconocemos nuestras limitaciones al momento de aprehender los valores porque estos siempre son algo más de lo que podamos captar de él.

En cuanto que el mismo sujeto y su contexto son realidades dinámicas y que se encuentran en un continuo cambio, entonces la jerarquización de los valores también cambia; no se nos presenta de manera estática e inamovible sino flexible según las circunstancias que envuelven cada acción. De esta manera, podemos apreciar una multiplicidad de jerarquías según sean las circunstancias que vive cada sujeto como también de las circunstancias objetivas de la realidad que se le presenta. Ante esta constatación, inevitablemente afloran las preguntas tales como: *¿qué escala de valor elegir?*, *¿qué tipo de jerarquía tiene validez por sí misma?*, o más bien, *¿habrá que resignarse a la tesis relativista de que no existe una jerarquía propiamente tal con validez universal y por tanto todo tipo de jerarquización de los valores son igualmente válidas?*

Ya hemos planteado críticamente los postulados del objetivismo y subjetivismo de los valores. Sólo apuntamos acá – siguiendo a Marín Ibáñez (1976) - las fases de cómo se desarrolla la *relación objeto-sujeto* respecto de la captación y estimación de los valores. El desarrollo de cada una de las fases intenta

superar las limitaciones de los enfoques objetivistas y subjetivista acentuando el carácter relacional entre el objeto valorado y el sujeto que valora.

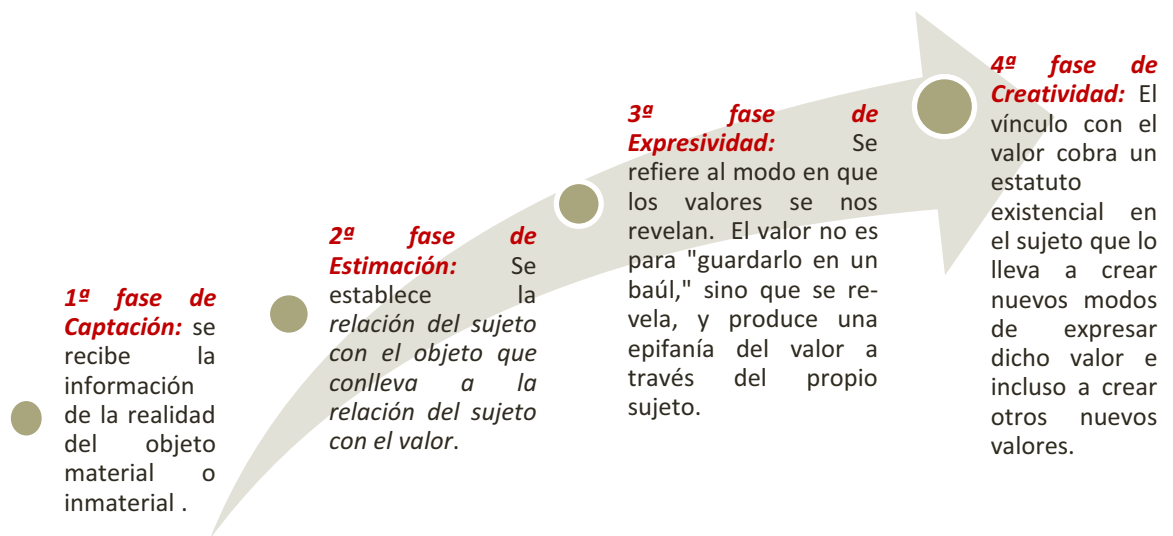


Figura nº 4: Escala de captación y estimación de los valores

### 2.6.1 Los valores superiores e inferiores

Existen valores, que por la sola elección y preferencias dan cuenta de cuáles valores son *superiores* y cuáles *inferiores* en cada persona (Schujman, 2002). Pero no sólo en cada individuo sino que también se puede hablar de una jerarquía o clasificación de los valores en grupo de personas, diversas culturas y etapas históricas según el concepto de hombre y de sociedad que se estima ideal. Así como por ejemplo, en los pueblos originarios predominan los valores vitalistas y en las culturas del medio oriente históricamente han predominado los valores religiosos. Los valores vitales son aquellos en que predomina el sumo cuidado y aprecio a la vida humana. Para los pueblos originarios la vida humana y la vida de todo lo creado se tornan sagrado y cobra un estatuto existencial que les da fundamento de identidad, pertenencia y sentido de la vida. Cuando hablamos de *valores superiores* nos referimos a aquellos valores que situamos por encima de otros porque sus consecuencias y trascendencia para la vida personal y social son mayores. Los valores superiores son eternos, y serán más altos cuanto menos durables y fraccionados lo sean.

En los valores superiores encontramos los valores morales y religiosos, puesto que son valores que condicionan la adhesión de otros valores que lo secundan



y se subordinan a éstos. Estos valores son superiores en la medida que menos dependan en su fundamentación por otros valores. Cuando un valor posee mayor capacidad de fundamentar a otros se vuelve superior y absoluto, y por el contrario, a mayor dependencia de un valor sobre otros valores para sostenerse como tal, se vuelve más inferior y relativo. Los valores inferiores son fugaces y poseen un mínimo grado de durabilidad y divisibilidad.

Desde un enfoque de *construcción de la personalidad moral*, el dinamismo de construcción de la personalidad se expresa cuando adherimos libremente a los valores superiores por sobre los inferiores y se vuelven en un “*deber ser*”, es decir, un adecuado comportamiento ético estriba en que debemos elegir siempre un valor superior por sobre un inferior. Este dinamismo nos conduce a ser cada vez *más persona y una sociedad mejor*, porque en la medida que crecemos en moralidad, crecemos y maduramos en humanidad, configurando nuestra identidad moral como individuos y colectivos, y nos hacemos *más persona cuando la vida cobra sentido*.

El camino de búsqueda del sentido se produce justamente cuando aquello que deseamos ser se encuentra en sintonía con los valores que apreciamos y deseamos realizarlo, en definitiva, la vida tiene sentido si en ella consigue realizarse los valores. Ahora bien, desde este punto es de donde arrancan las grandes controversias éticas, tanto en el plano individual como social, debido a que en nuestras sociedades abiertas y plurales la posibilidad de una determinada jerarquía de valores con pretensión de universalidad queda totalmente en entredicho; “lo que es bueno para uno, no tiene por qué serlo para todos”. Eso sí, pareciera no ser difícil en consensuar que al momento de optar por un valor de menor categoría en vez de uno superior decae nuestra fortaleza ética y afecta al desarrollo moral de cada sujeto y de los mismos pueblos. Muchas de las controversias éticas en el ámbito de una moral social tiene su causalidad en la pretensión de anteponer valores inferiores por sobre los superiores, o bien, alterando la concepción de ellos estableciendo algunos valores que históricamente han sido inferiores pasan a ser superiores y viceversa.

Nuestra propia condición humana, compuesta por sus cualidades afectivas, cognitivas, volitivas y de la propia acción, va estableciendo en cada sujeto un sistema jerarquizado de valores que se manifiesta a la hora de la toma de decisiones y resolución de conflictos. La jerarquía de valores no es inamovible ni rígida, y esto en todos los ámbitos; individual, social, histórico y cultural. En el plano individual, la flexibilidad de la jerarquía de valores se puede apreciar en dos vertientes: una *temporal* y otra *espacial*. Espacio y tiempo son realidades dinámicas por lo que la jerarquía de valores también lo es.

Con el pasar del tiempo, el ser humano vive un proceso de maduración en donde la capacidad de valoración se va tornando un componente fundamental. Así, la madurez fisiológica y psicológica exigirá también una maduración en el desarrollo moral según el modo de afrontar las decisiones y opciones fundamentales. Es en este "*modo*" donde aparece la jerarquía de valores como un referente permanente e inexcusable, pero que naturalmente se modificará de acuerdo al grado de maduración de cada uno de los individuos y de los pueblos. El componente *espacial* se aprecia cuando una persona ante una determinada situación o contexto defiende una determinada jerarquía de valores, pero que en otros escenarios modifica radicalmente su escala axiológica debido a que el contexto no es el mismo. Así, el sujeto defiende otra escala de valores distinta a la anterior pudiendo sostener como valores inferiores aquellos que en otro escenario los tendría por superiores y viceversa. Las causas de estos cambios bien puede originarse por la necesidad de reinterpretar la realidad, situarse en nuevos contextos, *nuevos escenarios* o bien, a la distancia entre aquello que defendemos y proclamamos y lo que finalmente decidimos y realizamos. Será esto último lo que finalmente va revelar nuestra propia jerarquía de valores. Esta jerarquía "*se expresa más en nuestra acción que en nuestras palabras*" (Schujman, 2002: 23).

### **2.6.2 La jerarquía de valores de M. Scheler**

Una de las escalas de valores más conocidas ha sido la ofrecida por Scheler, que ha tenido una gran aceptación principalmente en el ámbito educativo. De la misma manera que ha tenido gran aceptación, también ha recibido críticas no

menos importantes, especialmente provenientes del mundo subjetivista y empirista de los valores, de la que ya hemos descrito arriba:



Figura nº 5: Pirámide de la escala de los valores de M. Scheler

Para Scheler, el proceso de jerarquización de los valores culminará en una dimensión religiosa. El proceso de internalización de los valores será al mismo tiempo de una edificación personal que culmina en la experiencia religiosa de acceso a *lo santo* en contrapartida con lo profano. Podemos decir que para Scheler el valor no es otra cosa que la autorrealización personal a la luz de la realización de la jerarquía de valores.<sup>20</sup>

Scheler propone algunos criterios referenciales para fundamentar su escala de valores que se encuentran en la misma realidad objetiva del valor. Estos son:

- ✨ *Su durabilidad:* Existen valores que son instrumentales, que son útiles durante un período determinado y luego se disipan y pierden toda consistencia. Por ejemplo, el placer que nos provoca un determinado alimento, que una vez ya degustado se extingue. Así también existen otros valores que son durables en el tiempo, por ejemplo la veracidad y la honestidad. Estos valores no se agotan en su actuar sino que perduran más allá de si actuamos o no con veracidad y honestidad.

<sup>20</sup> Más tarde será Ortega y Gasset quien se encargará de difundir la clasificación de los valores de Scheler con algunas pequeñas modificaciones. Por ejemplo la dimensión de lo agradable y desagradable lo sustituye por los valores útiles. Ver Ortega y Gasset, J. (1923). ¿Qué son los valores? Iniciación en la Estimativa. *Revista de Occidente*, nº IV, pp. 39-70.

- ✱ *Su divisibilidad:* El valor mientras menos divisible sea, su categoría es más elevada y mientras más fraccionado se encuentre tendrá menor extensión, duración y validez. Por ejemplo, es claro que la bondad o la belleza no se pueden dividir, por tanto, mientras mayor sea el número de sujetos que aprecien una obra de arte mayor es su indivisibilidad.
- ✱ *El nivel de satisfacción:* El valor se situará en un sitio más alto en la escala de valores en la medida que produzca mayor grado de satisfacción, no sólo en términos sensitivos, sino ante todo de autorrealización personal. Por el contrario, cuando la satisfacción es menor o totalmente ausente nos invade una sensación de vacío existencial.

### 2.6.3 Algunas críticas a la escala de valores de M. Scheler

La escala de valores de Scheler ha tenido gran aceptación en los círculos educativos por su facilidad de comprensión y se encuentra en sintonía con el modo más inmediato de cómo intentamos visualizar los valores y jerarquizarlos, y por lo mismo es de fácil comprensión y de enseñanza. En muchos centros educativos se enseña sobre los valores teniendo como telón de fondo la escala scheleriana porque da cuenta de una comprensión de los valores desde una cosmovisión judeo-cristiana fuertemente presente a lo largo de toda la historia de occidente. Así, la educación no tendrá reparos en enseñar esta propuesta axiológica. No obstante, a la luz de los algunos acertados planteamientos provenientes del subjetivismo y desde una fenomenología que acentúa un *enfoque relacional de los valores*, consignamos las siguientes observaciones a la escala de valores de Scheler:

- ◆ Para Scheler la escala de valores es una realidad previa y ajena a la que al hombre sólo le debe tratar de captar, estableciendo una causalidad de los valores que nada tiene que ver con la realidad subjetiva de la persona o de las sociedades. Scheler deja fuera un aspecto central, que es el protagonismo del propio sujeto que valora, pues no existe un valor en plenitud si no hay quien pueda valorarlo.
- ◆ Al incorporar en la escala de valores la dimensión religiosa como la cúspide de los valores superiores deja fuera otro tipo de acceso a los valores superiores

distintos a los religiosos en busca de los valores trascendentes que el sujeto pudiese reconocer y estimar.

- ◆ Scheler confunde los valores con los bienes puesto que los criterios de durabilidad, divisibilidad y grados de satisfacción corresponden más bien a los bienes que el sujeto estima. Además, el criterio de satisfacción depende principalmente de la participación activa del sujeto y no de los objetos.

Finalmente, por ser una escala de valores ajena a la percepción del sujeto, esta es inamovible y rígida sin reconocer que las jerarquías de valores sufren permanentes modificaciones según las experiencias vitales y el natural proceso de madurez de toda persona humana. En definitiva, no estamos negando la existencia de una jerarquía de valores sino su condición de inamovilidad en donde nuevamente deja fuera de consideración la realidad humana tanto en el plano individual como social.

## **2.7 La dimensión relacional de los valores. Hacia una superación del subjetivismo y objetivismo de los valores**

El paso que ha dado la axiología a través de los enfoques objetivistas y subjetivistas nos ha dejado un saldo positivo para seguir avanzando en una comprensión mayor y más integral de los valores. Por un lado, el subjetivismo nos deja la convicción de que es imposible separar el valor de todas nuestras percepciones humanas, sea que provengan de necesidades, aprecio o intereses. A su vez, el objetivismo nos deja una segunda convicción y es reconocimiento de prestar sumo interés en las cualidades objetivas que poseen los valores. Pareciera ser que el problema ha estado en apostar a una determinada corriente como verdadera, desacreditando absolutamente a la otra. El problema de ambas corrientes ha estado en el sofisma de falsa oposición que advierte Frondizi, afirmando respecto del objetivismo y subjetivismo que *“si bien se oponen diametralmente, ambas coinciden en la falsa creencia de que el valor tiene que ser necesariamente subjetivo u objetivo”* (Frondizi, 1977:190). Aquí cabe preguntarnos: *¿deben ser necesariamente subjetivo u objetivo los valores?, ¿todos o algunos valores?*

Para aproximarnos hacia una comprensión de lo que son los valores, que supere las debilidades (o de aquello que no es verdadero) tanto del objetivismo como del subjetivismo, es necesario reconocer al menos tres características constitutivas de los valores que nos permite definirlo y cualificarlo: su *“cualidad estructural”*, su *“carácter relacional”* y su manifestación *“análoga”*. Estas tres características tienen un claro sustrato experiencial.

A diferencia del apriorismo inmaterial del objetivismo y del emotivismo y valoración individual del subjetivismo, el carácter relacional de los valores arranca desde la dimensión *experiencial* porque no se puede adherir a un valor sólo desde el reconocimiento intelectual del bien que posee dicho valor, si no está contenido de significado y sentido. Desde el plano educativo podemos afirmar que *toda experiencia pedagógica tiene la oportunidad de transformarse en una experiencia moral, en la medida que se pueda otorgar un significado y sentido*. Es así que el mayor reto del profesor como educador en valores no está en transmitir cognitivamente los valores –que contiene una cierta pasividad en la enseñanza- sino en *saber suscitar una experiencia moral cargada de significado y sentido*. La fuerza del significado y sentido se reconocen en la medida que la experiencia moral individual pueda provocar *un nivel de identificación y de representatividad en los demás*. De esta manera, el criterio de la veracidad e intensidad del significado radica en su *capacidad de ser significativa para otros* sin caer en un criterio cuantitativo de nivel de representatividad, es decir, la significación y sentido de la experiencia moral no depende del número de quienes se ven representados en ella sino en la capacidad de proporcionar la movilidad del sujeto a cuestionar, evaluar, modificar y re-direccionar sus propias experiencias y modos de ver la realidad. A continuación describimos algunas características de los valores, que desde una mirada más global e integral podemos hablar de los valores como *cualidad relacional*.

### **2.7.1 Una relación dinámica de los valores**

Ciertamente que para describir la naturaleza de los valores se requiere de los distintos estados psicológicos del ser humano, como lo hemos dicho

recientemente, pero aquello no significa que no podamos hablar de elementos objetivos del valor que están fuera del alcance de la propia subjetividad. Más bien podemos afirmar que uno supone al otro. La naturaleza del valor comporta así un carácter objetivo y subjetivo (como una moneda con dos caras) en la cual los valores se nos aparecen en una relación constante entre su carácter objetivo y subjetivo. Esta relación jamás es estática puesto que tanto lo objetivo como subjetivo no son realidades estables sino siempre dinámicas.

En el campo de los valores morales propiamente tal, esta relación se manifiesta con mayor hondura, no sólo en la relación del objeto material con el sujeto, sino entre sujeto y sujeto y entre grupos humanos entre sí. La fuerza, el dinamismo y profundidad de las relaciones interpersonales con altas cotas de empatía, son condiciones favorables para que los valores se expresen en su totalidad.

### **2.7.2 Una relación en apertura y en equilibrio**

Entendemos los valores morales *como valores en relación* porque previo a ello tenemos la convicción desde una visión antropológica que el hombre sólo puede auto-comprenderse y comprender toda alteridad desde una relación existencial vinculante con los otros, que contiene por cierto cotas de autonomía y diferenciación, pero a su vez es una relación heterónoma por cuanto depende del entorno y de lo que le acontece.

Si atendiéramos únicamente a un desarrollo moral basado en la autonomía, aún con parámetros de justicia, equidad y solidaridad, no es suficiente para el despliegue de los valores que permiten construir nuestra personalidad moral. Seguir por esta senda se corre el riesgo de formar una personalidad auto-centrada sólo en las propias expectativas y necesidades, permitiendo la entrada a un individualismo y relativismo moral. Tanto el individualismo como el relativismo impiden la concreción de los proyectos colectivos y la búsqueda del bien común como un valor moral en sí mismo. Tal como dice Taylor, *“el lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplana y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido, y las hace perder interés por los demás o por la sociedad”* (1994:40).

Caminar en la superación de este individualismo y apatía requiere de educar en un pensamiento reflexivo de los valores morales en clave de una educación

para la ciudadanía. Por lo tanto, se vuelve necesario insistir en una antropología que sitúa la mirada en aquello que nos permita crecer en autonomía y autorregulación, pero que su fundamento se sitúa en la *relación con los otros*. Esos *otros*, en términos levinasiano, son todos quienes están fuera de mí y al cual nos debemos.

Nuestra relación vinculante con los demás pasa necesariamente por la capacidad de apertura para conocer y valorar al otro como realidad distinta a la mía. Una apertura que está vehiculizada por nuestra capacidad de diálogo y escucha. No obstante, si bien establecemos diálogos en la cotidianeidad de cada momento, éstos no nos garantizan que los niveles de comunicación y apertura al otro sean la óptima, por lo que el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas se vuelven un aspecto primordial.<sup>21</sup>

### **2.7.3 Los valores. Una realidad que no es unívoca ni equívoca, sino análoga**

La afirmación “*los valores no son sino “valores”*”, de alguna manera nos ayuda a clarificar lo que *no es* un valor. En el mundo de los valores, a ratos es más fácil decir en un primer momento lo que “*no es*” por razones metodológicas y pedagógicas para posteriormente hacer un camino, un *mét-odo*<sup>22</sup> y alcanzar una mayor profundización acerca de los valores.

Decir aquello que *no es* un valor, es situarnos en lo que podemos llamar, una *axiología negativa*, que *explica lo que es un valor a partir de lo que no lo es*. Y esto por cuanto los valores no son una realidad *unívoca*, es decir, racionalmente no podemos concluir que los valores “son” en términos positivos, puesto que como ya hemos dicho, los valores por su naturaleza siempre es algo más que su propia definición. El intento razonable de definir el valor, contiene el anhelo de aprehenderlo, de contenerlo, de *domesticarlo*. El valor es siempre una realidad dinámica y cambiante, y esto por el sólo hecho que el

---

<sup>21</sup> Sería interesante abordar aquí el planteamiento de J. Habermas y su propuesta de una *ética dialógica y discursiva*. Sin embargo, esto exige una mayor profundización que por razones de extensión no abordaremos, no obstante, cada vez que nos referimos al valor del diálogo en clave ciudadana, se tiene de trasfondo la ética dialógica de Habermas.

<sup>22</sup> Del griego “μετα”; más allá, y “οδος”, camino. “el camino a seguir”.



propio ser humano es un ser cambiante y en posibilidad de ser algo distinto de lo que ya ha sido hasta ese momento.

Dicho esto, podemos definir el valor como una *realidad inherente al ser humano que orienta y conduce su comportamiento y al mismo tiempo lo sobrepasa y desborda*.

La definición reconoce algunos aspectos que son parte de la realidad de los valores, como lo es su condición orientadora de la conducta humana y tiene el mérito de querer *atrapar* la realidad del valor, pero al mismo es incompleto y no se deja atrapar por esta definición. Por ejemplo, nada dice de la manera cómo actúa en el sujeto para que pueda ser capaz de orientar su conducta. Por tanto, podemos afirmar que los valores no son una realidad *unívoca*, no se puede pretender afirmar que el valor es “ésto”, puesto que el valor es siempre una realidad mayor que desborda todo intento de definición. Sin embargo, tampoco es una realidad *equivoca*, porque de todo lo que se pueda decir de los valores, es razonablemente probable que una parte o incluso todo lo afirmado no se encuentre contenido en la realidad del valor, sustentado en nuestra experiencia vital de ser sujetos *siempre valorando, siempre en acto de valoración*.

Continuando con el ejercicio de intentar definir el valor a partir de lo que no es, podemos coincidir en que es muy poco discutible afirmar que los valores son una *realidad inherente al ser humano* y que forma parte de la naturaleza humana y no un ente ajeno o añadido a la realidad humana. No obstante, la afirmación que el valor posea una función orientadora de la conducta puede ser más discutible pero no por eso absolutamente improbable.

Dadas así las cosas, necesariamente habrá que afirmar que los valores son una **realidad análoga**, es decir, sólo podemos acceder a ellos con humilde pretensión a partir de ejemplos que nos otorgan las propias vivencias humanas y nos permite una representación de lo que son los valores a través de todo aquello que consideramos bueno o un bien.<sup>23</sup> Por lo tanto, resulta irreal la pretensión de un acceso directo a los valores, en cuanto que al encontrarse vehiculizadas por el lenguaje, presenta desde ya una limitación insalvable para acceder plenamente al mundo de los valores, debido a que los valores –e

---

<sup>23</sup> La permanente confusión entre objetos, bienes y valores que planteamos al inicio de nuestra reflexión dan cuenta que nuestro acceso al mundo de los valores sólo puede ser en su dimensión análoga.

insistimos en ello- siempre *son algo más de lo que podemos decir o verbalizar de él*. Esta realidad revela que tanto los valores éticos como estéticos poseen la capacidad de dar a conocer un sentido teleológico y trascendente. Por esta razón es que la ética y la estética se comprenden e implican entre sí. La *admiración* (valores estéticos) siempre va unido al *juicio de valoración* (valores morales) de aquello que se *ad-mira*, de aquello que está fuera del sujeto pero que provoca pensar en él (*“mirari”*) y salir de un primer estado de indiferencia.

La ciencia nace con la pregunta *¿qué es esto?*, pero esta pregunta sólo aparece porque el ser humano posee una cualidad única, la capacidad de *ad-mirar*. Si poseemos la capacidad de preguntar es porque previamente reconocemos la facultad de *ad-miración*. Los griegos admiraban y contemplaban el cosmos identificándolo con la belleza, el orden y la armonía. El hombre no ve sólo un conjunto de estrellas y constelaciones, sino que en esa realidad es capaz de *ad-mirar* con sentido de totalidad, y allí descubre como una sinfonía la belleza del cosmos como lo apreciaban los antiguos griegos. Pero para situar la mirada a todo lo que nos altera a lo que está fuera de nosotros, exige no sólo la capacidad de *ad-mirar*, sino que junto con ésta, afinar la mirada en la manera de *cómo admiramos*. Para ello es imperativo, además de *preguntarnos ¿qué es esto?*, formular la pregunta *¿qué sentido tiene esto?*, *¿qué razón de ser tiene esto que estoy ad-mirando?*

Alcanzar nuevos aprendizajes desde la capacidad *de ad-mirar* todo aquello que nos acontece y altera, revela que algo bello refleja en sí misma una bondad, y a su vez, toda acción bondadosa contiene una particular belleza que la descubre tanto quien realiza el acto bondadoso como quien es beneficiado directo por esa acción buena.

Señalamos algunos ejemplos que nos ayudan a un acceso hacia el mundo de los valores desde su realidad análoga:

- *Los valores son “como un motor” que moviliza y dinamiza nuestras acciones.*
- *Los valores son “como un faro” que ilumina y orienta el camino a la felicidad que todo ser humano busca.*
- *Los valores son “como un juez” que determinan y dictaminan lo bueno y lo malo de nuestras acciones y actitudes.*

Finalmente, la belleza, la bondad y misterio del mundo de los valores, de alguna manera quedan a salvo de nuestras pretensiones de aprehenderlo, y al mismo tiempo suscitan constantemente una atractiva y emocionante invitación a acceder a ellos, no sólo para definirlo sino por sobre todo para vivirlos y *convivir* con ellos.

## **2.8 Volviendo a las preguntas, ¿qué son los valores?, y ¿qué sentido tienen?**

El término valor, y sobre todo valor moral ha recibido muchas y variadas definiciones. Digamos que los valores son ante todo un componente de la vida humana con dos rostros; como una realidad siempre humana y no una realidad externa añadida y a su vez se presenta como una referencia que sobrepasa las limitaciones humanas y que nos invita a ser *más humanos*. Son una realidad que la *“llevamos en el cuerpo”* y *no hay ser humano que pueda situarse más allá del bien y del mal morales, sino que todos somos inevitablemente morales*”, (Cortina, 1997a: 218) pero al mismo tiempo tienen valor en su propia naturaleza y no dependen de la mera estimación subjetiva; *“el valor de los valores no puede verse por criterios o medidas de calidad, sino que valen por sí mismos”* como afirma Cortina (1997b: 3). **Los valores son una realidad que se nos aparece en la relación, en el vínculo de lo humano con todo aquello que le acontece en las distintas situaciones de cada día, en donde valoramos todo lo que está dentro y fuera de nuestra experiencia, y al mismo tiempo nos dejamos cautivar por el atractivo que tiene el valor en sí mismo a través de aquellas cosas o situaciones que nos reportan un bien.**<sup>24</sup>

El valor es una realidad dinámica, cambiante que contiene aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de la persona cuando valora o *prefiere* algo, pero

---

<sup>24</sup> Afirmar que el valor se aparece en la *relación, en el vínculo de lo humano*, estamos planteando una visión sobre los valores que sobrepasa las trampas subjetivistas y objetivistas de los valores. Esto lo podemos apreciar en el planteamiento crítico de R Frondizi (1977) tanto al subjetivismo como del objetivismo axiológico.

que al mismo tiempo no se deja atrapar por la realidad subjetiva sino que el valor en sí mismo nos cautiva, nos seduce e incluso nos trasciende.<sup>25</sup>

### 2.8.1 El sentido de los valores

Los valores morales son realidades vinculantes en nuestra existencia y su objetividad está en cuanto se nos *aparecen (fainomai)*<sup>26</sup> para ayudarnos a responder no sólo el qué o el porqué de nuestro comportamiento, sino ante todo el *para qué* en nuestra manera de actuar y decidir. Esto nos sitúa en el terreno del sentido, en donde están contenidas las preguntas por el sentido que otorgamos a las relaciones humanas, a la manera de cómo educar en valores, de cómo nos enfrentamos a los conflictos de valor, etc.

Desde un enfoque más pedagógico, antes de buscar distintas técnicas de solución de conflictos de valores a modo de recetario, habría que preguntarse por el sentido, por el “*para qué*” educar en valores y posteriormente en cuáles valores creemos debemos educar. En este sentido, podemos plantearnos algunas preguntas para un diálogo fructífero en nuestro propio entorno educativo, en especial con los demás docentes que trabajan a nuestro lado: *¿qué entiendo yo por valor?, ¿es importante el tema de los valores en mi práctica docente? en nuestro claustro, ¿qué entendemos por valores?, ¿todos los docente debe educar en valores?, ¿por qué?*

No existe una única respuesta válida y universal para todos respecto de estas interrogantes, pero sí que puede tener un alcance universal considerar que la educación en valores no se puede reducir a ser considerada como un instrumento de enseñanza de técnicas de resolución de conflictos, sino que se transformen en el corazón del modo como enseñamos y de cómo convivir mejor con el otro. Tal como dice Cortina, los valores son “*cualidades que nos*

---

<sup>25</sup> En el acto de *preferir* reconocemos la presencia del sujeto que prefiere (postura subjetivista) y la fuerza del valor que hace que sea preferible provocando por sí mismo la acción o decisión de preferir (postura objetivista).

<sup>26</sup> El término “*aparecer*” proviene del griego *fainomia*, que se traduce por fenómeno, y apunta a la crítica fenomenológica hacia el positivismo declarando que *lo real* no es sólo aquello que es empíricamente verificable, sino que lo real es aquello que se le *aparece* al sujeto como *una realidad que lo vincula existencialmente y le da sentido a su vida*.

*permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable*” (2000: 30). Ahora bien, despejando lo que entendemos como valor como cualidad relacional, y aun cuando hemos dicho que el profesor no puede eludir la tarea de educar en valores, es necesario detenernos en la pregunta por el sentido de los valores. Para avanzar en ello, nos parece que una adecuada pedagogía de los valores no consiste en ofrecer *recetas morales* por muy valiosas que lo sean, si no ante todo en educar en el cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciar los valores, en *“crear oportunidades, ofrecer modelos y generar buenas prácticas de convivencia en el aprendizaje, el juego y el mundo de las relaciones interpersonales”* (Martínez y Tiana, 2000).<sup>27</sup> Desde esta mirada en el mundo de los valores podemos hallar su *sabor* y descubrir que son indispensables en vista de la autorrealización personal y una madurez ética en la capacidad social de saber con-vivir con los demás.

Se trata de una *predisposición para apreciar* los valores, no como una mera estimativa subjetiva, sino en descubrir que los valores son reales, y así como el sol, los valores tienen luz propia y valen por sí mismo. Pero su *luminosidad* (razón de ser) es para dar esa luz al sujeto que valora. Los valores con su luz propia entrega la necesaria claridad, pero que sólo cobra su sentido en la práctica de valoración de cada individuo. En esta misma línea, Cortina (2000:25) define con profundidad y sutileza el valor como *“cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable”*.<sup>28</sup> Son cualidades que no la inventamos de manera antojadiza, ellos son de las cosas, pero también de las acciones, de las sociedades y de las personas. Ello exige que seamos

---

<sup>27</sup> Para crear oportunidades de aprendizaje de los valores, Martínez prefiere hablar, no tanto de una jerarquía de valores, sino de crear las condiciones pedagógicas favorables para que los alumnos puedan construir de manera autónoma una *“matrices de valores”*, entendiendo el valor, no tanto como ideal sino como *atributo*. Hablar de *matrices de valores* rescata el carácter más sistémico y de horizontalidad de los valores en contraposición con el carácter jerárquico de ellos. En consecuencia, la tarea no es educar *en valores* sino en *matrices de valores*.

<sup>28</sup> La autora, siguiendo a Ortega y Gasset, plantea que los valores son cualidades dinámicas, pero se distancia del filósofo, quien considera el valor como cualidades de las cosas pero irreales. Para Cortina, los valores aunque no son cualidades físicas, sin embargo son reales. Esta afirmación de la cual compartimos, contiene de trasfondo una visión de mundo que critica todo reduccionismo positivista. Digámoslo de otra forma, parafraseando al *Principito*, que *“lo esencial –y en esto caben los valores- es invisible a los ojos”*.

creativos<sup>29</sup> y creadores de nuevas posibilidades y nuevos valores. Somos *homo sapien*, pero también *homo faber*, un hacedor de los valores. Por consiguiente, nos hallamos no sólo invitados sino exigidos a forjar nuevas realidades, haciendo de nuestro mundo un lugar acogedor y comprendiendo que la tarea de los valores no es otra que *acondicionar* el mundo para ser más plenamente personas y forjar una sociedad que crezca en humanidad.

El valor *seduce y se deja seducir*, como nos dice Cortina (2000) en cuya expresión cargada de emocionalidad están contenidos los aportes del subjetivismo y del objetivismo axiológico, pero al mismo tiempo superando sus debilidades porque el valor en su carácter relacional no queda atrapado en un subjetivismo ético que conduce con facilidad hacia un relativismo y dificulta una mirada más comunitaria del mundo con preocupaciones y tareas comunes. Pero tampoco en un objetivismo esencialista y espiritualista que termina finalmente sin dar cuenta de la realidad concreta, provocando una visión de los valores como algo ajeno, de otro mundo, que nada o poco nos dice de nuestras experiencias más cotidianas.

En esta misma línea y con la misma profundidad, Marín Ibáñez concluye definiendo los valores como “*una experiencia inevitable*” (1976:19). Al decir una *experiencia*, rescata la importancia del sujeto y su acción de valorar en las coordenadas históricas, de espacio y tiempo de donde se inscriben todas nuestras experiencias humanas. Por otro lado, al cualificar el valor como lo *inevitable*, reconoce que la belleza y misterio de los valores, aun cuando se inscriben en las experiencias humanas, también éstos no se reduce a ellas. Si es inevitable entonces estamos afirmando no sólo que los valores no dependen ni están determinados por el sujeto, sino que ante todo el hombre no puede evitar los valores.

En el mundo de la axiología, los valores morales nos proporcionan una crisis individual y social que es siempre necesaria porque nos ubican en un *modo de estar en el mundo en crisis*,<sup>30</sup> entendiendo la crisis como un camino, una

---

<sup>29</sup> Este tipo de creatividad es a la que nos referimos en la última fase de la captación y estimulación de los valores. La 4ª fase de la Creatividad.

<sup>30</sup> Hablamos aquí de *crisis*, no como una realidad catastrófica y desesperanzada, sino desde su etimología, (del griego, *krinein*), que refiere a un proceso de *a-crisolamiento*, de crítica pura,

búsqueda de intimidad y de configuración de la personalidad que requiere la decisión de formar al hombre nuevo, o dicho de otra manera, al hombre que va a enfrentarse al nuevo mundo social y cultural. Los valores nos interpelan y nos permite volver sobre sí mismo y salir comprometidamente al encuentro con el mundo e incluso trascenderlo, haciendo finalmente de los valores una realidad liberadora y transformadora.

---

que presenta al menos tres momentos decisivos: el primero, una situación de anquilosamiento donde las viejas respuestas ya no responden a las nuevas preguntas; el segundo, la situación presente que toca fondo, con nuevas preguntas que cuestionan el modo de vivir y entender la realidad tanto personal como social. En esta etapa es donde los cuestionamientos nos provoca ciertos desajustes, confusión y desesperanza. El tercer momento es el de las nuevas luces, donde las nuevas respuestas se hacen cargo con mayor capacidad de introspección ante las nuevas preguntas y nos permiten *re-ubicarnos* ante sí mismo y ante el mundo.

### 3. La personalidad como *construcción*

#### 3.1 Carácter dinámico de la personalidad

Antes de hablar acerca de la personalidad moral del docente, conviene detenernos brevemente en lo que entendemos por *personalidad*. Este término tiene un sin número de definiciones provenientes principalmente desde la psicología, que en términos amplios se entiende como “*el conjunto de factores internos , más o menos estables, que hacen que la conducta de una persona sea consistente en diferentes ocasiones y distinta de la conducta que otras personas mostrarían en situaciones comparables*”.<sup>31</sup> Sin embargo, quisiéramos plantear el término no desde su enfoque tradicional, entendiendo la personalidad como un hecho que está al inicio o como causa del comportamiento humano que incluye un conjunto de rasgos permanentes de cada persona que nos permite reconocer su identidad y distinción del resto de las demás personas.

Aquí entendemos la personalidad como *meta*; como realidad humana dada pero al mismo tiempo *por hacer*, es decir, comprender la personalidad humana como una realidad que incorpora de manera dinámica su configuración de pasado, presente y futuro, en donde la persona no es una realidad estática, heredada de un conjunto de rasgos y características, sino en conjunto con estas características dadas, al mismo tiempo con un mundo de posibilidades por hacer realidad. Tal como dice Marina (2005), entender la personalidad sólo como causa del comportamiento tiene un componente determinista que algunos autores ya han acusado, y recobran la dimensión situacional como factor fundamental para comprender la personalidad y que éste no depende únicamente de la estructura personal. Sin embargo, hay que advertir que fácilmente podemos pasar de un determinismo de la estructura a un determinismo de la situación.

La personalidad contiene elementos cognitivos, emocionales y conductuales; lo que pensamos, sentimos y hacemos. Comúnmente estos elementos se estudian de manera aislada y no en su conjunto, con un sentido de integralidad y otorgando prioridad a un aspecto por sobre otro, lo que lleva al peligro de

---

<sup>31</sup> Marina, J. A. (2005). Ver también en su nota bibliográfica nº 60.



fragmentar el concepto de personalidad. Desde un enfoque más integrador, de interrelación y de construcción de la personalidad, es que adoptamos la definición que Pervin nos ofrece:

*“La personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro” (1998: 444).*

En coherencia con la definición de Pervin presentamos brevemente una teoría de la personalidad planteada por Marina (2005), cuyo gran valor es el rescate del carácter dinámico e indeterminado de la personalidad humana, en donde ésta se va construyendo integrando los aportes de nuestra genética, el desarrollo del carácter y las elecciones que diariamente nos permite ser aquello que somos. El planteamiento de Marina es coherente con nuestro enfoque pedagógico y axiológico de *“construcción”* que se encuentran en la base de esta investigación.<sup>32</sup> Marina plantea básicamente tres dimensiones de la personalidad: *personalidad recibida, aprendida y elegida*.

### **3.1.1 Personalidad recibida**

Corresponde a lo que Marina llama la *matriz personal*, referida a todas las características de nuestra personalidad que tienen un componente causal genético, tales como las funciones intelectuales básicas, el temperamento y el sexo. Se encuentran aquí los recursos personales con influencia genética. En esta misma línea, en términos antropológicos, afirmamos que *somos lo que nos han dado*, lo que hemos heredado, pero nuestra personalidad no acaba allí sino que busca salir de un determinismo hereditario y se proyecta hacia

---

<sup>32</sup> Ver también Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós. Junto con J.M. Puig, el modelo pedagógico sobre la construcción de la personalidad moral ha sido desarrollado extensamente por el Grupo de Recerca de Educació Moral. (GREM) del Dpto. de Teoria e Historia de la Educació de la Universitat de Barcelona.

adelante porque en cierto modo, también queremos ser lo que *no somos* y deseamos *ser de otro modo* (Mélích, 2010).

### 3.1.2 Personalidad aprendida

Corresponde al carácter, configurado por los hábitos cognitivos, afectivos y de acción teniendo como base la personalidad recibida. Este conjunto de hábitos son estables pero aprendidos. De esta manera, el niño frente a los estímulos sociales responde de manera distinta en intensidad, formando una jerarquía de hábitos (Bandura y Walters, 1982).<sup>33</sup> El conjunto de hábitos, como recursos aprendidos son: los *hábitos cognitivos*, *hábitos afectivos* y *hábitos operativos*. En el ámbito de las virtudes, éstas se encuentran íntimamente relacionadas con los hábitos afectivos debido a que ambos son modos de sentir y refuerzan poderosamente nuestra conducta. De esta manera, los recursos morales van formando parte de nuestra personalidad, le van dando su consistencia y convierten nuestras preferencias y nuestros valores en estructuras psicológicas.

### 3.1.3 Personalidad elegida

Se refiere a la manera de cómo elegimos y nos enfrentamos en cada situación concreta. Teniendo como base la personalidad recibida y el carácter, la personalidad continúa construyéndose a partir de nuestras elecciones en cada situación. En estas elecciones están las opciones fundamentales que movilizan nuestras pequeñas decisiones de cada día con toda nuestra matriz de valores que cada sujeto posee. Aquí descansa a nuestro juicio el gran aporte de Marina y el de las nuevas propuestas de la psicología del desarrollo,<sup>34</sup> que han ido lentamente considerando que la personalidad no se agota en las características hereditarias (temperamento) ni tampoco en el desarrollo del carácter, sino que ambas se integran y desembocan en el comportamiento que se manifiesta en cada situación, siendo el resultado en la interacción constante entre la

---

<sup>33</sup> Los autores plantean además que esta jerarquía de hábitos varía según la intensidad y fuerza de cada hábito.

<sup>34</sup> En la nota final nº 325 el autor menciona a un grupo de investigadores que plantean la necesidad de incorporar la dimensión de la *elección* como rasgo de la personalidad humana.

personalidad y las mismas circunstancias. Por lo tanto, como ya lo habíamos planteado arriba, el modo de comprender la personalidad es constructivo y dinámico. Así, *la personalidad elegida* estaría conformada por el carácter junto con un comportamiento que supone la elección libre del modo de actuar. Personalidad y acción tienen una íntima relación en donde según la manera en que el sujeto organiza su acción y se da a conocer a través de ella, le permite dar un rostro y perspectiva de su propia personalidad. La personalidad *elegida* se compone de tres elementos:

1) ***El proyecto vital:*** Cada vez más se incorpora el proyecto como criterio de referencia para el desarrollo de la personalidad. El proyecto de vida referido como meta se transforma en una fuerza insospechada que moviliza las grandes decisiones ampliando nuestras posibilidades de acción. Estas decisiones incluso pueden modificar el carácter y los hábitos aprendidos que la componen. Por lo tanto, el proyecto de vida no queda referido a un futuro irreal sino que forma ya parte de la realidad de cada persona y quedan estrechamente vinculadas a nuestras acciones y comportamientos otorgando dinamismo y construcción a nuestra personalidad.

2) ***La negociación con la realidad:*** Recobra la importancia de los contextos y situaciones, en donde la inteligencia humana deberá atender a la realidad del entorno para resolver los problemas. La manera de cómo entendemos la realidad puede modificar nuestro carácter y la forma de percibirnos y valorarnos a nosotros mismos.

3) ***La negociación con el carácter:*** El carácter por ser una personalidad aprendida, nos muestra la capacidad de adaptación creativa a las nuevas realidades que le toca vivir a cada sujeto. Decir *negociación* significa que cada persona de manera inteligente puede adecuar su propio carácter para saber situarse en los distintos escenarios problemáticos de la vida y luego direccionar el comportamiento. Dirigimos nuestras acciones soportadas por nuestros valores y expresados en los hábitos. Si nos detenemos en ellos, podemos apreciar dos tipos de valores: los *valores sentidos* (emoción y

deseo) y los *valores pensados*. (el uso de la razón que nos lleva a dar valor a objetos o situaciones sin la necesidad que sean *sentidos*).

Para el caso de la formación de la personalidad moral del profesor, estos dos tipos de valor cobran una gran relevancia porque nos hace caer en la cuenta de la importancia de una educación moral afectiva y cognitiva, sin valorar una por sobre la otra. Desde aquí podemos hablar de una *pedagogía de las emociones* y una *pedagogía de la razón* de manera integrada, enseñando aquello que sabemos (pedagogía de la razón) y el entusiasmo e ímpetu que quisiéramos transmitir. Situando la mirada en los alumnos, el profesor sabe de los valores, pero debe además transmitir afectivamente esos valores para suscitar una auténtica *experiencia de aprendizaje ético* en sus alumnos.

### 3.2 Educación moral y construcción de la personalidad moral

En un plano educativo, como lo es esta investigación, cuando hablamos de una construcción de la personalidad moral estamos entendiendo la educación moral como una tarea de construcción, de reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas, y esto porque la educación en si misma supone una tarea constructiva en todo momento y **porque la ética no se descubre sino que se construye.**

Educar desde un enfoque de *construcción* de la personalidad moral, no se debe entender como si fuese una imposición heterónoma o una pura deducción lógica realizada desde principios universales, sino que es una tarea de *construcción y re-construcción* de todos y entre todos porque exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. No se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista de pasado ni al margen de todo contexto histórico, más bien todo lo contrario, es una tarea influida socialmente que, además cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados pero en cualquier caso, es una construcción que depende de cada sujeto (Puig, 1995).

La educación moral como construcción de la personalidad contiene algunas consideraciones, en la cual cada una de ellas es materia de la búsqueda de

objetivos y medios para llevar a la práctica distintas propuestas educativas concretas para una educación en valores. Un enfoque de construcción de la personalidad moral está constituido por los siguientes elementos que debemos considerar:

- 1) Se inicia con un doble proceso de adaptación: a la sociedad y a sí mismo. Adaptación a la sociedad entendida como un proceso como socialización, de una adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia y los valores que la fundamenta. Y adaptación a sí mismo, a través del reconocimiento de los distintos puntos de vista y de criterios que personalmente se valoran. Pese a la importancia de estos aspectos, la construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.
- 2) Se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que aparecen como horizontes normativos deseables. En este sentido, es de criterio común no dejar fuera una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia. Por esta razón, las propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos son elementos que no puede quedar fuera de educación moral en la construcción de la personalidad.
- 3) Incorpora de manera integral la formación de las capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación. Estas permiten “enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas” (Puig, 1995b:8).
- 4) El último criterio de la vida moral es formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto en un clima de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo.

- 5) Por último, una construcción de la personalidad moral concluye con la “construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral” (Puig, 1995b:8).

El nivel más concreto e individual de la construcción de la personalidad moral es el esfuerzo porque cada persona pueda ir construyendo en sociedad formas de vida y de convivencia de formas satisfactorias para el individuo y para la sociedad. La construcción de la personalidad moral depende del tipo de experiencias que el medio es capaz de proporcionar y la interpretación que se puede otorgar. Así, las formas de vida, los hábitos sociales y los valores morales naturalmente entran en conflictos que se traducen en experiencias de problematización moral, y que son precisamente las que desencadenan procesos conscientes de maduración de la personalidad moral. En este sentido, podemos decir que el desarrollo de una construcción de la personalidad moral requiere de contar con situaciones de controversia o de conflicto moral. Por esta razón, es que esta investigación ha pretendido recoger algunas situaciones de conflictos y controversias de los docentes porque, como ya lo hemos dicho en el inicio, estos escenarios permiten visualizar los dilemas morales, sus distintos puntos de vista y los valores y contravalores que entran en juego.

Además en estos incidentes críticos, podemos reconocer las capacidades, cognitivas, afectivas y volitivas que el docente pone en movimiento con el fin de resolver los problemas que se han suscitado. Tal como concluye Puig, *“enfrentarse a tales situaciones es lo que permite realmente la construcción de la personalidad moral”* (1995b:9). Sin embargo, la mera existencia de dilemas de valor no garantiza ningún proceso formativo ni nuevos aprendizajes puesto que requieren de instrumentos pedagógicos que permita entenderlas, asumirlas, analizarlas y modificarlas.

Una construcción de la personalidad moral no sólo entra en juego en situaciones de incidentes críticos, sino también en prácticas pedagógicas que promueven una educación en valores que puedan favorecer una disposición crítica, una sensibilidad social y la valentía para reconocer una situación controvertida o injusta, allí donde tal situación todavía es considerada como no

problemática. Ahora bien, dar cuenta de esta capacidad crítica depende al menos de dos factores:

- 1) *La sensibilidad y el diálogo, en tanto que son intercambios de vivencias y argumentos.*
- 2) *Capacidad para tematizar un hecho como problema moral o al menos controvertido.*

El conjunto de saberes relativo a contenidos y estrategias para el desarrollo moral son insuficientes si no nos detenemos en la figura del profesor como actor fundamental en la tarea de educar en valores. Si una educación en términos más amplios siempre ha sido una labor compleja, lo es mucho más una educación en valores cuya tarea es proporcionar las condiciones óptimas para una construcción de la personalidad moral, y esto por dos motivos:

- 1) Los contenidos, procedimientos y métodos tienen una dependencia directa en su eficacia según quien las lleva a cabo. Aquí objetividad (los contenidos de educación moral) y subjetividad (el profesor como sujeto moral) se complementan pero también se confunden, cuya delimitación es difícil de demarcar. Así, el logro de los objetivos no es tarea fácil, considerando además que el carácter transversal y la poca claridad en las formas de evaluar hacen que el panorama sea aún más complejo de abordar.
- 2) En consecuencia de lo anterior, la labor del docente en esta área encuentra fácilmente resultados adversos a los deseados, lo que lleva al docente a subestimar su tarea como educador en valores, y en consecuencia a desencantarse de la profesión. A su vez, el docente carga con la alta expectativa que suscita su labor formadora en cuanto que debe estar bien capacitado para educar en el mundo de los valores. Se le exige ser coherente entre lo que practica y enseña y ser testimonio de los valores que defiende.

A pesar de las dificultades planteadas arriba, la labor de educar en los valores es irrenunciable y sus dificultades, bien se pueden transformar en grandes desafíos retos que estimulen la labor del docente. Cada una de las dimensiones de la personalidad moral es pertinente tanto para la formación ética del profesor como del alumno. Estas dimensiones –siguiendo a Martínez (2000:98) la hemos agrupado en cuatro categorías:<sup>35</sup>

- ⇒ *Conocimiento de sí mismo, autonomía y autorregulación*
- ⇒ *Vinculación dialogante y empática con el otro*<sup>36</sup>
- ⇒ *Convivencialidad transformadora del entorno*
- ⇒ *El razonamiento moral*

### **3.2.1 Conocimiento de sí mismo, autonomía y autorregulación**

Al considerar el conocimiento de sí mismo, la autonomía y autorregulación como dimensiones de la personalidad moral nos estamos refiriendo a la capacidad de movilizar la propia voluntad y el conjunto de nuestras decisiones de manera libre, buscando otorgar una coherencia interna en nuestra acción reflexiva no sólo de aquello que realiza sino ante todo de *cómo lo afectan* sus propias decisiones. Esto es conocerse a sí mismo y lo entendemos como la capacidad de conectarse con los propios pensamientos y sentimientos para luego realizar juicios de valoración de las propias motivaciones para decidir y actuar. Es la *autoconciencia del yo*. Pero este *autoconocimiento* no es sólo para lograr un cambio de comportamiento ni tampoco una sola cuestión para modificar algunas actitudes sino para una transformación más de fondo de nuestra personalidad moral. A su vez, la autorregulación permite alcanzar los objetivos personales porque facilita la búsqueda de perfeccionar nuestra conducta y colabora para conseguir un mejor autoconcepto y una autoestima

---

<sup>35</sup> Compartimos con los autores citados respecto de cuáles son las distintas dimensiones de la personalidad moral, pero aquí las clasificamos y reagrupamos de manera distinta. El cambio es más bien de forma que de fondo. Ver también en Martínez, M. (2001b:98) y en Puig, J.M. y Martín, X. (1998).

<sup>36</sup> La dimensión moral de la vinculación dialogante está desarrollada más adelante cuando abordamos las competencias profesionales y la capacidad de saber dialogar. De la misma manera, la dimensión moral de *la empatía* la abordamos más adelante en el planteamiento del *“reconocimiento y la responsabilidad con el “otro”*.



superior.<sup>37</sup> De esta manera, entendemos que la autonomía y la capacidad de autorregulación no tienen sólo como fin el lograr un mayor grado de libertad de acción sino en definitiva para convertirnos en lo que realmente somos. La autonomía la podemos entender como un estado personal en el que es posible construir un punto de vista propio o llevar a cabo una acción voluntaria después de haber considerado y escuchado razonablemente las distintas posiciones o posibilidades implicadas en la cuestión tratada (Puig y Martín, 2007).

Hablar de autonomía es también referirse a la capacidad de la conciencia moral de regirse por sí mismo sin la influencia o coacción, y hablar de *autonomía moral* es afirmar que el “*sujeto actúa por respeto a la ley que hay en su conciencia*” (Escámez, 1998:53). Desde la importancia que posee este valor buscamos determinar en qué situaciones y momentos nos encontramos con una persona autónoma, capaz de autorregular su conducta y decidir por sí misma. El aprendizaje de estos aspectos nos revela que estamos frente a una persona moralmente madura.

La autonomía es un valor, pero como todo valor moral requiere también de su aprendizaje. Este valor permite avanzar en la construcción de una personalidad moral que sepa resolver dificultades y problemas, y tomar decisiones relevantes. Sabemos bien que crecer en autonomía es tomar distancia de la heteronomía; la autonomía se alcanza superando la heteronomía, entendiendo esta heteronomía como aquellas situaciones de dependencia que no nos permite alcanzar cotas de libertad y la toma de decisiones desde una sana y realista autonomía y una capacidad de autogobierno y autodireccionar nuestras propias conductas.

Aquellos sujetos que presenten dificultades de autogobierno son más proclives a depender de los otros, a dejar en otros la toma de decisiones que los afecta directamente. Cuando dejamos en los otros -sean éstos personas o situaciones- las decisiones vitales tanto como para afrontar las dificultades y para buscar las posibles soluciones, nuestra humanidad y dignidad se ven fuertemente afectadas. A su vez, cuando se gana y se disfruta de la libertad,

---

<sup>37</sup> Ver también en Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1997). Los autores describen algunas estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras. Ver pp. 126-128.

funcionan con mayor efectividad dos aspectos complementarios a la autonomía, como son la *cooperación* y la *individualización* (Puig y Martín (2007). Tanto la cooperación como la individualización se construyen a partir de las mismas dificultades y problemas que surgen de las relaciones interpersonales. Entonces será fundamental la adquisición de otras y nuevas capacidades para avanzar en un genuino sentido de cooperación y de mayor clarificación de nuestra propia individualidad. En este sentido, estamos diciendo que una persona refleja salud interior cuando es capaz de “*dar*” y de “*dar-se*” a sí misma. La peor enfermedad es el encierro en sí mismo, actuar sin libertad y autonomía dejando en manos de otros las decisiones y criterios de acción afectando directamente a la dignidad humana.

El ejercicio de autonomía implica un alto desarrollo de tres dimensiones humanas que se relacionan entre sí: *el autoconcepto*, *la autoestima* y *la autoconfianza*. Estos valores entregan seguridad y convicción al momento de percibir e interpretar la realidad, su entorno y así mismo, para luego tomar las decisiones y comportamientos de la manera más autónoma posible. Pero la autonomía, en cuanto lo reconocemos como un valor moral no se adquiere de manera innata, también se educa y se aprende. Pero para educar en la autonomía requiere que se establezcan las condiciones que favorezcan y hagan posible el autogobierno de las personas desde temprana edad. Esto supone un cambio de mentalidad que, como dice Escámez (1998: 68) tendrá que estar dirigido a:

- ✓ El fomento del espíritu crítico.
- ✓ Una actitud de análisis racional de las situaciones y normas sociales.
- ✓ Al desarrollo de la capacidad de diálogo para el debate y solución de conflictos.
- ✓ El fomento la responsabilidad para regirse en el ámbito personal y social de acuerdo a las convicciones razonablemente alcanzadas.

### **3.2.2 Educar en el diálogo y la empatía**

Una óptima capacidad dialógica se vuelve un criterio fundamental para educar moralmente en una sociedad pluralista y democrática. A este criterio se le puede llamar *razón dialógica* porque se opone a las decisiones individualistas

que buscan un bien particular más que un bien de la comunidad, y que no contemplan la posibilidad de dialogar con ánimo de alcanzar acuerdos, sobre todo aquello cuando nos encontramos ante un conflicto de intereses.

Si atendiéramos únicamente a un desarrollo moral basado en la autonomía y autorregulación aún con parámetros de justicia, equidad y solidaridad, no pareciera ser suficiente a la hora de buscar una formación más integral a la personalidad moral del docente, pues se corre el riesgo de formar una personalidad autocentrada en las propias expectativas y necesidades, entrando a un terreno de individualismo moral del cuál no quisiéramos pisar, en virtud de favorecer una educación en valores de manera integral hacia los alumnos.

Aprender a dialogar exige al profesorado una adhesión y coherencia con los valores democráticos para que se puedan entablar prácticas educativas que favorezcan un debate abierto y respetuoso. Desde esta perspectiva, el diálogo, que como bien lo plantean Martín y Puig (2007: 67), es *un método* que, como tal exige un aprendizaje en algunas capacidades procedimentales tales como: escuchar, aceptar los puntos de vistas distintos a los nuestros y comunicar las ideas y argumentos con claridad.

Este es el enfoque que hallamos en la ética discursiva de Habermas (1985), quien apuesta a una ética comunicativa, siendo la capacidad de diálogo el instrumento eficaz para alcanzar los consensos, evitando todo tipo de pronunciamiento acerca de los contenidos morales. El autor entiende el discurso como una forma de diálogo que cuestiona directamente toda pretensión de validez de cualquier grupo social y político que se mueven dentro de la lógica del argumento-contraargumento racional. Por el contrario, las pretensiones de una auténtica ética será la búsqueda de la veracidad y rectitud cuyo fin es el consenso entre las distintas partes que están dialogando. Y en la otra cara, la competencia dialógica es *una finalidad moral*, porque no basta con aprender métodos procedimentales de comunicación efectiva, sino de adquirir convicciones y principios sobre su propio valor. Con ello, estamos diciendo que el diálogo tiene fuerza y valor en sí mismo. Es procedimiento y fin a la vez. El siguiente recuadro que ofrecen Martín y Puig (2007:68) resume aquello que estamos planteando.

¿QUÉ SIGNIFICA FACILITAR EL DIÁLOGO?	
● Diálogo como método	↘ Aprender a dialogar mediante la práctica y la experiencia.
● Diálogo como finalidad moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>↘ Ser conscientes del valor del diálogo.</li> <li>↘ Valorar el diálogo como instrumento óptimo para aplicarlo en situaciones de controversia moral.</li> </ul>
● La colectividad: protagonista del diálogo	↘ Considerar colectivamente cuestiones significativas para los miembros del grupo.

Cuadro nº 4: ¿Qué significa facilitar el diálogo?

Una educación moral para *saber dialogar* se cristaliza en una educación que fortalece y promueve el respeto a las opiniones distintas de las nuestras, la tolerancia, el pluralismo, la escucha activa y el desarrollo de conductas asertivas a través de la expresión adecuada de los sentimientos, actitudes opiniones y derechos (Carrillo, 2003). Además cultiva el aprecio por la argumentación, la capacidad por reconocer lo cierto o válido que pueda tener opiniones distintas a las de sí mismo y la valoración de las normas sociales de convivencia. En consecuencia, educar en el diálogo, sea como medio o como fin, favorece de la participación y compromiso con los proyectos más sociales, también cultiva los valores de la búsqueda de la veracidad, autenticidad y rectitud.

### 3.2.3 La dimensión vinculante del diálogo y la empatía

Para avanzar en una educación moral desde los valores del diálogo y la empatía, sólo puede ser real si pasamos de un discurso sobre estos valores y los vinculamos con la realidad y con los demás. *Los valores vinculan para dar sentido a nuestras acciones y decisiones y responder responsablemente de ellos.* Esto significa que el diálogo y la empatía son valores al servicio de comprender al otro y situarse desde su propio mundo. Es necesario entonces, situar la mirada en aquellos que nos acontecen y que nos reclaman, los *otros*. Esos *otros* son todos quienes están *fuera de mí* y al cual nos debemos. En nuestro ámbito educativo esos *otros* son en primer lugar los alumnos (aunque no los únicos) de quienes tenemos la responsabilidad de ofrecerle una

educación integral. Pero también el *otro* es todo el entorno social, de tal manera que una autonomía moral no puede desarrollarse en su plenitud de manera autosuficiente e independiente de los demás, pues en definitiva no sería auténticamente autonomía.

El nivel de vinculación con los demás pasa necesariamente por la capacidad de apertura para conocer y valorar al otro como realidad distinta a la nuestra. Una apertura que está vehiculizada por la capacidad de diálogo; una capacidad que, en cuantos formadores de personas debemos desarrollar y mejorar día a día. Si bien, todos establecemos diálogos en distintos lugares y momentos, éstos no nos garantizan que los niveles de comunicación y apertura al otro sea la óptima. El docente tiene al frente a muchos “*otros*” y debe ver en los alumnos no objetos pasivos para depositar en ellos los múltiples conocimientos, sino ante todo reconocerlos como sujetos morales activos con un *rostro* cargado de significado al cual hay que descubrir más que codificar, hacer que se *aparezca* como *rostros* que nos enseñan y nos invitan a crecer en el desarrollo de nuestra personalidad moral y nos ayudan en la autorrealización de nuestra propia vocación pedagógica. Pero esta autorrealización supone la responsabilidad de hacerse cargo de las demandas de quienes necesitan de mí, tanto en lo personal como profesional. En este sentido, podemos decir que el rostro de alumnos, familias y todos quienes participan del quehacer educativo hace de la educación responsabilidad, hace de la educación responsividad ética.<sup>38</sup> Porque los alumnos y profesores poseen una riqueza en dignidad y una pobreza en vulnerabilidad y flaqueza que se vuelven una exigencia moral y nos demanda ser para ellos su *prójimo*.

La exigencia ética radica en responder a ese otro y velar por él, para hacerme cargo de él y al mismo tiempo y en algún sentido dejarme cargar por él como diría Lévinas. Entendamos que el término “*prójimo*” proviene de “*próximo*” y que no ha de entenderse al *prójimo* como a aquel que presta una ayuda por alguna necesidad puntual.<sup>39</sup> El *prójimo* en estricto rigor es aquel quien se

---

<sup>38</sup> La responsividad ética es una aproximación a comprender las relaciones humanas desde una exigencia ética. Es un punto de encuentro, de diálogo entre la ética de Lévinas, Ricoeur, la ética del cuidado y la ética cristiana. La responsividad ética nos sitúa en el ámbito de las relaciones humanas vividas desde la solicitud, la demanda y el cuidado hacia la singularidad del otro. Es ante todo una *ética del vínculo*.

<sup>39</sup> El término “*prójimo*” (del latín *proximus*) es el “*próximo*”. El *próximo*, de “*ximus*” que refiere a lo máximo, y *proper*, cerca.

*aproxima al otro* sin esperar que éste le pida su ayuda.<sup>40</sup> Quién actúa como prójimo es aquel o aquella que previamente ya ha visto la fragilidad o vulnerabilidad de quien está al frente y toma la iniciativa de aproximarse para hacerse cargo de él. Por esta misma razón es que en definitiva, la ética no comienza con una pregunta sino como una respuesta a la demanda del otro hombre.<sup>41</sup> A esta realidad la solemos llamar *empatía*, queriendo subrayar la capacidad afectiva de *sentir con el otro*, al entrar en contacto con la realidad más profunda de los demás.<sup>42</sup> Esta capacidad afectiva nos surge con mayor facilidad hacia quienes estimamos. Sin embargo, dentro de un proceso de construcción de la personalidad moral del docente es necesario desarrollar una empatía más completa y global que considere a personas y situaciones que están más allá de nuestros afectos más inmediatos. De lo contrario, como bien lo dicen Puig y Martín “*una empatía insuficiente o sesgada puede ser la causa de juicios y acciones poco defendibles desde principios morales como la igualdad o la injusticia*” (1998: 40).

### **3.2.4 Convivencialidad transformadora del entorno**

Ya hemos dicho que el desarrollo de la personalidad moral se encuentra siempre *en construcción*, pero que no se reduce al ámbito personal porque no pensamos ni actuamos solos, sino que siempre estamos referidos a una realidad social, por tanto todas nuestras decisiones morales están atravesadas por la relación que llevamos con nuestro entorno. La construcción moral se juega “*entre*”, es decir, “*es a la vez del todo individual y del todo atravesada por la relación con los demás. La decisión sobre cómo vivir es personal y social*”. (Puig, 1996: 17).

Si bien la convivencialidad es *vivir con otros*, no siempre es un acto espontáneo, puesto que requiere de apostar a *saber con-vivir*, lo que no es una tarea fácil. El fuerte egocentrismo del hombre, en muchas ocasiones es el que determina nuestra manera de actuar, en la búsqueda del interés y beneficio

<sup>40</sup> La conocida parábola del Buen Samaritano en el evangelio sinóptico lucano ilustra con claridad quien es el prójimo y qué supone serlo. Cf. Lc.10, 25-37.

<sup>41</sup> Para una comprensión más amplia del pensamiento de E. Lévinas, ver Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). El capítulo 4, pp.125-147.

<sup>42</sup> Ver también en Gonzálves, V. (2000). *Inteligencia Moral*. Ver principalmente el capítulo 12, pp.13-14. Allí se refiere al lugar que ocupa la empatía en el mapa de la inteligencia moral.

propio, muchas veces a costa del otro. Incluso, por ello es necesario detenernos en una revisión auténtica y honesta de nuestras acciones que aparecen ante los demás como altruistas o benéficas pero que muchas veces no son más que un egoísmo camuflado.

El conocimiento personal y la capacidad de vincularse, como parte de una construcción de la personalidad moral es un proceso madurativo en aprender a convivir con el entorno y ser capaz de transformarlo con un espíritu crítico y comprometido. Ser crítico con el entorno social conlleva la exigencia de un compromiso que nos exige mirar más allá del propio proyecto de autorrealización. Más bien éste último se inscribe en un proyecto mayor que podríamos llamar *un proyecto de humanización*. Ahora bien, la tarea reflexiva de cada docente será discernir cuáles son esos criterios de valor que más lo movilizan hacia un compromiso con la sociedad local y global.

### 3.2.5 El razonamiento moral

*Un último ámbito de la personalidad moral es el razonamiento del juicio moral, entendido como la capacidad para reflexionar críticamente sobre los conflictos de valor considerando los valores propios de una cultura en particular, así como los valores democráticos universalmente compartidos.* En esta misma línea Buxarraís, siguiendo los aportes de Berkowitz respecto de los componentes de la personalidad moral, sostiene que no se puede *programar* a cada sujeto con los valores y virtudes necesarios para actuar moralmente en cada situación particular (Buxarraís, 2000:92-94). Un educador que ha madurado este ámbito de su personalidad moral tendrá la capacidad de reflexionar críticamente un problema moral y emitir un juicio racional al respecto teniendo siempre presentes los criterios de *contexto* y *finalidad* en cada situación de conflicto de valores.<sup>43</sup> Ahora bien, esta capacidad se desarrolla en la medida que los profesores van adquiriendo cada vez más una capacidad y actitud reflexiva de sus propias prácticas porque sabemos que la manera de resolver los conflictos de valores no se realizan de la misma manera que

---

<sup>43</sup> Para complementar este apartado se puede consultar en Puig, J.M. (1998). *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona: Paidós, pp. 35-37.

resolvemos problemas técnicos, sino que requiere hacer de nuestras prácticas una experiencia reflexiva (Bárceñas, 2005).

### **3.3 Controversias de valores del profesorado en el aula**

Es sabido que los aprendizajes más significativos para el profesorado y que han sido fundamentales a la hora de proyectarse como profesional de la educación no provienen del aprendizaje cognitivo de un conjunto de saberes, sino que provienen de aquellas experiencias vividas –dentro o fuera de la escuela- originadas por distintos tipos de experiencias. Estas experiencias bien pueden ser *conflictivas, controversiales y significativas* que, de alguna manera nos trascienden y poseen una carga de sentido que nos permite interpretar y *re-ubicarnos* en el mundo. Ellas nos enseñan a vivir y ejercer la profesión docente con mayor sabiduría y pueden llegar a ser finalmente enriquecedoras en la medida que puedan ser leídas o re-leídas y asumidas con un sentido de proyección, de madurez personal y profesional. Respecto de algunas controversias de valores que se suscitan en el aula, podemos mencionar las siguientes de las que nos detendremos en cada una de ellas:

- a) *Si el profesor, un educador o transmisor de los valores.*
- b) *Si efectivamente se pueden enseñar los valores.*
- c) *Si el problema de la neutralidad, la beligerancia y autonomía del profesor entran en conflicto.*

#### **3.3.1 El profesor, ¿un educador o transmisor de los valores?**

Por mucho tiempo se ha pensado que los valores son algo de lo cual no se puede enseñar como el resto de las materias y sólo se transmiten indirectamente en el desarrollo de la vida cotidiana escolar. En cierto sentido esta afirmación es correcta, debido a que los valores no son meros contenidos para ser aprendidos de manera cognitiva ni tampoco un conjunto de habilidades para desenvolverse en la vida. Si bien la educación moral comporta elementos cognitivos y requiere de desarrollar ciertas habilidades, el mundo de los valores es aquello pero mucho más. No es cierto que los valores únicamente se puedan transmitir casi inconscientemente por parte de la



comunidad escolar, y en particular del profesorado, sin que nadie atienda a ellos, ni tampoco que se puedan transmitir a través de la entrega de una cantidad de conocimientos e información hacia los alumnos. Esta concepción de la manera de educar en valores, es decir, desde la sola transmisión automática, o bien por la sola transferencia de información, persiste aún en la mente y la praxis de muchos docentes. Sin embargo, este modelo de transmisión no tiene cabida hoy en una sociedad abierta, plural, heterogénea y que presenta distintos y variados modelos de vida.

Este enfoque de transmisión entiende la comunidad escolar como *“un supermercado de saberes en donde el alumno entra y adquiere lo que puede y el profesor actúa como buen dispensador de los conocimientos”* (Puig y Martín, 2007:14). En el ámbito de los valores se afirma en la creencia de en un conjunto de valores y normas que se consideran universales y absolutos, en donde no hay cabida a la reflexión crítica ni cualquier tipo de discernimiento. La reflexión entonces se limita a reconocer cuán lejos o cerca estamos de alcanzar determinado valor universal. En este aspecto, la figura del profesor es de vital importancia porque se le reconoce como autoridad moral que, con el poder que le confiere esta autoridad, debe llevar a los alumnos a reconocerlo como tal y a obedecer sus mandatos morales.

Para mantener este enfoque, no será difícil entonces recurrir a mecanismos como la instrucción, la inculcación, o el adoctrinamiento, a fin de permear en los alumnos los valores y normas que se pretende transmitir sobre todo porque a la hora de transmitir los valores se realiza de la misma manera como se transmiten otros conocimientos, lo que ya refleja un problema puesto que la transmisión de una información suele ser mucho más clara que al momento de querer transmitir un determinado valor (Haydon, 2003). En cambio, hablar de educar en los valores significa en primer lugar reconocer a cada alumno como sujeto único, autónomo, con una realidad individual que conlleva por tanto sus propias necesidades y sus objetivos no será que los alumnos se informen pasivamente- y bajo la fuerza de la autoridad que reviste el profesor sobre los valores, sino que busca que cada alumno se desarrolle integralmente en la autonomía y en el diálogo razonable con el entorno que pueda construir su

propio modo de ser y estar en el mundo. Su finalidad última es ante todo ayudar a aprender a vivir en armonía consigo mismo y con los demás.

Cada ámbito de aprendizaje nos sitúa frente a un conjunto de valores que requieren de ser aprendidos y aprehendidos, pero su forma no será la transmisión, como ya lo hemos planteado, sino desde criterios pedagógicos basados en una construcción ética desde el diálogo con uno mismo y con los demás, respetando la autonomía de cada alumno, su propio modo de percibir el mundo y ayudándolo en su sentido de responsabilidad y respeto ineludible con su entorno social y cultural. Estos criterios nos ayudarán en el camino de construcción de una personalidad moral de cada alumno, no de una construcción en el saber o conocer, sino una construcción que favorezca un aprendizaje, que en este caso lo podemos llamar un *aprendizaje ético*.

### **3.3.2 ¿Se pueden verdaderamente enseñar los valores?**

No ha sido ni es tarea fácil para los docentes responder a qué valores enseñar y cómo hacerlo. Cabe entonces la interrogante de si los valores son enseñables o no. Ante estas preguntas muchos profesores se interesan más en aprender técnicas de enseñar los valores que la naturaleza misma de ellos debido a que nos lleva al ámbito más teórico y muchos docentes son reticentes a los constructores teóricos y buscan soluciones a sus problemas a modo de fórmula o recetas. Pero en la educación en valores no existen las recetas y está claro que la única manera de educar en valores a los alumnos es *poseer* esos valores, de lo contrario, el educador se convierte en un mero aplicador de técnicas. También debemos recordar que cada alumno lleva consigo una carga valórica que proviene desde otros espacios de interacción, como lo es naturalmente su núcleo familiar y su entorno social más inmediato. Por lo tanto, la escuela no es la poseedora de todos los valores del alumno, sino que de algún modo comparte y se hace parte de la experiencia moral de cada uno de ellos.

Ciertamente que la escuela es un espacio privilegiado para generar nuevas experiencias de aprendizaje de valor, y ella tiene –por su estructura y dinamismo- la posibilidad de hacer un camino intencionado que permita al

alumno a construir su universo moral. Justamente uno de los rasgos elementales de toda persona es su carácter de “educabilidad”; somos sujetos que estamos cada día aprendiendo cosas nuevas y caminando hacia una optimización humana.

Desde la afirmación, *que todo ser humano es un sujeto educable*, podemos considerar que la educación es una realidad inherente a cada persona y que tiene una doble finalidad; la integración de toda persona en la sociedad, y junto con ello, el desarrollo de una conciencia crítica y constructiva. El problema aparece a la hora de distinguir qué es lo mejor y deseable en el proceso educativo en vista de esta doble finalidad descrita anteriormente. La distinción nos lleva a reconocer que no todo de lo que podamos aprender conlleva necesariamente a una humanización a nivel individual como social. Aquí nos damos cuenta que la dimensión valórica o axiológica está inserta en todo proceso educativo, en la medida que tengamos que utilizar algunos criterios de selección en vista del fin educativo que se persigue. Entrar en el mundo de los criterios, de las apreciaciones, de lo estimable y deseable, es entrar en el mundo de los valores, por lo tanto, en la tarea educativa, la dimensión axiológica no puede quedar fuera, ni tampoco como algo añadido externamente.

Educación y valores están íntimamente ligados debido a que cada vez que se inicia un proceso de optimización y de perfeccionamiento hay opciones que tomar entre una o varias alternativas estableciendo siempre una determinada valoración. Pero los valores no están sólo como instrumentos para saber tomar las decisiones más o menos correctas o adecuadas, sino que forman parte de la propia condición humana. En síntesis, la primera condición de la persona, por el hecho de estar dotada de inteligencia y libertad *es su moralidad*.

Si la moralidad es inherente al ser humano, podemos afirmar que cada vez que educamos verdaderamente, educamos en valores, o de lo contrario, no educamos porque *“no hay educación sin moral, y porque sin moral ninguna educación sería posible”*<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> La expresión es de J.C. Mèlich citado por Payá (1997). Ver página 150.

*Ahora nos podemos preguntar ¿qué busca una educación en los valores? Busca principalmente crear las condiciones que sean favorables para que los alumnos sean receptivos de aquellos valores que son fundamentales para configurar la propia personalidad y promover un mundo más justo y más humano. Esta búsqueda es una “construcción dinámica y activa que necesita obligatoriamente de la dimensión comportamental, en virtud de lo que se desea que configure la propia manera de ser” (Payá, 1997:162). La tarea del profesor, en cuanto educador en valores es fundamental, con un nivel de trascendencia que tal vez ni él ni nosotros podemos comprender en su plenitud.*

Desde este enfoque, nuestra investigación pretende contribuir en la toma de conciencia de la importancia que tiene el rol que juega el educador hoy en día en la formación en valores. El profesorado –por su vocación- está llamado y exigido a no renunciar jamás a su cometido de educar en valores, entendiendo esta tarea no como la entrega mecánica de los contenidos de su parte y de la recepción pasiva de los aprendizajes por parte del alumnado, sino como un proceso permanente de construcción racional y autónoma de los valores desde una mirada “*creativa, crítica y transformadora*” (Puig, 1998:25).

Habiendo planteado que todo profesor educa en valores y de la trascendencia que esta tarea tiene, es necesario contextualizar esta tarea - con carácter de desafío- situando el lugar del profesor en la práctica de educar en valores y saber cuáles son sus desafíos, temores y expectativas. El contexto cultural y social en que se sitúa el profesorado hoy es siempre un factor presente, pudiendo llegar a ser determinante en la manera de cómo el profesorado se percibe a sí mismo como educador en valores y de cómo éste entiende la educación en general.<sup>45</sup> Recordemos que no se puede hablar de manera atemporal en nada de lo que refiere a la educación y particularmente cuando nos adentramos en el mundo de los valores.

Hemos planteado que la educación en valores es dinámica y en construcción, esto incluye la afirmación de que el propio educador es también un sujeto

---

<sup>45</sup> No cabe aquí establecer una radiografía extensa de la sociedad actual, aunque ya hemos destacado algunos aspectos en el capítulo I: *Características axiológicas en una sociedad democrática, abierta y pluralista.*

dinámico y que se construye a sí mismo cada día, lo que hace compleja la tarea axiológica. Cabe agregar otro aspecto no menos importante, y es que la sociedad también es dinámica, en proceso de construcción y se encuentra en un permanente cambio. A pesar de las dificultades que conlleva la labor de educar en los valores, esta es irrenunciable y sus dificultades bien se pueden transformar en grandes desafíos y retos que estimulen la labor del docente, si estos se asumen bajo acciones concretas, consensuadas y colegiadas dentro del grupo de profesores.

### **3.3.3 El problema de la neutralidad, beligerancia y autonomía**

La tensión entre una fidelidad a la conciencia moral autónoma y una cierta fidelidad a la institución pasa necesariamente por dos controversias morales que puede vivir el profesorado en donde los criterios morales que adopte serán fundamentales en la formación de una autonomía moral y profesional y que será un aspecto importante en el desarrollo moral autónomo de sus propios alumnos.

Un primer conflicto lo hayamos en el dilema de la neutralidad o beligerancia y un segundo, en la libertad de cátedra del profesor, la que abordaremos posteriormente. La primera tiene como escenario primordial el papel que asume el profesor ante sus alumnos frente a los contenidos controversiales que se desarrollan en el aula, y la segunda se ubica fuera de ella, y es en la relación profesorado y la institución educativa donde éste tiene un vínculo contractual laboral. Ambas controversias tiene un tronco ético en común que reside en la manera de cómo el docente entiende y vive el ejercicio de su libertad y autonomía de conciencia en su quehacer profesional. Aquí el desarrollo moral personal es también un desarrollo moral profesional.

*La controversia de la neutralidad y beligerancia se inicia al preguntarnos ¿cuándo?, y ¿de qué depende que el profesor deba actuar con neutralidad o beligerancia? Desde ya podemos afirmar de inicio que el profesor nunca podrá ser totalmente neutral. El profesor ingresa al aula no sólo con sus conocimientos sino también con su modo de ver el mundo. Su historia personal y profesional deja de alguna manera huella en todo lo que hace en su labor docente. También podemos decir que la escuela tampoco es neutral en su*

totalidad, en cuanto que también presenta un modo particular de entender la educación y la sociedad y está remitida a un contexto sociopolítico del que no puede ni debe escapar. Bien podemos afirmar que la postura neutral es ya una ideología y por tanto deja de ser neutral. En consecuencia, inevitablemente la escuela será transmisora de un determinado conjunto de valores y hablar de neutralidad valórica de la escuela es irreal y desvirtúa la esencia y fin de la educación.

Con la misma fuerza de convicción en que afirmamos que la escuela no es neutral, también afirmamos que ello no significa que el profesor deba transmitir todos los valores. El problema no se encuentra en que si debemos ser siempre neutrales o beligerantes como si fuera una opción de vida o un modo de vivir nuestra vocación docente, sino en saber discernir *cuándo, cómo y dónde es pertinente actuar de manera neutral o beligerante*. No estamos hablando de filosofías de vida sino de maneras de proceder según sea el contexto pedagógico y la problemática en particular que se está tratando sin el menoscabo de la libertad y autonomía de los alumnos en su propia construcción de la personalidad moral.

Así como nos preocupa la libertad y autonomía de aquellos que se encuentran en un proceso de formación en valores como son los alumnos, también nos debe preocupar el velar por el respeto de la libertad y autonomía de quien tiene una gran responsabilidad de educar en valores, y éste es el profesor. Aquí nos adentramos en el problema de la *libertad de cátedra* y de la autonomía del docente como un elemento fundamental e integrante de su perfil profesional. No obstante, la autonomía en su actuar siendo un requisito ante una realidad en que se vuelve difícil de aplicar debido a que las restricciones son grandes y diversas que provienen del respeto al ideario de la institución y de la necesaria cooperación con otras instancias educativas, tales como: asociaciones de grupos de profesores, asociaciones de padres y madres, etc. Por lo tanto, podemos afirmar la existencia y la valoración de la autonomía del docente, pero aquella está claramente condicionada. Al respecto Altarejos afirma que emitir juicios autónomos por parte del docente es uno de los puntos más decisivos y problemáticos, pues a su juicio, es en el ámbito de la autonomía donde aparecen las limitaciones más serias de la profesionalidad docente. (1998: 34).

Afirmemos desde un inicio que la neutralidad y beligerancia no tienen que ser necesariamente contradictorias entre sí, aunque efectivamente sean realidades contrarias pero no contradictorias y por tanto ambas se pueden dar al interior de la praxis educativa. Cada una de ellas tiene su lógica y aporte a la resolución de las controversias de valores y tal como afirma Trilla, *“ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable”* (1992: 29). y esto debido a que no existe una neutralidad absoluta como tampoco una beligerancia absoluta. Para ahondar en esta afirmación es necesario considerar previamente al menos los tres siguientes principios:

### **3.3.3.1 Una neutralidad de procedimiento**

Aquí hablamos de la factibilidad de una neutralidad de procedimientos entendida como una estrategia planificada y realizada y no un atributo de la persona del docente. En esta misma línea, algunos autores distinguen entre neutralidad pública y neutralidad privada. La existencia de estos tipos de neutralidad se debe al ejercicio de nuestra libertad interior. El ser humano cuenta en su haber natural con un íntimo dominio y señorío de ciertos actos suyos que se viven desde y para sí mismo y no tan sólo como un escenario para ejecutarlos.

En algunos círculos es mal mirado un profesor neutral y se dirá errónea e injustamente que este no se involucra en su tarea educativa, e incluso se está contradiciendo en su vocación de formador de personas. La neutralidad entra en sospecha al entenderla como abstención, pasividad y falta de compromiso del profesor. Sin embargo, la neutralidad como estrategia de favorecer el dialogo frente a los dilemas morales sin optar por una opción por encima de otra, el profesor está cuidando que el proceso sea de búsqueda genuina de la verdad por parte del alumno y que en este camino de búsqueda sea el alumno quien de manera autónoma reflexione y realice un discernimiento frente a las controversias de valor. Así el profesor cuida de no influenciar su visión personal que tenga al respecto. La neutralidad de proceso está favoreciendo los valores de la libertad, la autonomía y el desarrollo del juicio moral en los alumnos. Por tanto, este actuar neutral está lejos de una pasividad y falta de compromiso valórico, más bien podemos decir que es todo lo contrario.

### **3.3.3.2 No es lo mismo “ser” neutral o beligerante que “actuar” con neutralidad y beligerancia**

Debido a que el foco está situado en los procedimientos y no en los contenidos, entendemos que beligerancia y neutralidad no son maneras de ser, sino ante todo maneras de actuar. Esta diferencia no implica una especie de fracción en el sujeto del profesor entre el ser y el hacer en la medida que se tenga muy claro la diferencia entre contenidos y procedimientos. Es cierto que el ser y el hacer del profesional de la educación son realidades inseparables y se vinculan e implican en todo momento. Sin embargo, la capacidad del ser humano de distanciarse de la realidad y objetivarla cognitivamente, le permite sin perder coherencia interna de su conciencia reconocer y validar que según las circunstancias y sobre todo en virtud del fin pedagógico que se persigue, actuar de manera neutral o beligerante sin afectar o cuestionar su fuero interno. Por lo tanto, se puede y se debe tener determinadas posturas frente a determinadas controversias, pero distinto es manifestarlas ligeramente según sea el contexto.

En el caso del profesor, quien está sujeto a pronunciarse en público en su rol de educador, frente a un determinado dilema moral bien podrá actuar de manera neutral públicamente y ser beligerante en su modo de pensar en lo privado, o bien actuar beligerantemente si el caso lo amerita, pero en sus opciones personales tiene una mirada neutral de la controversia en cuestión. Insistimos en que esto no puede entenderse como una inconsecuencia, traición o negación axiológica hacia sí mismo. Eso sí, como dice Puig (1995), debemos ser beligerantes en el procedimiento cuando se trate de los valores universalmente deseables. Valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad, la justicia y el diálogo, en cuanto son valores estimados por una inmensa mayoría y han sido fundamentos de nuestro modo de convivir, merece una actitud de defensa y de aprecio, independientemente de los matices que podamos aplicar a cada uno de ellos en determinadas situaciones. También ha de ser beligerante en posicionarse en contra de algunos contravalores, tales como la desigualdad, la explotación, el racismo y la discriminación. Aquí el profesor no puede ser neutral mostrando una postura de rechazo a esos



contravalores, lo que no impide, que suscite el diálogo y la discusión de estos contravalores, e invitando a los alumnos a tomar libremente y razonablemente posturas frente a los temas controvertidos. La actitud fundamental del docente será de un facilitador del diálogo y tener una predisposición natural a crear situaciones de diálogo para favorecer los aprendizajes.

Teniendo esto en consideración, e intentando responder a la pregunta sobre de qué depende actuar de manera neutral o beligerante, la decisión no consiste en elegir lo uno rechazando lo otro como si fuera una postura de vida sino que dependerá de distintos factores, tales como nos aporta Trilla (1992):

- ↳ *Los que dicen relación a los propios valores que están en juego:* Habrá valores que por su nivel de relevancia y actualidad cobrarán una mayor necesidad de pronunciarse y exigirá al profesor una actitud activa y comprometida. Cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social del valor, más justificado estará pasar de una neutralidad pasiva a una activa o una beligerancia.
- ↳ *Los que dicen relación al grado de conflictividad:* Se debe atender al nivel de pertinencia en los temas que se pretenda trabajar en el aula, considerando el grado de repercusión en los alumnos. De tal forma que el profesor nunca debe olvidar que todo aquello que se plantea en el aula tiene repercusión en los alumnos que es difícil de medir y evaluar. Por tanto exige que el profesor sea muy cuidadoso y asertivo para no generar conflictos emocionales que no favorecen el proceso de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.

Nos parece que es legítimo para el docente tener la libertad de considerar que frente a determinados temas él considere que no se encuentra competente para actuar con imparcialidad y neutralidad. Aquello no desacredita su labor pedagógica, por el contrario, refleja una madurez en la capacidad de autoconocimiento y de prever situaciones que pueden no favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Esta madurez es captada por los alumnos y se vuelve en sí mismo un aprendizaje para ellos. A su vez, también habrá que considerar el grado de responsabilidad, que de alguna manera aparece en lo referido al compromiso.

El docente antes de actuar, sea de manera neutral o beligerante, debe prever las consecuencias de su actuar. Muchas veces las consecuencias escapan al

control del docente, como los conflictos que le puede acarrear con los padres, otros profesores y la propia institución educativa.

En síntesis, hay tipos de valores, tipos de neutralidad y tipos de beligerancia, y dependerá de qué tipo de valor, que clase de neutralidad y qué clase de beligerancia estamos hablando para que el docente pueda con la mayor objetividad y profesionalismo pronunciarse al respecto. Una cosa es clara, el docente ante los valores controvertidos siempre deberá pronunciarse, porque cuando lo hace por un tipo de neutralidad o de beligerancia, ésta decisión ya es una manifestación de su postura al respecto pero no de los contenidos de los valores controversiales sino una neutralidad o beligerancia estratégica o de procedimiento que busca que sean los alumnos quienes expresen sus visiones y posibles soluciones frente a la controversia. Por tanto, hablar de neutralidad no es sinónimo de inactividad, pasividad o falta de compromiso y de responsabilidad del profesor. Por el contrario, en muchas ocasiones actuar con cierta beligerancia está más cerca de la irresponsabilidad según el tipo de beligerancia.<sup>46</sup>

La beligerancia debe ser explícita, sin coaccionar, adoctrinar o manipular, sino que incluya las distintas visiones respecto de una controversia de valores en vista de favorecer nuevos y significativos aprendizaje para los alumnos. Para que el profesor pueda actuar profesionalmente y con rectitud valórica, deberá considerar los factores descritos para decidir de manera correcta y pertinente ante las complejas situaciones en materia axiológica, sin perder en el horizonte que ante todo es un agente que está al servicio de una educación en valores que exige promover los valores de autonomía, libertad, responsabilidad y la búsqueda del bien común por sobre el bien particular. En definitiva, el profesor debe actuar comprometidamente y ser beligerante en favorecer los valores consignados arriba (y todos los valores en general) y permanecer neutral (será pasiva o activa según las circunstancias) en los contenidos que se discuten en el aula.

---

<sup>46</sup> Se puede consultar los tipos de beligerancia en Trilla, J. (1997). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, págs. 33-38. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126268>. Revisado el 21.02.2011.

### **3.4 El problema de la libertad de cátedra**

En toda acción en pro de la neutralidad o beligerancia el docente tendrá que considerar el contexto institucional en donde se desenvuelve. La relación contractual obliga al docente a tener presente en su labor profesional los valores que sustenta y defiende el centro educativo. Si es un centro público será entonces los valores democráticos que promuevan una ciudadanía activa.

Si el centro ofrece una filosofía o creencia religiosa en particular, el profesor al conocer previamente el planteamiento general de la institución deberá ser coherente con los principios de la institución sin olvidar los valores democrático que sustenta nuestra sociedad actual. Como criterio general, es deseable que exista la suficiente concordancia entre lo que plantea la institución y las acciones del docente. Es lo que Trilla llama "*criterio de concordancia*" (1997:160).

Uno de los conflictos que pudiesen encontrarse en este ámbito sería el derecho que tiene el docente respecto de la "*libertad de cátedra*" garantizada por la constitución. El profesor tiene el derecho de expresar sus planteamientos siempre y cuando éstos se refieran a los contenidos específicos que forman parte de la materia que imparte y que contribuyan al aprendizaje y no a un tipo de proselitismo o adoctrinamiento (Lozano, 1995). También hay que decir que la misma libertad de cátedra tiene su límite en el principio de neutralidad ideológica que plantea la Constitución española, precisando a que los profesores renuncien a exponer libremente sus ideas y opiniones, y que el Estado renuncie a su vez, a imponerles la enseñanza de una doctrina oficial.

#### **3.4.1 Lo que dice relación con los derechos constitucionales**

El siguiente cuadro refleja esta relación de derechos y deberes, y que al momento de decidir por una neutralidad o beligerancia ya no sólo por parte del profesor sino de todos los involucrados. Habrá que considerar lo que estipulan las leyes que nos regulan y los criterios que las sostienen hoy en día.

<b>Los derechos</b>	<b>Lo que declara la Ley</b>
<b>Derechos del profesor: La libertad de cátedra.</b>	“La libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función” (Tribunal Constitucional, sentencias 217/1992. Además ver art.20.1 de la Constitución española)
<b>Deber de profesor: “neutralidad como abstención”.</b>	“El profesor no es libre de difundir sus pensamientos y opiniones” en la medida en que, hacerlo así, impondría a los espíritus que debe formar su propia visión del mundo. <sup>47</sup>
<b>Al mismo tiempo aparece otro deber del docente.</b>	“La libertad de cátedra no exime por tanto a los profesores de su deber de formar a los alumnos en el conocimiento y respeto de los principios democráticos de convivencia” (LODE, art.3)
<b>Derechos del centro educativo: desde el derecho de la libre creación de centros con carácter propio.</b>	Se reconoce “establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución”.... Aquello forma parte de “la libertad de creación de centros, en cuanto equivale a la posibilidad de dotar a éstos de un carácter u orientación propios” (T.C. en la Sentencia 5/1981, nº 8, apoyado por la LOECE en su artículo 34.
<b>Deber del centro educativo</b>	“En un sistema jurídico basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser ideológicamente neutrales.” (Tribunal constitucional, Sentencia 5/1981)
<b>Derecho y deber del Estado de difundir los valores básicos de la convivencia democrática a través de los centros educativos públicos.<sup>1</sup></b>	Estos se adscriben a las orientaciones emanadas por la Constitución respecto a que todos tienen derecho a la educación y a formar ciudadanos. (Ley Orgánica 5/1980)
<b>Derechos del niño</b>	Respecto a los padres, éstos tienen derecho a “escoger la escuela de sus hijos de acuerdo a sus propios criterios ideológicos, morales y religiosos”. (artículo 4, apartado c de la LODE)
<b>Derechos de la familia a escoger la</b>	Respeto a la libertad de conciencia del alumnado y a recibir una educación gratuita.

<sup>47</sup> Lozano (1995) cita a J. Riveros respecto del proceso de neutralidad que ha vivido la educación en Francia y del cual España lo ha considerado como primera referencia. Ver p. 225.

<i>escuela</i>	(LODE, art.49.3)
----------------	------------------

Cuadro nº 5: Los derechos constitucionales, neutralidad y libertad de cátedra

Una mirada sinóptica del cuadro refleja la complejidad en torno a los derechos y deberes de los distintos actores involucrado en la educación. Podemos apreciar que la defensa de un derecho fácilmente puede entrar en contradicción con los derechos de otros, aunque no lo son necesariamente si logramos definir y focalizar el problema diferenciando lo fundamental de lo secundario con criterios de pertinencia. Lo mismo puede suceder con los deberes. Ante un posible conflicto habrá que iniciar una política de acuerdos y complementariedad entre los distintos derechos y deberes estableciendo un *principio de conciliación*.

Podemos afirmar que la libertad de cátedra es un *derecho* pero con ciertas limitaciones porque no es sinónimo de libertad de enseñar, sino de *libertad de expresión en el ejercicio de la enseñanza*. Hablar de *libertad de enseñanza* se puede malentender como la libertad plena del profesor de enseñar lo que estime conveniente, e incluso si quisiera o no enseñar determinados contenidos, y los radicalizamos aún más, si quisiera o no enseñar. Libertad de enseñar en ningún caso es libertad plena del profesor de no enseñar.

No podemos ocultar que la libertad de cátedra es una realidad problemática, la misma búsqueda de soluciones entre el profesor y el centro educativo de manera conjunta favorece, en términos habermasiano, el desarrollo de *habilidades dialógicas* que les permita llegar a un consenso en los acuerdos y claridad en los desacuerdos. El diálogo es presentado aquí como un valor procedimental pero en la medida que los acuerdos sean una oportunidad de desarrollo de nuestra identidad moral y nos constituya como sujetos “no-islas”, entonces el diálogo tiene fuerza y finalidad por sí mismo.<sup>48</sup> A su vez, según el nivel de diálogo alcanzado, se ve también reflejado el nivel de autonomía y libertad de expresión de las ideas entre todos los que participan de este

---

<sup>48</sup> Nos parece que entender el valor del diálogo sólo en términos procedimentales agota la eficacia y finalidad que el valor del diálogo tiene por sí mismo. El diálogo también es una finalidad porque es una realidad constitutiva del ser humano. Estamos constituidos como seres dialogantes, somos lo que somos por la capacidad de un encuentro dialógico con el otro, el entorno y consigo mismo.

diálogo, sean ellos el profesorado, la institución educativa, los alumnos, así como también otros actores que configuran el constructo educativo.

### **3.5 Conflictos de valor del profesorado con el centro educativo**

Los ámbitos de conflictos de valor que vive el profesorado son variados y de distinta índole. Ya hemos visto aquellas llevadas a cabo por el docente para trabajar en el aula. Los contenidos de estas propuestas se planifican y organizan según los diversos temas controversiales que el profesor propone para reflexionar con los alumnos que, directa o indirectamente forman parte de una educación en valores. Por otro lado, en la vida profesional del docente aparecen aquellas experiencias de conflictos que se tienen con la misma institución educativa. En los conflictos es donde finalmente se manifiestan las diferentes visiones que se tiene de la educación, de las metodologías de enseñanza de los valores morales que cada uno sostiene. En este contexto, se hace patente el conflicto valórico entre la libertad de conciencia por un lado y por otro, una fidelidad contractual con el centro educativo y respeto a su propio ideario.

#### **3.5.1 Conflicto entre la libertad de conciencia y lealtad a la institución**

En muchas ocasiones el profesorado vive cierta ruptura con la institución donde trabaja en la medida que va expresando con mayor grado de libertad y de expresión de sus propias ideas acerca de cómo entender y llevar a cabo la profesión docente. Entonces naturalmente aparecen ciertas discrepancias entre el docente y la institución, en la forma en que ambos funcionan y en los valores que sustentan y promueven sus propias acciones. Hasta aquí, constatar esta “*discrepancia*” no es necesariamente signo de tensión o crisis, e incluso, bien se puede ver como una riqueza en la diversidad. El detonante está en la posición en que se ubica el docente, y es que por un lado debe cierta fidelidad al proyecto educativo de la institución (por no decir a su empleador), en donde en algunos puntos pudiesen no sentirse interpretado o incluso pudiesen estar en directa contraposición con sus propios principios que orientan su vida personal y profesional. En otras ocasiones el conflicto no arranca de la relación directa institución-profesor, sino de la relación del docente con sus alumnos y

las familias. En este punto, la institución no se mantendrá ajena o al margen de las formas de proceder del profesor cuando tenga que resolver conflictos de valores, sea que se susciten en el aula o fuera de ella. En estos contextos el profesor en ocasiones debe atender prioritariamente a *las necesidades individuales de los alumnos y en otras, se le imponen las políticas educativas que están al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento*” (Esteve, 1997: 31-32).

Desde la mirada institucional, está claro que éste no será ajeno a las formas de proceder por parte del profesor cuando tenga que resolver conflictos de valor, sea que se susciten en el aula o fuera de ella.<sup>49</sup> Frente a ciertos conflictos de valores probables, poseen las organizaciones educativas poseen normativas y criterios de acción que regulan e iluminan el proceder por parte del profesorado. Estas normativas revelan la posición que tiene la entidad educativa, sea respecto a contenidos o bien a aspectos de procedimiento que se visualizan cuando aparecen diversas situaciones de controversias morales. Respecto a contenidos, en las escuelas con ideologías claras, -como por ejemplo las escuelas confesionales- la posición institucional asumida es muy clara en su expresión y en su fundamento desde un inicio, sobre todo en aquellas cuestiones que son socialmente controvertidas. En cambio, en las escuelas públicas estas carecen -y en virtud del pluralismo que defiende y define a la escuela pública- de una posición única y definida en temas moralmente controvertidos.

Siguiendo a Buxarrais, en ambos tipos de organización educativa, el criterio a considerar por parte del profesorado se puede reflejar en la siguiente afirmación: *“el profesor debe ser consciente de las posiciones de la comunidad escolar -sean de contenidos o de procedimientos- en relación con el tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posturas y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia”* (Buxarrais, 1997: 95).

---

<sup>49</sup> Entendemos conflicto de valor cuando *“ante un objeto determinado existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes”* Para profundizar ver en Trilla, J. (1992)

La manera de cómo el docente pueda resolver esta tensión, revelará su nivel de dependencia y de autonomía porque por un lado entra en juego una *fidelidad hacia su propia conciencia* y por otro lado una *fidelidad hacia la institución* y su propuesta axiológica, que previamente a depositado en él su confianza al momento de hacerlo parte del centro educativo. De tal manera, podemos decir que la autonomía en el profesorado es una autonomía condicionada y relativa. Al respecto Altarejos (1998) plantea que el derecho del profesorado a emitir juicios autónomos es uno de los puntos más decisivos y problemáticos en el quehacer educativo, pues a su juicio, es en el ámbito de la autonomía donde aparecen las limitaciones más serias de la profesión docente. Tanto las decisiones personales como institucionales se encuentran en un marco de autonomía limitada o *autonomía relativa*, en el entendido que el profesor tiene un grado de dependencia de la escuela, y la misma escuela tiene un grado de dependencia social, política y axiológica del sistema educativo, y a su vez este último lo tiene de las distintas redes sociales. En definitiva, podemos hablar de una autonomía relativa en cada uno de ellos (Bourdieu y Passeron, 1977: 248)<sup>50</sup> porque el legítimo ejercicio de autonomía se entrecruza con el deber y compromiso del docente de ofrecer una lealtad a la institución.

### **3.5.2 La lealtad hacia la institución educativa**

La lealtad hacia la institución se origina al momento en que el propio centro educativo ha encomendado y confiado al docente una tarea fundamental, *hacer éticas a las personas*. Aquí hallamos la libertad de las legítimas propuestas educativas de cada centro en particular, en donde el profesor se adscribe libremente y, desde este primer acto de libertad tiene el deber moral y contractual de estar referido al ideario del centro educativo. Ahora bien, promover las acciones éticas en el educando requiere y exige las disposiciones morales del propio educador.

---

<sup>50</sup> Estos autores afirman la existencia de una autonomía relativa en el sistema educativo por cuanto tiene una dependencia de las estructuras de relaciones de clases que existen en la sociedad.



Tanto la lealtad del docente hacia la institución y la confianza del centro educativo que otorga al docente son justas y necesarias, que si bien pueden y han sido materia de conflictos de valor en el profesorado, no parece deseable optar por una en desmedro de la otra; la defensa de la libertad individual y autónoma debe en todo momento inscribirse dentro de la racionalidad social de la convivencia comunitaria que otorga cada institución con sus legítimas propuestas educativas y de valores. Y a su vez, toda institución escolar debe procurar y defender el desarrollo de una autonomía responsable en todos quienes forman parte de la comunidad educativa. Decimos *autonomía responsable* porque entendemos la responsabilidad, no como contraparte de la libertad sino todo lo contrario, como parte de ella. En el fondo es la otra cara de la libertad porque una responsabilidad verdadera es también parte de una autonomía activa. En definitiva, nos parece que se debe propiciar un *equilibrio* entre ambas fidelidades, *“un equilibrio dinámico entre el respeto a la autonomía del profesor para actuar responsablemente en las cuestiones controvertidas, y unas bases consensuadas por la comunidad que aseguren la mínima y necesaria concordancia en el funcionamiento global de la institución”* (Buxarrais, 1997: 96).

A partir de lo que hemos planteado respecto de los tipos de conflictos de valores, el profesor puede (o debe) plantearse algunas de las siguientes interrogantes:

- *¿Qué valores declara el centro educativo donde trabajo?*
- *¿Cuáles son los valores que estimo más importantes y defiendo en toda circunstancia?*
- *¿Cuáles son los valores coincidentes entre los míos y los del centro educativo?*
- *¿Cuáles son los valores que más suscita o pudiesen suscitar algún grado de conflicto con la institución?, ¿por qué pudiesen entrar en conflicto?*
- *¿Nos sentimos libres, respetado y escuchado en el centro donde trabajo?, ¿respeto a la institución en aquellos aspectos divergentes en materia de valores?*

### 3.6 Conflicto entre la enseñanza de la disciplina y la educación en valores

Seguramente en más de una ocasión hemos escuchado o bien sido parte de una discusión pedagógica acerca de la dicotomía *enseñanza de la disciplina y educación en valores*. Algunos docentes afirman que ambos escenarios pedagógicos son distintos y distantes en donde cada docente enseñará una u otra según su especialidad. Otros afirman que ambos son necesarios y van de la mano, de manera tal que incluso uno puede quedar inmerso en el otro, perdiendo la distinción de cada uno. Otros reconocen la distinción y particularidad de cada espacio educativo pero no por ello son distantes ni deben necesariamente tratarse un ámbito sin la consideración del otro. Los contenidos deben tener un referente de valor que le otorga una visión más integradora de los conocimientos y los valores necesitan de los contenidos porque le otorgan el “*cable a tierra*”, evitando una suerte de espiritualización de los valores sin responder a las necesidades y preguntas de la vida cotidiana de los alumnos.

A partir de las reformas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas, la educación en valores ha sido una de las aportaciones más significativas a través de la incorporación de los temas transversales así como de la asignatura de educación para la ciudadanía.<sup>51</sup> Desde estas reformas educativas el profesorado ha vivido una tensión permanente respecto de su papel como maestro de una disciplina, del cual ha recibido una sólida formación académica, junto con rol de educador en valores, que ha sido una de las acentuación más relevantes de las reformas actuales. Desde aquí ya no podemos hablar de educación en valores sin referirnos a las *enseñanzas transversales*, entendidas como una propuesta curricular concreta que pretende responder a los problemas y realidades que están presentes en la sociedad.<sup>52</sup> Al respecto Lucini concluye que todas estas son temáticas que “*inciden y entroncan con una base ética social y personal, base ética que ha de*

---

<sup>51</sup> Se puede consultar en: Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra; Puig, J. M. y Martín, X. (1998). *La Educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.

<sup>52</sup> Respecto de los *temas transversales* podemos consultar en:

- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

*ser de interés común y universal y a la que, hoy por hoy, como ciudadanos del planeta, no podemos ni debemos renunciar”* (Lucini, 1994:31).

La apuesta valórica desde los temas transversales no es en menoscabo de las distintas disciplinas, sino todo lo contrario, les reporta una visión más amplia con mayor carga de significado para el aprendizaje de los alumnos. Como afirman Puig y Martín, citando a Yus (1998: 107) *“las enseñanzas transversales permiten no sólo introducir en las aulas un nuevo tipo de contenido y de conocimiento, sino también dotar de sentido y dar significado a buena parte de los aprendizajes específicos de las distintas áreas curriculares”* (Puig y Martín, 1998:107). De esta manera, disciplina y valores no son realidades contrapuestas, sino que se retroalimentan e iluminan mutuamente desde una óptica holística de los aprendizajes.

El conflicto bien puede arrancar de la concepción que el ejercicio de la profesión docente descansa únicamente en la enseñanza de la disciplina, es decir, en identificar profesión con disciplina. Aquí el profesor diría: *“mi labor es de enseñar un determinado saber, los valores está en el mundo de lo privado que no me compete”*. No compartimos esta expresión, pues perpetúa la dicotomía enseñanza de la disciplina y educar los valores y esto porque:

- *Intenta reducir la profesión a la enseñanza de una disciplina específica, y nos parece que el profesor es siempre más que la enseñanza de su propia disciplina.*
- *Ubica la enseñanza de la disciplina en el plano de lo público y la educación en valores queda relegada al plano privado. Lo ético siempre es público y privado, y la escuela no puede eludir la tarea ni la responsabilidad de educar en valores.*
- *Separa artificialmente los tiempos y espacios, suponiendo que en un momento se entregan sólo contenidos y será otro el momento para hablar de los valores. Esta afirmación estaría negando la existencia del currículum oculto.*
- *Supone que la educación en valores atañe sólo a algunos especialistas y no a la totalidad del profesorado.*

Ambos escenarios están íntimamente vinculados porque *la disciplina le otorga contenidos controvertidos a los valores y éstos a su vez le entregan criterios de valoración ética a los contenidos*. Incluso podemos ir más allá afirmando que nuestra profesión docente conlleva necesariamente algunas exigencias éticas

que provienen de la propia naturaleza de la disciplina, de tal manera que si la decisión por una determinada enseñanza arranca de una decisión vocacional asumida previamente, de alguna manera en la propia decisión ya está presente la adhesión de estos valores que provienen de la misma disciplina.<sup>53</sup>

El mayor desafío para el profesorado actual no es sólo dilucidar en cómo llevar a cabo un determinado tema transversal en el aula, sino que previo a aquello, supone una nueva manera de entender la educación, que tiene por principio axiológico formar sujetos autónomos que puedan desenvolverse de manera crítica y comprometida en nuestra sociedad actual.

Finalmente plantear estos conflictos, bien se pueden considerar como una *oportunidad* para el profesorado en clarificar aún más no sólo su manera de concebir la educación, sino además llevar a cabo una auténtica educación en valores.

### **3.7 La necesidad de una gestión ética y una cultura moral en las instituciones educativas**

Ciertamente el campo de la ética no está ausente - ni debe hacerlo en ningún caso- del mundo de las organizaciones administrativas y de gestión, con toda la complejidad que contienen. El ámbito valórico es un rasgo inherente a toda acción humana y se refleja en un conjunto de normas éticas que moldean a toda organización en su interrelación con el entorno. Desde aquí es que podemos hablar de una *“ética de las organizaciones”* que constituye una ética aplicada en el ámbito organizacional y que tiene por objetivo el discernimiento de lo que *“conviene hacer o no hacer, para la contribución al propio bien y al de la organización, en orden a la mejora de la calidad humana, del desarrollo de las potencialidades de cada uno de los miembros de la organización y de la contribución de ésta al bien común”* (Guillén, 2006:9).

Pasando al ámbito de la educación, -que es el que nos ocupa- las organizaciones educativas actuales deben buscar potenciar un desarrollo de la

---

<sup>53</sup> Por ejemplo en la enseñanza de la Historia, el profesor no puede dejar fuera el valor de la veracidad y debe naturalmente rechazar la falsedad y el engaño en la presentación de los sucesos históricos y de los actores que participan de estos sucesos.

actitud y del comportamiento para proteger principalmente la supervivencia en medio de la competitividad, que es una realidad ineludible para muchos centros educativos. Toda organización educativa es un ente vivo constituido por personas que actúan, influyen, tienen dependencia, condicionan y se desarrollan en un determinado entorno, y por lo tanto no pueden eludir la responsabilidad ética desde un enfoque organizacional en cada una de sus actividades y decisiones.

Para ser más preciso, en el alcance ético en la organización educativa, la pregunta fundamental sería, *¿es posible visualizar una especie de personalidad moral organizacional educativa?* Nos parece que sí es posible, y se puede establecer en la medida que reconozcamos la posibilidad de un modelo de ética organizacional en la escuela (Dalla, 2002).<sup>54</sup> Veamos tres niveles de maduración ética a nivel organizacional que, bien podríamos llamarlo en su conjunto como el *cuerpo moral de la organización*: (Gasalla, 2006: 313)

- 1) *La madurez personal*, que implica un trabajo de desarrollo personal que le permita a cada profesional de la educación revisar sus conductas y las motivaciones más profundas que lo mueven a comportarse de determinada manera con su entorno;
- 2) *La madurez profesional*, que involucra el modo de comportamiento en donde éste incide directamente en la organización escolar y en quienes forman parte de ella. Aquí se vuelve necesario hacer una introspección autoevaluativa en relación a la manera de cómo establecemos las relaciones interpersonales y reconocer cuáles son nuestras motivaciones más profundas que nos mueven a relacionarnos con los demás en el ámbito profesional;
- 3) *La madurez social*, con sus respectivos valores a trabajar, que no son otra cosa que la puesta en escena del recorrido ya hecho en el proceso vivido de la madurez personal y profesional.

---

<sup>54</sup> John Dalla en su libro el *"Imperativo ético"* intenta establecer un modelo de orientación ética en el mundo de las empresas que nos parece muy sugerentes para poder hablar acerca de *"una organización ética"* en el ámbito educacional, que es lo que nos ocupa en esta investigación.

Hay que decir aquí que esta escala pretende reflejar el proceso de comportamiento ético desde la individualidad a la expresión y consolidación de carácter social, pero en ningún caso pretende establecer etapas de ejercicio ético en donde se pudiera pensar que una vez asumido la madurez personal se pasa automáticamente a la otra dimensión ética y ya no se vuelve a desarrollar la primera y que deja de ser una preocupación constante de desarrollo en la persona humana. Muy por el contrario, las tres dimensiones ofrecen una mirada holística, de manera integral en el desarrollo de la persona en donde ninguna de las tres expresiones de maduración se anulan o minimizan. En cada una de las etapas de madurez se destacan algunos valores que ayuda a reconocer la etapa del proceso de maduración en que se encuentra tanto el sujeto como la entidad educativa. Esta idea se expresa en la siguiente figura:

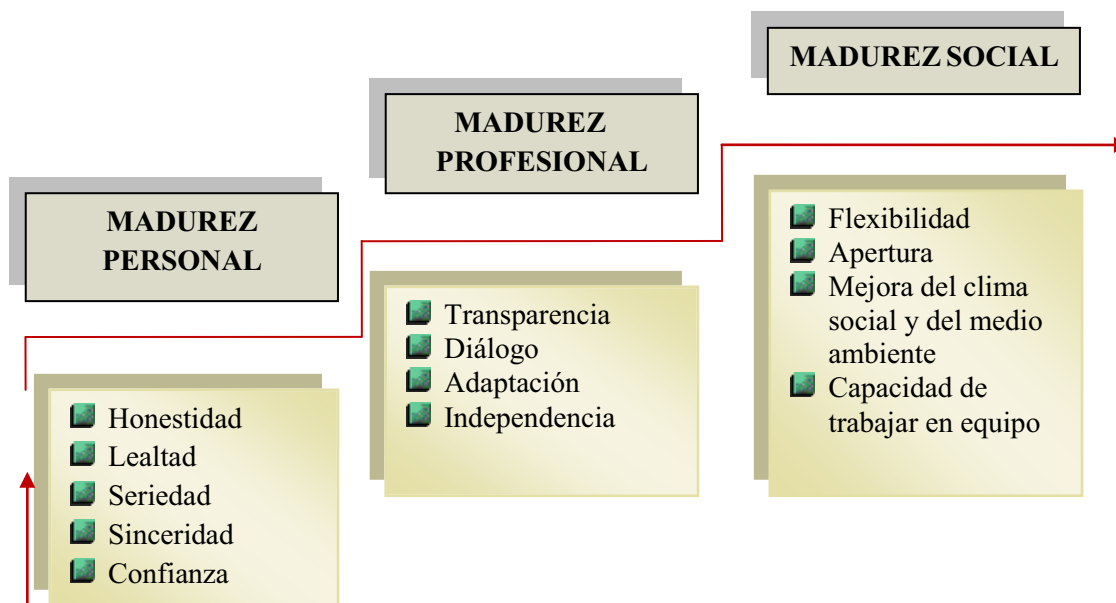


Figura N° 6: El proceso de madurez ética en la organización educativa

### 3.7.1 Indicaciones para una gestión ética en la escuela: las fases del desarrollo ético

Como ya hemos visto, la orientación representa un movimiento hacia el crecimiento. Ahora bien, será una tarea de cada centro educativo detectar en qué etapa de madurez ética se encuentra, pues es evidente que no todos los individuos ni todas las organizaciones se encuentran en la misma etapa de madurez moral. De tal manera que establecer una marcada orientación hacia

una verdadera gestión ética es un compromiso que forma parte en el proceso de autocomprensión de la propia escuela como una *organización ética*. A continuación, siguiendo a Dalla (2002) presentamos tres etapas o fases de desarrollo moral, en términos organizacionales, a fin de que cada centro escolar pueda reconocer en qué fase se encuentra y por qué razón, y en consecuencia replantear las acciones futuras.

**1ª Fase: “Obediencia”.** *Es una ética de complacencia* cuyo fin es no dejarse caer en la falta a las normas. Esta es la fase donde comúnmente vemos a profesores que realizan sus trabajos sin mayores motivaciones a involucrarse activamente en los proyectos institucionales.

**2ª Fase: “Acuerdo”.** *Es una ética del reconocimiento* en donde el interés propio sólo puede progresar sobre la base de la adhesión a una norma moral. Esta fase expresa el comportamiento cotidiano del profesor que busca estar en paz con su trabajo y se rige según lo que está normado. El docente posee grandes y nuevas ideas pero evita compartirlas debido a que teme que lo puedan llevar a comprometerse aún más con la entidad escolar.

**3ª Fase: “Compromiso”.** Es la ética basada en un sentido más sabio de *creencias y de finalidad*. Los docentes que llegan a esta fase, no sólo han sido capaces de dar a conocer sus motivaciones y pretensiones, sino que además están comprometidos con las motivaciones del centro educativo, pues reconocen que sus pretensiones están estrechamente vinculadas con esta última, y se autoimplican mutuamente.

### 3.7.2 La cultura moral en el centro educativo <sup>55</sup>

Las instituciones educan moralmente. Esta afirmación es cierta, pero que se vuelve una realidad, es necesario pensar detenidamente en el diseño,

---

<sup>55</sup> Anotamos unas breves indicaciones de la cultura moral, reconociendo que es un tema que exige una mayor extensión y profundización. Para ello se puede consultar en, Puig, J.M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó. Este un excelente trabajo de investigación que ha llevado a cabo un grupo de profesores que forman parte del Grupo de Recerca de Educación moral de la Universidad de Barcelona (GREM).

planificación y orientación de las prácticas pedagógicas que conduzca a una construcción de un *sistema de prácticas* que favorezca el desarrollo de comunidades educativas democráticas. Para ello creemos que es importante atender a la construcción de una *cultura moral* del centro educativo que ejerza una potente acción educativa. La cultura moral no puede quedar en manos del azar, sino que debe ser objeto de una preparación consciente y minuciosa de todos los actores que intervienen en el proceso formativo. De este modo, se puede detectar las causas de muchos de los problemas educativos que dicen relación a las normas de convivencia escolar, particularmente en la indisciplina y el uso de la violencia que surge en algunos centros. Podemos reconocer al menos dos espacios importantes para una cultura moral:

- 1) *Abrirse de un modo especial a la participación del alumnado. Los alumnos no pueden quedar como sujetos pasivos, sino que se han de convertir en protagonistas de su propio proceso educativo.*
- 2) *Apertura de espacios y posibilidades de servicio a la comunidad escolar y a la misma sociedad.*

### **3.7.3 El Clima moral en la organización educativa**

Como dijimos anteriormente, la cultura refleja los valores, las normas, actitudes y creencias de todos los miembros y se transforman en los componentes del clima organizacional. De esta manera, para quienes tienen la responsabilidad de conducción de la organización estos deben ser capaces de analizar y diagnosticar el clima de su organización, y esto como plantea Brunet (1997:20) por tres razones:

1. *Permite evaluar las fuentes de conflicto, estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de las actitudes negativas frente a la organización.*
2. *Permite iniciar y sostener un cambio que indiquen los aspectos específicos donde intervenir.*
3. *Permite monitorear el desarrollo de la organización y prever los problemas que puedan surgir.*



Ahora bien, para una creación de un clima óptimo ha de considerarse:

- *El estilo de participación,*
- *El tipo de liderazgo y de gestión,*
- *El modo en que se asume el trabajo en grupo,*
- *El grado de satisfacción y motivación de las personas, y*
- *Las políticas de personal.*

### **3.7.4 La cultura organizacional de la escuela y la resistencia al cambio**

La cultura refiere siempre al conjunto de significados y símbolos compartidos por quienes componen una comunidad humana. Si nos referimos a la *cultura institucional* la podemos entender como “*la forma en que las organizaciones establecen sus características propias y valores y la percepción que de ellas tienen sus miembros*” (De Latorre, 1998). Las organizaciones escolares tienen su cultura específica que se ha ido configurando con los valores, su historia, las exigencias del entorno y el clima organizacional que, por cierto, condiciona la propia actividad. De manera simultánea a la estructura organizativa, existe un sistema de relaciones humanas informales de grupos y subgrupos caracterizado por compartir valores, creencias, normas, juicios y prejuicios. El conjunto de estos valores, normas y creencias son los que llevan a cabo el tipo de clima organizacional en donde este último se convierte en un factor importante no sólo para el logro de las metas institucionales, sino que será la mejor expresión del tipo de gestión ética en el centro educativo.

Por cultura organizacional la entendemos como “*los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados*” (Etkin y Schvarstein, 1989:201). Estos modos sociales son establecidos y aplicados por todos quienes forman parte de una organización, incluyendo sus formas de interactuar, de comunicarse, tales como lenguajes propios de la organización, liderazgos internos o preferencias compartidas. En la cultura organizacional se integran los siguientes elementos:

- Ⓢ *Los hábitos y modos de conductas aprendidos en la organización.*
- Ⓢ *La valoración social de los puestos de trabajo y de las funciones.*
- Ⓢ *Los roles que se instalan para mantener cohesionados a los grupos.*
- Ⓢ *Los acatos simbólicos tales como ritos y ceremonias que no están escritos pero que funcionan como rutinas y otorgan identidad.*
- Ⓢ *Las redes de comunicación que conectan a los integrantes por motivos afectivos y emocionales y no necesariamente técnicos.*
- Ⓢ *El sistema de valores, mitos y creencias compartidos en los grupos de trabajo.*

Estos elementos son componentes estructurales de mayor lentitud en su transformación y sus cambios son de carácter adaptativo. Es un error pensar que la cultura organizacional puede ser modificada por una sola persona o por un determinado programa y mucho menos en el corto plazo. Esta no es algo que pueda crear una sola persona, aun con un liderazgo reconocido ni tampoco algo que los directivos puedan controlar y hacer previsible como un presupuesto o proyecto, sino que contribuyen todos los involucrados y tiene que ver con mantener y perpetuar un estilo de hacer las cosas o cambiarlo durante un período razonable. En síntesis, la cultura organizacional depende de:

- Ⓢ *La acción colectiva de todos los trabajadores, y*
- Ⓢ *Un tiempo muy largo de acciones tomadas, decisiones hechas y políticas establecidas y/o eliminadas.*

En las escuelas podemos apreciar que muchas iniciativas de cambio quedan truncadas cuando llega el momento de ponerlas en práctica. El proceso de cambio comúnmente se focaliza en cambios tangibles (operaciones, sistemas, procedimientos) puesto que son los más fáciles de identificar. No obstante, todo tipo de implantación efectiva implica que todo cambio ha de estar ligado a la cultura organizacional. Establecer esta vinculación no sólo permite implantar los cambios que se requieren, sino que además asienta el cambio día a día de la organización escolar. Como resultado, el cambio es sostenido y se obtienen los efectos deseados como por ejemplo un menor costo, mayores ingresos y un mejor servicio. En el plano educativo el problema se encuentra

cuando aparecen algunos síntomas de desarticulación en el ámbito de la gestión educativa que refleja una cierta crisis. Los síntomas son:

- ② *La desafección principalmente de los docentes hacia la organización y la dirección;*
- ② *La hostilidad hacia la participación de la comunidad educativa en los distintos canales de participación que ofrece el centro, y*
- ② *La resistencia a la innovación.*

Cada uno de ellos forma parte de un problema mayor que es la desconfianza hacia las instituciones y el temor hacia lo nuevo porque provoca inseguridad e inestabilidad emocional y también laboral. Estas dificultades deberán ser asumidas por el centro educativo e incluirlas dentro del proceso de desarrollo organizacional y de una gestión ética para todo lo que forman parte de la organización escolar.

La desafección y hostilidad hacia la organización y la dirección se expresa en la falta de compromiso con cualquier oportunidad o problema que exceda en todo o en parte los límites del propio grupo y de su propia tarea. Esto se manifiesta claramente en la renuencia a participar en funciones directivas, de coordinación y organización corporativa (ejemplo: los sindicatos de profesores).

La hostilidad hacia la participación de la comunidad también se aprecia cuando, tanto los equipos de dirección como el conjunto de los profesores mantienen una reacción defensiva frente a propuestas educativas que los lleve a vincularse de manera comprometida con su entorno local fuera de la escuela. Esto provoca un ostracismo y en donde la escuela se aísla y se aleja de la realidad social y cultural de donde se encuentra inserta.

El logro o fracaso de la capacidad de la organización educativa para sumarse a los cambios necesarios o adaptación a nuevas situaciones dependen en última instancia de los miedos, las ilusiones y las expectativas de las personas que están inmersas en la organización escolar. Dentro del proceso de conducción a los cambios e innovaciones que se requieren, existen distintas etapas o momentos que aparecen a lo largo de su desarrollo. El avance de una etapa

conduce a la siguiente. Estas etapas las podemos reconocer tanto en la organización educativa como en cada individuo que forma parte de ella:

**1º Estancamiento:** La presencia de temores, inseguridades, falta de cohesión de grupo, falta de liderazgo.

**2º Preparación:** Conciencia de los problemas o de sus síntomas y de los valores que se han debilitado. La toma de decisión de gestionar los cambios necesarios siendo estos previamente dialogados y consensuados por la mayor cantidad de personas o equipos. Luego se comunica a todos los estamentos de la institución.

**3º Implantación:** Se constituyen los canales de comunicación y grupos de trabajo. Intentar involucrar a la mayor cantidad de profesores para ser partícipes del proceso de cambio.

**4º Determinación:** *Fase crítica.* Se debe revisar si ya hay algunos frutos esperados de todos los esfuerzos acumulados y tomar nuevas decisiones. Se debe evaluar la presencia de los valores que identifican al centro. Los valores son los que sostienen las acciones y decisiones.

**5º Consecución:** Evaluación de los resultados esperados. Atender a los posibles abandonos del proceso de cambio de personas o grupos. Es importante reconocer y valorar las causas y consecuencias tanto de los avances como de los retrocesos.

Estas etapas presentan una suerte de “*curva del cambio*” en donde los responsables de la dirección de la organización escolar deben no sólo preocuparse por una buena gestión ética sino también en conocer y reconocer el estado emocional de todos quienes conforman la comunidad escolar, particularmente los profesores porque en definitiva son ellos quienes llevan en sus manos el proceso de cambios e innovación en el centro educativo. El estado emocional resulta clave a la hora de entender la resistencia del parte de los profesores hacia los cambios o innovaciones.

El profesor que busca innovar lo hace en determinadas condiciones organizativas y funcionales que condicionan y limitan la propia innovación. Por otro lado, las mismas innovaciones modifican a su vez el clima de relación y la cultura de la institución escolar. En consecuencia, también se trata de un proceso de interacción sociocultural en donde la institución escolar se convierte en el elemento activo y protagónico de innovación, al tiempo que beneficiario

de la misma. Los centros educativos son una realidad viva que cambian constantemente, y una entidad en que las personas que la componen comparten ideas, metas, espacios, recursos, y se sienten afectadas por los logros y problemas que surgen constantemente. Una gestión ética en el seno de la organización escolar es dinámica, centrada en las relaciones humanas y cuando sus miembros lo viven de esta manera se asumen adecuadamente los procesos de innovación en donde el sentimiento de pertenencia y la participación juegan un papel fundamental. De esta manera una gestión ética en el seno del centro educativo se convierte en un elemento medular de la cultura escolar para la innovación y el cambio.

### **3.8 Las competencias profesionales para la educación**

Competencia es un término polisémico en su etimología, deriva del latín *competere*, que significa, además de competir, “*ser suficiente para algo*”. También se aplica a “*aquello que conduce a ese algo*”. Una persona es competente cuando reúne los requisitos suficientes para hacer algo, para llegar a alguna parte, para lograr algo. Las competencias se identifican normalmente con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo.

Las competencias se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que conocimientos de diversas habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta (Gairín, 2009). Desde esta mirada, podemos decir que un profesional de la educación es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su tarea educativa más inmediata, en el espacio y lugar donde se desenvuelve profesionalmente.<sup>56</sup> Sus funciones y la claridad que el profesor tenga de éstas, favorecen la configuración del perfil del docente. En términos amplios, las competencias profesionales se han entendido como la práctica óptima y

---

<sup>56</sup> El tema de las competencias profesionales requiere de un análisis mucho mayor. Sólo nos detenemos brevemente en ella porque nos introduce a la lectura sobre las *competencias éticas* que es el planteamiento que nos interesa principalmente en esta investigación. Podemos consultar en Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, 2.; Zavalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

eficiente del docente en donde todas sus acciones han de ser eficientes y eficaces, y su finalidad es ofrecer una educación óptima para que los futuros profesionales sean también competentes en los distintos espacios de desarrollo personal y profesional. A partir del Informe Delors (1996) se han categorizado las competencias profesionales en coherencia con los cuatro pilares de dicho informe. El siguiente recuadro refleja esta coherencia.

Pilares fundamentales para la educación para el S.XXI.( Delors, 1996)	Competencias profesionales del educador del S.XXI
Aprender a conocer	Competencia técnica
Aprender a hacer	Competencia metodológica
Aprender a vivir juntos	Competencia social
Aprender a ser	Competencia participativa
	Competencia personal

Cuadro nº 6: Competencias profesionales de la educación

A partir de las distintas investigaciones y de los planteamientos formulados por los autores ya citados y de la clasificación de las cinco competencias del recuadro anterior, siguiendo a Gairín, se pueden especificar las siguientes competencias fundamentales que se exige al profesorado de hoy. (Gairín, 2011:93-108)

<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Conocer cómo aprenden los alumnos.</li> <li>⊗ Saber con qué métodos enseñar y reflexionar sobre sus métodos.</li> <li>⊗ Adaptarse al contexto.</li> <li>⊗ Poseer estrategias de cómo transferir el conocimiento.</li> <li>⊗ Disciplinar a la dinámica de aula y de ésta a la realidad.</li> <li>⊗ Utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías de redes de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Capacidad de trabajar en equipo.</li> <li>⊗ Promover activamente el razonamiento autónomo.</li> <li>⊗ Poseer una actitud crítica de los males de la sociedad y promover el compromiso social.</li> <li>⊗ Adaptarse y gestionar los cambios.</li> <li>⊗ Analizar sus propias prácticas para introducir las mejores que sean pertinentes. Profesor reflexivo.</li> <li>⊗ Aprender de sus propias actuaciones</li> </ul>
---	--

comunicación virtual.	e intentar modificar acciones y
Ⓜ Aprender de los demás.	actitudes que no favorecen su labor profesional.

Cuadro nº 7: Competencias fundamentales que se exige al profesorado de hoy

Si nos detenemos en cada una de las competencias del recuadro, todas ellas tienen como denominador común el *saber hacer, el saber actuar*.

En el campo de la educación, el desarrollo de competencias acentúa una visión de las capacidades y aptitudes *para hacer algo* (De la Orden, 2011), pero nos parece que esta visión no es del todo completa porque olvida con facilidad tratar las competencias desde la pregunta de *cómo actuar y qué actitudes y disposición se tiene frente a la tarea educativa*. Debemos aprender a distinguir entre “*saber qué*” y “*saber cómo*”. Algunos autores han integrado ambas preguntas. Martínez (2000) destaca que el docente debe ser un experto en *saber hacer* y actuar frente a situaciones complejas y de conflicto que vive a diario el docente, pero al mismo tiempo afirma claramente que una de las experticias del docente es *saber “cómo ser y actuar”* con los recursos que se tienen a la mano para atender al desarrollo moral de los alumnos, lo que exige del docente indagar y preocuparse en *saber cómo ser y actuar* para educar en valores.

Comúnmente identificamos la competencia con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. Sin embargo, sobrepasa la mera suma de esos conocimientos (Gairín, 2011).<sup>57</sup> Creemos que la fuente de donde emerge una auténtica educación basada en competencias arranca de la pregunta del *cómo ser y cómo actuar*, (actitudes y valores que mueven la acción) y en un segundo momento el “*qué hacer*” (los contenidos de la acción). Lamentablemente muchas de las capacitaciones que se ofrecen al profesorado sólo intentan responder a la pregunta del *¿qué hacer?* No podemos olvidar el planteamiento de esta pregunta y la necesidad de responder adecuadamente,

<sup>57</sup> Gairín (2011) ofrece un buen ejemplo que ilustra lo que se debe entender por competencias: “operar cataratas, por ejemplo, exige conocimientos relacionados con la anatomía del ojo, habilidades para cortar o manejar el láser con precisión, y control emocional de las situaciones que se puedan presentar (sangre, calor en el quirófano, tensión de una operación...). El cirujano competente no sólo ha de poseer esos saberes, sino que debe saber combinarlos en una o varias situaciones reales de intervención profesional.

pero si nos detenemos a examinar las características descritas en el cuadro de arriba, podemos advertir que todas ellas intentan responder a la pregunta del *¿qué hacer?* y olvida con rapidez el *¿cómo ser?* No estamos negando la importancia de la primera pregunta pero creemos que la segunda es de esencia, tanto así que le da el sentido y fundamento a la primera.

Lamentablemente este enfoque ha sido el que mayoritariamente se encuentra en muchos centros educativos. No importa quién es la persona del educador sino sólo si éste maneja eficazmente su gestión, anulando una valoración más integral de la persona del profesor que educa a otras personas. Este enfoque es el que mayoritariamente se les ofrece a los centros educativos y al mismo tiempo son los mismos centros quienes piden capacitaciones para *hacer bien las cosas* pero que olvidan que ellos mismos son una influencia importante de la *cultura profesional* que se ha ido forjando al interior del mismo centro educativo a lo largo del tiempo. El primer desafío del propio centro es no olvidar que él mismo es el gran promotor de autocomprenderse como una institución que educa moralmente.

Reubicar un enfoque en donde la pregunta por el *¿cómo ser?* sea la fundante, nos permite visualizar una nueva manera de entender las competencias, ya no sólo para gestionar con eficacia las distintas tareas, sino además con qué valores y principios nos movilizamos para gestionar aquellas tareas.

No se puede actuar, gestionar, conducir si previamente no sabemos quién o quiénes son el sujeto que se hace la pregunta por *saber qué hacer*. Pero a su vez, el sujeto va consolidando su identidad también partir del desarrollo de sus conocimientos, habilidades (procedimientos) y actitudes, y el conjunto de ellos de manera integral (no como una simple sumatoria) conduce al desarrollo de capacidades éticas que las pondrá en movimiento en cada una de las decisiones y acciones a realizar, atendiendo además a las consecuencias que naturalmente aparecen después de cada acción.

El siguiente recuadro refleja el valor que otorgamos a las cualidades y capacidades que, en la medida que el profesorado pueda desarrollarlas de manera integral, éste va desarrollando competencias profesionales que le



ayudan a saber cómo actuar.<sup>58</sup> Las competencias no vienen de la nada sino que provienen del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de cada sujeto. Ahora bien, si deseamos hablar de manera particular de competencias éticas, éstas se destacan principalmente en las actitudes y valores que refleja el docente en cada una de sus acciones y criterios de acción. Sin embargo, estimamos que las competencias éticas también se desarrollan -y por tanto objeto de ser aprendidos- a partir de los conocimientos, capacidades y habilidades que pueda desarrollar cada sujeto. Las competencias éticas no se visualizan a simple vista, sino que cobra su rostro en los momentos de resolución de situaciones de conflictos y controversias. Allí, el docente pone en movimiento el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones adversas y dar sentido a las experiencias vividas, es decir, en la capacidad de descubrir un aprendizaje ético a partir de las propias experiencias personales y profesionales vividas.

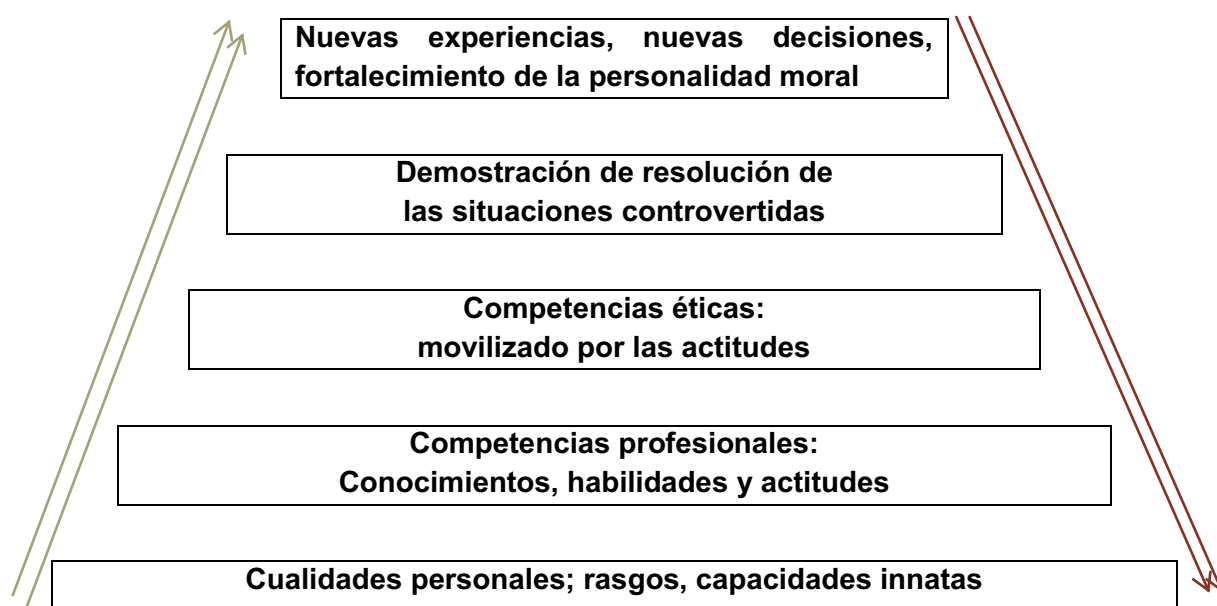


Figura nº 7: Desarrollo de competencias profesionales y competencias éticas

<sup>58</sup> El esquema está inspirado de la gráfica 1: Jerarquía de los resultados de aprendizaje (tomada de NCES, 2002) que ofrece Gairín (2011:96) pero modificado en función de los contenidos y objetivos que plantea esta investigación.

### 3.8.1 Educar en el desarrollo de competencias es también educar en valores

A pesar de las más variadas críticas que se le han realizado al enfoque positivista y cientificista de la educación, lo cierto es que el criterio científico sigue siendo el criterio mayoritario. Y será siendo mayoritario si la educación continua atendiendo sólo a la comprobación de los resultados educativos. Una educación desde el enfoque positivista y tecnológico, junto con los cambios rápidos y vertiginosos que vive nuestra sociedad, favorece una educación preocupada solamente por la obtención de resultados inmediatos y que olvida con facilidad la dimensión más integral de la educación. Digamos que el comportamiento científico ha llegado a contraponerse al *comportamiento sapiencial* (Duch, 1997).

Esta dicotomía ha provocado una crisis e incertidumbre en la educación. Incertidumbre porque no sabe cuáles son las prioridades reales en la educación y existe una incapacidad para determinar qué podemos hacer y cómo hacerlo. Pareciera entonces que la escuela de hoy en día carece de respuestas fundamentales y significativas para educar en una construcción de la personalidad de los alumnos porque ya no es un claro y único referente para la formación de las nuevas generaciones. Respecto de la educación y de otras instituciones que hasta no hace mucho eran un sólido referente social y moral tales como la familia, la religión, la política y la misma escuela, *“ahora tan solo se ha convertido en simples opciones que ejercen una pequeña influencia en la vida individual y comunitaria”* (Mínguez, 2010:45). Esta situación ha provocado un ensimismamiento individualista que hace difícil una participación y compromiso social para una ciudadanía activa, y tiene por consecuencia que la identidad personal y colectiva se disipa debilitando la convivencia social. Esto se ve reflejado en los fenómenos de aislamiento, rechazo social, racismo, un nacionalismo peligroso que promueve la exclusión del otro que es diferente. Esta situación conduce a un desarraigo de los individuos de su propia cultura y una ausencia de relaciones interpersonales que les lleva a no estar vinculados a una identidad social en particular.

Enfocar y poner en práctica las competencias profesionales desde una perspectiva axiológica, nos ayuda a mejorar nuestra capacidad de comunicarnos, de saber estar ante los demás en actitud dialogante, abierta a los cambios que exige el entorno y saber estar con los demás con actitud colaborativa y sentido de grupo. Las competencias profesionales que desarrolla el profesor no sólo son para educar de la mejor manera posible sino también para *educar-se a sí mismo en aquellos valores que fundamentan las propias competencias profesionales*.

Reconocer la presencia de los valores en los conocimientos y las capacidades, significa el reconocimiento que la persona se encuentra siempre en construcción, siempre por hacer y siempre por ofrecer a los demás nuevas capacidades para ser y actuar de manera coherente según la matriz de valores que cada sujeto posee. Además del reconocimiento, es entregar lo mejor que somos y lo mejor que tenemos. Es más, podemos llegar a afirmar que, en cuanto que somos sujetos siempre inacabado, en un estado de *aprendiz*, con una identidad que se construye y reconstruye en cada momento, también entregamos lo que *no somos* porque la dimensión ética irrumpe principalmente en las fricciones, en aquellas situaciones difíciles y problemáticas que avisan que la identidad moral se mueve en medio de aquellas situaciones imprevisibles y que no se pueden programar ni calcular.

Esta situación es lo que hace difícil saber con precisión cómo actuar éticamente como dato previo a la experiencia (Mèlich, 2010).<sup>59</sup>

Las situaciones problemáticas desestabilizan y remueven todo aquello que teníamos por conquistado y asegurado y por eso educar en competencias pareciera imposible. Pero también lo es porque genera una crítica (*krynei, acrisolamiento*) hacia sí mismo, que posibilita un acrisolamiento, una depuración capaz de reestructurar nuestra propia matriz de valores. Pero el

---

<sup>59</sup> Mélich radicaliza aún más esta afirmación al plantear que no existe posibilidad alguna de saber qué es lo ético previo a la experiencia, estableciendo una crítica directa Kant, negando una ética del *“deber ser”*. No estamos del todo de acuerdo con Mélich. Coincidimos en que la voz de la ética se escucha *a partir de la experiencia*, pero esta misma experiencia humana es la que va construyendo históricamente un *“deber ser”*, una disposición *a priori* para vivir nuevas experiencias, según no sólo como deseamos vivir, sino también de cómo *debemos* vivir. Estamos planteando una visión que recoge ambos enfoques éticos pero que intenta superar sus propias limitaciones.

ejercicio de reestructuración de los valores que nos moviliza no se produce automáticamente sino que requiere de desarrollar competencias sostenidas por valores para comprender y reestructurarnos. Si la eticidad estuviese del todo claro y sólo nos cabe vivir según una ética recibida, entonces, las competencias cargadas o no de valores morales no tendrían sentido. Existen competencias *cargadas de valor* justamente porque el ser humano *aprende y des-aprende* y ellas nos ayudan justamente a saber reconocer reconociéndonos, a mirar mirándonos, a aprender aprendiendo de sí mismo.

La acción *de aprender y des-aprender* es la que todo profesor está llamado a realizar, y más aún, a vivir desde esta dialéctica *aprender y desaprender* porque ésta antes que ser una acción es una actitud ante la vida y ante la propia profesión. Por lo tanto, podemos decir que la capacidad de *aprender-desaprender* es también una competencia ética porque supone saber cómo ser y cómo actuar para ser uno mismo, pero también -en términos levinasiano-, para *ser de otro modo* distinto de lo que soy. La identidad moral no es estática sino que es dinámica a partir de las decisiones y acciones que realizamos a diario. Por consiguiente, la demanda más auténtica hacia el docente hoy en día no es tanto de todo lo que conoce, sabe y educa con el total despliegue de sus competencias profesionales, sino principalmente de todos aquellos valores que transmite desde sus conocimientos, capacidades y actitudes, e incluso además de todas aquellas limitaciones personales. El profesor educa *desde lo que posee y no posee*, dando testimonio de una auténtica y genuina eticidad, no tanto para que el alumno lo imite, sino para que se vuelva interpelado y pueda desarrollar sus propias competencias humanas sostenidas por valores que en su etapa de formación, va estimando y haciéndolos suyos.

### **3.9 Identidad profesional y moral del docente**

En nuestra sociedad contemporánea no es difícil encontrar personas viviendo cierta crisis de identidad. Fenómenos como la excesiva urbanización, los movimientos de inmigración, los cambios tecnológicos y la nueva manera de comunicarnos a través de las redes sociales. Son factores que inciden en una crisis de identidad y de una re-ubicación social. Al mismo, tiempo apreciamos

fuertes cambios culturales como el desvanecimiento de los valores tradicionales y las creencias religiosas, además del cambio en la estructura social más inmediata y fundamental como lo es la institución familiar.<sup>60</sup>

Los nuevos modelos de familia son una expresión de una sociedad y cultura que vive un cambio de época importante pero con el peligro de perder los horizontes de referencia que permitan vislumbrar un futuro atractivo que quisiéramos fuese presente. La sociedad postindustrial ha llevado consigo el debilitamiento de la institución familiar como mera transmisora de valores pero que también se ha alejado de un fundamentalismo excluyente, lo que da cuenta de su dinamismo y búsqueda de cambios. Este proceso que favorece y fortalece el sentido de pertenencia e identidad fundado no en las estructuras de sociedades dominantes y homogéneas sino en la propia construcción del grupo social.

Los horizontes referenciales son los que garantizan un sentido de pertenencia e identidad que otorga al individuo toda experiencia familiar, independiente de cual sea su modelo de construcción de familia. El sentido de pertenencia e identidad que otorga al individuo toda experiencia familiar independiente de cual sea su modelo de construcción de familia nos parece fundamental para una construcción social de donde cada sujeto se sienta parte de ella. Ante la realidad social con todos los aspectos culturales mencionados, ha provocado un debilitamiento de la identidad individual y colectiva. Hoy en día nos identificamos más como clientes y usuarios que como *personas*. En consecuencia los cambios sociales afectan el sentido identitario tanto de los individuos como de los grupos sociales, y en el campo educativo, la identidad e imagen del docente también se ven afectadas por los cambios sociales y la falta de horizontes referenciales.

### **3.9.1 Identidad profesional del docente**

El acto de reconocer la identidad del sujeto como una realidad esencial, es decir, reconocer aquello que hace a ese sujeto intrínsecamente diferente a los

---

<sup>60</sup> Ver Ortega, P., Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *En Revista Teoría de la educación*, 15, 33-56.

demás, y que a la vez es capaz de compartir nos lleva a inferir que identificación es compartir esa esencia de tal manera que podemos decir que “identificación” es la proyección que se establece a partir de la propia esencia con otros individuos, grupos o instituciones. Debido a que hablamos de identidad profesional del docente, identificamos al profesor a partir de lo que realiza, de sus acciones profesionales cuya acción primordial es educar responsablemente a sus alumnos. Pero educar responsablemente exige tener conciencia del contexto social y cultural que rodea e influye en la manera de cómo se lleva a cabo la tarea educativa. Tanto así que podríamos decir que la educación actual es el resultado de las distintas influencias externas que circunda la tarea del docente y el nivel de influencia del medio social es cada vez más complejo de determinar debido a la rapidez con que se mueve la hoy en día la información junto con los avances científicos y tecnológicos. Mientras la sociedad se mueve vertiginosamente, la educación va a un ritmo imposible de alcanzar e ir a la par de los cambios sociales. De tal manera, que el compromiso por una adecuada actualización es de vital importancia, advirtiéndose eso sí que toda preparación al poco tiempo va quedando obsoleta, lo que exige considerar que una dimensión importante del ejercicio del docente es la actualización de manera permanente, volviéndose un requisito fundamental para el profesional de la educación hoy en día. Ya no basta con decir que la experiencia y lo que aprendemos de ella es lo único que se requiere porque la experiencia no supe la necesidad de una formación permanente, más bien todo lo contrario, la potencia y le da su sentido práctico.

El profesor en sí mismo sigue teniendo rol preponderante en la educación y en la conformación de la personalidad moral de los alumnos, quien cumple un rol fundamental en el proceso identitario de quien está educando, por tanto su tarea ha de realizarla con la mayor profesionalidad posible. El profesionalismo del docente será el elemento fundamental que otorga el *sello* a su propia identidad. Nos referimos entonces a una *identidad profesional y moral del profesorado* cuya función no se limita a la enseñanza de contenidos sino a educar a los alumnos para que sean dueños de sí mismo y constructores del mañana. Hoy en día el profesor está exigido a “*orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos y evaluar, etc.*”

(Sarramona, 2000:84). Ante estas demandas pareciera que el profesor debiera ser un “*super profesional*” poseedor de todos los conocimientos, habilidades, competencias y valores que existen. Pero claramente la realidad es otra, y felizmente otra, porque todas estas demandas descritas provocan en el mismo docente una autoimagen que no es la real pero que lo en muchas ocasiones asume esta situación como algo inherente a su profesión y por tanto formará parte de su propia identidad profesional. Se verá una identidad frágil, vulnerable y tormentosa, lo que tendrá como resultado una identidad profesional cargada de frustraciones, cuyos efectos negativos afectan su personalidad profesional y moral provocando finalmente un *malestar docente*.<sup>61</sup> Las causas de este malestar estarían fundadas, según Esteve (1994) en los resultados de las condiciones sociales y culturales en que se ejerce la docencia.

La búsqueda de un ideal de profesionalidad va asentando las bases de una identificación profesional. Habría entonces que atender a las motivaciones, ilusiones y creencias que el docente tiene de la profesión y en qué posicionamiento personal se encuentra frente su propia profesión. Aquí nos encontramos con un primer problema y que consiste en elaborar la propia identidad profesional cuestionando lo que se pensaba y se creía hasta ahora con un espíritu de autoevaluación permanente. El proceso continuo de configurar una identidad profesional requiere de comprender en profundidad que la esencia de la labor del profesor es estar al servicio del alumno y de sus propios aprendizajes, reconociendo la ignorancia como estado inicial previsible y aceptar que la primera tarea del docente es encender el deseo de saber y de saber entregar aquello que sabe y conoce al servicio de la educación de los alumnos.

Por lo visto anteriormente, el rol docente no es de fácil definición, es amplio y complejo y se espera todo de él, por lo que no es fácil alcanzar una claridad total de su identidad profesional. Para ayudar en esta clarificación es necesario hacer de la educación una profesión más real en donde el profesor pueda percibir que sus expectativas de aquello que “*desea ser*” es posible alcanzarlo,

---

<sup>61</sup> Para esta temática hemos consultado el excelente libro, Esteve. J. M. (1997). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

y así poder visualizar una identidad profesional docente que le reporte gratificación y evitar así insatisfacciones que puedan llegar hasta el abandono de la profesión.

Finalmente, aun cuando todo lo que hemos planteado forma parte de una reflexión sobre la ética docente, no hemos abordado otros temas que forman parte de la reflexión sobre ética docente tales como: el tratamiento hacia los códigos deontológicos del profesorado, ética profesional y las éticas aplicadas, entre otras. Ciertamente que todas ellas están vinculadas con los temas que aquí hemos abordados, pero creemos que cada una de ellas merece una reflexión con la profundidad que merece pero que escapa a los objetivos planteados en esta investigación.<sup>62</sup>

### **3.9.2 La identidad del docente. Entre lo ideal y lo posible**

Decíamos que la problemática en la configuración de la identidad profesional del docente se anida en las motivaciones, creencias y expectativas que posee en la etapa inicial del ejercicio profesional. La *idea* que se tiene de la profesión se encuentra en una permanente tensión entre el idealismo inicial y el realismo que ofrece las experiencias concretas. Un aspecto significativo a considerar en los aspirantes a docentes es la concepción idealista que tienen de la educación en los momentos de elección por la profesión identificándose con una concepción más bien idílica de la enseñanza, cargada de sueños y expectativas y proyectándose a sí mismo como un gran y buen educador dedicado exclusivamente al desarrollo de su vocación. Esta idealización puede llevar a una pérdida de identidad y apego hacia la profesión al enfrentarse a la realidad, aunque no del todo. Las experiencias y las enseñanzas de estas son las que darán paso al distanciamiento entre lo ideal y lo real. La falta de congruencia entre la realidad y la imagen inicial puede llevar a los profesores abordar esta situación de distintas formas. Siguiendo a Esteve (1993), algunas de estas pueden ser las siguientes:

---

<sup>62</sup> Destacamos algunos autores de primera referencia respecto a la Ética Docente. Entre ellos, G. Jover, D.A. Schön, J.L. Aranguren y A. Cortina, quienes han planteado los grandes temas fundamentales de ética docente en sus múltiples publicaciones.



- 1) *Los profesores que resuelven su crisis de identidad adaptando su conducta a las situaciones y problemáticas reales de la enseñanza, logrando estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada.*
- 2) *Los profesores que abandonan todo esfuerzo de acomodarse a la realidad se inhiben y caen en la rutinización al realizar una práctica impersonal.*
- 3) *Los profesores que no son capaces de romper con las contradicciones, fluctúan su conducta entre lo ideal y lo real.*
- 4) *Los profesores que trabajan bajo el dominio de la ansiedad, abandonan sus ideales iniciales porque no saben adecuar su conducta a la realidad.*

Es necesario tener muy presente que se debe formar una identidad profesional deseada a partir de la idea de identidad con la que ya contamos y no sólo con un eterno idealismo. Podemos entender la identidad profesional como *un proceso de reflexión basado en las experiencias pasadas para poder comprometerse consigo mismo y con otros*. Bajo esta mirada, la identidad profesional debe estar basada en todas las experiencias profesionales e incrementalmente llegar a la consecución de una identidad que sea la representación de una total satisfacción con la profesión. En la medida en que se conoce y se practica un conocimiento que se ha elegido por decisión propia (vocación), este conocimiento (profesional) tiende a fortalecerse y la persona cada día que pasa se identifica aún más. No obstante, por distintas circunstancias la dimensión vocacional entra en conflicto con la dimensión más profesional del ejercicio docente. Este es un conflicto que forma parte del proceso de autoafirmación de la identidad docente pero que sin embargo, el modo de cómo se aborde este conflicto dependerá tanto del nivel de satisfacción como de frustración del docente. Detengámonos brevemente en este tipo de conflicto de la identidad profesional.

### **3.9.3 El conflicto de identidad del profesor: entre la vocación y la profesión**

Al momento de reflexionar sobre la tensión que ha existido entre vocación y profesión, más que un conflicto de valor pareciera que es un tema de conflicto de identidad, y creemos que lo es. Si nos detenemos un poco en lo creemos entender por ambas realidades (vocación y profesión) y de qué manera se han

hecho presente en la vida personal y profesional, podemos reconocer que ambos forman una parte esencial en la construcción de nuestra personalidad moral y profesional. El problema aparece cuando comúnmente entendemos profesión y vocación como términos antagónicos para identificar la particularidad de cada uno de ellos. Esto conduce fácilmente a identificar la tarea, sea como una vocación o como una profesión, o es lo uno o lo otro. Pero, para comprender la labor educativa nos preguntamos: ¿podemos separar vocación de profesión?; mis mayores motivaciones y satisfacciones como educador ¿se identifican con una sobre la otra o de ambas?; ¿qué valores éticos puedo reconocer en ambos?

Desde una aproximación etimológica la raíz latina de vocación, *vocare*, significa “llamar” y denota un llamado a “ser”, que se encarna al rendir un determinado servicio, lo que la une íntimamente al término *profesión*, cuya expresión en alemán es “*beruf*”, que proviene de “*rufen*” y que significa “llamar”, por lo que se entiende que en ella está contenida la vocación. El término *profesión* indica el acto de *profesar*, es decir, testimoniar, hacer visible algo que está dentro de la persona (Gatti, 2001).

Podemos decir entonces que la profesión es la acción responsable de proclamar públicamente aquello que me siento llamado a *ser* a través de mis actos en un lugar de trabajo determinado. De esta manera comprendemos la profesión docente como vocación, que incorpora una forma de servicio público y entrega al propio docente un sentido de identidad y de realización personal. Es cierto que la tarea de enseñar del profesorado tiene una historia marcada por su carácter más vocacional que profesional desde sus inicios, no obstante hoy nadie duda del carácter profesional que tiene esta ardua labor, exigiendo que el desarrollo de profesionalización se vuelva una tarea permanente. Las mayores reformas educativas que pretenden recoger las demandas y necesidades de la sociedad exigen la actualización en los nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades y destrezas que obligan al profesorado a profesionalizarse cada vez más iniciando un camino sin retorno. Estas exigencias no están exentas de conflictos debido a que requiere de adaptarse a los nuevos requerimientos que no provienen necesariamente desde dentro de la educación, sino de leyes de mercado, de marketing

empresarial y de una cultura más tecnológica que se entiende con códigos de comunicación en red y cuyos criterios de valoración son la eficacia, la eficiencia y el conocimiento.

En este escenario, el profesor debe navegar por las aguas de estos nuevos criterios profesionalizadores junto con criterios de servicio y abnegación que provienen históricamente de su vocación.

Siguiendo a Larrosa (2010), mencionemos nada más algunas de las razones sociales que han marcado un traslado de la vocación hacia la profesión:

- 1) *La tendencia de la sociedad hacia la profesionalización de los antiguos oficios.*
- 2) *La consideración de la vocación como algo arcaico en una sociedad tecnológicamente avanzada.*
- 3) *La mayor valoración de la necesidad económica de la profesión, a diferencia del altruismo y económico de la vocación.*
- 4) *La defensa de los intereses laborales y profesionales que se oponen a una vocación asociada a la espiritualidad y servicio incondicional.*



No se trata aquí de situar vocación versus profesión, más bien ambas esferas son complementarias y dan al docente un perfil moral de “*profesional de la educación*”. El profesorado está exigido a incorporar con prudencia y razonabilidad criterios de eficiencia, desarrollo de nuevas competencias y obtención de metas junto con su espíritu de servicio y abnegación. Es también una tarea de la educación formar profesores en esta senda.

Muchas de las causas de desprestigio docente se encuentran justamente en la incapacidad de armonizar ambas dimensiones, en donde aún prevalece una mirada hacia la labor educativa como poco rigurosa, marcada por la improvisación y con serias dificultades para evaluar sus propias prácticas. Digámoslo de otra manera, que *no todo se soluciona con vocación*, sino que se requiere de una formación sistemática adecuada para una práctica profesional

dentro de una cultura profesional educacional. Si estamos de acuerdo en este punto, convengamos que la actividad docente es una *profesión con vocación*, más aún como afirma Esteve (2009), es *una profesión de valores* que se expresa en:

- *Un compromiso personal para actuar profesionalmente, conociendo las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos y actuando éticamente.*
- *Un equilibrio entre la dedicación a la enseñanza (vocación) y el desarrollo de competencias profesionales técnicas (profesionalización).<sup>63</sup>*
- *Una capacidad de autoconocimiento y de autocuestionamiento sobre las propias prácticas.*
- *Una actitud de apertura, servicio a la comunidad y de trabajo en equipo.*
- *Dedicación y al mismo tiempo estar cualificados en los saberes que se entregan.*
- *Un conocimiento y cumplimiento de los derechos y deberes éticos para asumir compromisos y exigirlos a los demás.*

#### **3.9.4 Identidad moral del docente**

*“¡No soy yo, ni sólo que vivo en mí y para mí, sino que soy sujeto para el otro!”.* Es la gratuidad de ser para-el-otro. Este es el punto de arranque de la identidad moral.

Una identidad es moral porque se identifica de tal manera con el otro, que el yo pierde su soberanía inquebrantable y se convierte en un sujeto responsable por el otro del cuál no elije. Desde este planteamiento es que entendemos la identidad moral del docente. Este enfoque se aproxima a *una ética del cuidado y de la alteridad*, de la que se entiende que la identidad se aprecia en aquellas cualidades o características personales que han sido cultivadas y desarrollado a lo largo de la vida pero, en cuanto que es una identidad *moral*, proviene en primer lugar desde fuera, desde aquellos que nos interpelan, nos exigen y

---

<sup>63</sup> Además de los aportes de Esteve, recogemos algunas de las conclusiones que aporta F. Larrosa. Se puede consultar en Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Recuperado el 11 de febrero de 2011, de <http://www.aufop.com>, p.7.

demandan a no permanecer encerrado en nuestros propios asuntos personales, en nuestros propios “yoes”.

Cuando le digo al otro “! *Heme aquí!*”, entonces nuestra identidad moral cobra sentido, nos saca de nuestras máscaras para desvelar un rostro. La identidad moral es única e irrepetible en cada ser humano porque se forja en una relación única con los demás, en un vínculo del cual somos responsables uno de los otros al que podríamos llamar un *vínculo moral*. Este vínculo es quien otorga a nuestra identidad un rostro del cual nos damos a conocer ante los demás. En cada vínculo con los alumnos, ellos van reconociendo nuestro propio rostro, nuestra identidad moral del cuál damos a conocer en todo momento. Una identidad moral no sólo da cuenta de lo que somos y de cómo actuamos, sino que además ella misma nos interpela y exige cada día a ser más auténticos y en cierto modo, a ser alguien distinto de lo que soy porque una identidad moral no es estática sino que siempre inacabada. En cada una de nuestras prácticas pedagógicas y en las decisiones que tomamos, la identidad moral se da a conocer y es exigida éticamente para responder a las necesidades de los alumnos, a reconocerlos en su dignidad y acompañarlos en su vulnerabilidad.

La identidad moral es presencia que se revela (*apocaliptein*), que da a conocer aquello que estaba velado, oculto, que somos nosotros mismos en cuanto que somos siempre un *misterio*.<sup>64</sup> Por eso es que desde la vocación docente lo que entregamos con mayor profundidad no es un conjunto de saberes e informaciones sino una *re-velación*, que no es un conocimiento sino nuestra identidad moral. Lo que estamos diciendo se comprende con mayor profundidad desde el término “*verdad*” que nos viene del griego *a-lêtheia* (αλήθεια =verdad) cuyo sentido se refiere a que la “*verdad*” es aquello que está oculto, está velado, pero que se manifiesta y habrá que sacarlo a la luz. Es una epifanía que hace que la verdad no sea una realidad sino una *presencia*.

---

<sup>64</sup> El término “*revelación*” en su etimología significa “*quitar el velo*”, des-cubrir, *des-tapar*. En la acción *de re-velar*, sale a la luz una realidad ya existente que se aparece como una realidad que vincula y es dadora de sentido. El término griego es *apo-calipsis* que tiene el mismo sentido; απο (apo= quitar) y *καλυπτειν* (*kalyptein* = lo oculto, lo velado). El concepto de revelación que equivale al concepto de *verdad*, denota al valor como realidad siempre velada y que espera impacientemente que el sujeto lo descubra, *ad-mire* y se vincule existencialmente con dicho valor.

La verdad no es un logos, una palabra, un contenido. Este ha sido el paradigma por el cual hemos sido educados. Pero la verdad es ante todo una presencia que requiere de una disposición y una capacidad para destapar aquello que está velado para que la verdad en su totalidad se manifieste al ser humano. Esta verdad no es otra cosa que nuestra propia identidad moral; lo verdadero y auténticamente mío, soy yo mismo.

Desde el ámbito educativo, este concepto es bastante iluminador puesto que los docentes se encuentran en la situación permanente de entregar conocimientos y conceptos (el logos) como si fueran lo único y lo verdadero que habría que enseñar. Esto puede tener algo de cierto puesto que los conocimientos pueden ser veraces, pero si a partir de estos conocimientos no somos capaces de provocar que los alumnos descubran por sí mismo nuevos conocimientos, que *des-tapen, que quiten en velo de los contenidos*, entonces nos quedamos sólo con conceptos vacíos, sin sentido, sin su propia verdad. El docente está llamado (*vocare*), o mejor dicho exigido a crear las condiciones óptimas para que los alumnos puedan finalmente descubrir aquellos aprendizajes que realmente le sean significativos. Si los aprendizajes le son significativos, entonces es que ellos han quitado el velo y han encontrado *la verdad*.

En síntesis, estamos planteando que aquello que es significativo es aquello verdadero. Hemos sido educados desde la lógica del logos pero aquí el logos no es el punto de inicio, no es lo fundante sino más bien el punto de llegada.

## 4. Aproximación metodológica

### 4.1 El método biográfico-narrativo desde una metodología cualitativa

Las distintas epistemologías, metodologías e incluso una determinada ideología son determinantes en el modo de entender el hecho educativo, sin olvidar que detrás de determinadas epistemologías y metodologías se encuentra distintos *paradigmas* que la sostienen. El paradigma es un modo de ver y percibir el mundo, con sus valores, creencias, su lenguaje y cultura. Para efecto de una investigación educativa, en cualquiera de sus metodologías, es importante reconocer una determinada la visión de mundo, de sociedad y de la educación con la que el investigador se introduce en la investigación. La claridad y el posicionamiento desde un determinado paradigma tienen una incidencia directa en los criterios teóricos y metodológicos que se aplican durante el proceso de investigación.<sup>65</sup>

Nuestro trabajo se inscribe dentro de una metodología cualitativa. La investigación cualitativa dentro de los procesos investigativos en el ámbito de la educación se orienta a describir e interpretar el fenómeno educativo con la intención de otorgar significados a las acciones humanas e intencionalidad de los distintos actores involucrados en la investigación en un contexto de la vida social. Su objetivo principal es la captación y reconstrucción de significados, lo que vuelve complejo alcanzar conclusiones más inmediatas. De aquí que la metodología cualitativa *es más fácil describirla que definirla* (Ruiz Olabuénaga (2007). El método biográfico–narrativo que corresponde a una metodología cualitativa, busca principalmente *comprender más que verificar la realidad que se estudia*.

La metodología cualitativa presenta eso sí el problema de consensuar, clarificar y definir sobre si estamos hablando de lo mismo, pero al mismo tiempo es una

---

<sup>65</sup> No profundizaremos en lo que refiere a los *paradigmas*. Sólo hacemos una breve alusión para no olvidar el telón de fondo de donde se sitúa todo método de investigación. Para nuestro caso, el método biográfico-narrativo que se inscribe en una metodología interpretativa y exploratoria, presenta una visión de mundo de carácter fenomenológico porque entiende que los constructos sociales se basan principalmente en las distintas experiencias humanas atravesadas por las relaciones y vínculos que establecemos con los otros y desde allí le otorgamos un *sentido* a nuestras acciones y decisiones más fundamentales.

riqueza, por cuanto recibe distintas aportaciones y visiones epistemológicas y teóricas que amplían el horizonte del conocimiento. En la figura que sigue consignamos algunos autores y el énfasis que otorgan a una *investigación cualitativa*.<sup>66</sup>

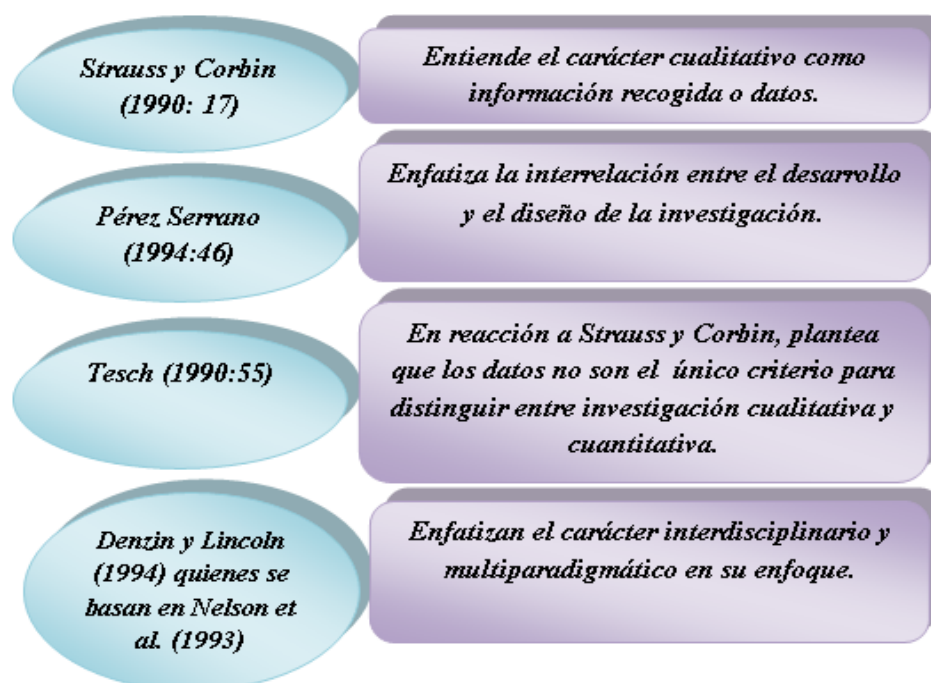


Figura nº 8: Autores y definiciones de investigación cualitativa

El posicionamiento y aproximación del método biográfico-narrativo refiere a una investigación educativa *desde dentro*, es decir, desde la propia realidad de quienes son objetos de la investigación, con la implicación y compromiso de todos los actores involucrados en el proceso de la investigación con un lenguaje eminentemente *narrativo* en las descripciones e interpretaciones de los fenómenos educativos.<sup>67</sup> Estimamos que, en virtud de nuestro tema de investigación, la *metodología cualitativa* nos permite recoger y clarificar de mejor manera el sentido del enfoque y perspectiva de nuestra investigación biográfica-narrativa debido a que ésta se posiciona en una comprensión

<sup>66</sup> La información del cuadro está basado en Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, pp.121-123.

<sup>67</sup> En el apartado de la fundamentación del método biográfico-narrativo ahondaremos en lo que refiere al lenguaje narrativo.



integral de las personas junto con su marco de referencia.<sup>68</sup> Nos permite además focalizar y profundizar en la comprensión de la realidad axiológica del profesorado en conjunto con sus motivaciones.

En síntesis, de acuerdo a los objetivos, la aproximación al problema planteado y la naturaleza de los contenidos, estimamos pertinente el enfoque y conducción de la investigación a partir de una *metodología cualitativa* por las siguientes razones:

1. *Este tipo de metodología tiene un carácter más flexible y adaptativo al contexto de aplicación.*
2. *Está orientada a la comprensión e interpretación de una realidad. Nuestra comprensión e interpretación versa sobre la realidad del profesorado y su relación con los valores morales.*
3. *Nos permite no sólo interpretar la realidad sino también y dotar de significados las experiencias de los docentes en lo que refiere al proceso de construcción de la personalidad moral del profesorado y sus competencias éticas.*

## **4.2 Identificación del método biográfico–narrativo**

La Identificación el método biográfico-narrativo consta de dos partes. La primera, una reseña histórica del desarrollo del método y en una segunda parte se plantea el problema terminológico.

### **4.2.1 Historia del método biográfico-narrativo**

El método biográfico narrativo aparece en un primer momento en el mundo de las ciencias sociales. En sus orígenes ha sido presentado por dos escuelas: por un lado, desde la Antropología social, se encuentra la Escuela de Cultura y Personalidad liderada por Kardiner, interesados en el estudio sobre las culturas que precedieron a los norteamericanos. La otra escuela, desde la Sociología, se encuentra la Escuela de Chicago representada por Anderson en 1923 y Sutherland en 1937, interesados en el problema de la marginalidad social en la ciudad.

---

<sup>68</sup> En el apartado de la Historia del método aparecen los autores que han investigado bajo el método biográfico y que han adoptado distintos métodos e incluso en una misma investigación se valen de técnica que reportan la metodología tanto cuantitativa como cualitativa.

#### 4.2.1.1 La escuela de Cultura y Personalidad

En los inicios la Antropología social se orientó más en tratar de descubrir los fundamentos y los mecanismos de funcionamiento de los sistemas socio-culturales y no tanto en la comprensión de los mecanismos de funcionamiento a partir de los procesos individuales. La razón es porque sus objetivos eran más bien instrumentales que el alcance de los objetivos de las investigaciones.<sup>69</sup> La preocupación por el individuo como objeto de estudio cobra interés a través de los estudios idiográficos y etnográficos. En el año 1825 Rufus Anderson inicia los primeros ensayos dentro del género de relatos biográficos.<sup>70</sup> En los inicios del siglo XX aparece una primera investigación con rigor científico realizado por Paul Radin en 1913 sobre un indio *winnebago*. Estos trabajos motivaron a los antropólogos a realizar y publicar nuevos trabajos con relatos biográficos, pero habrá que esperar las investigaciones de Edward Sapin en 1913, quien contribuyó a la consolidación de la *Escuela de Cultura y Personalidad*. Sapin será determinante en la utilización del método biográfico y autobiográfico por parte de los antropólogos.<sup>71</sup> Posteriormente aparecen tres investigaciones que ofrecen con mayor claridad el método biográfico-narrativo: W. Dick en 1938, Ch. Ford en 1941 y L. Simmons en 1942. Los dos últimos autores presentan elementos comunes que reflejan un avance significativo en el proceso de consolidación del método. Estos son:

- *Ford y Simmons no recurren a la mediación de un intérprete. Ambos conocen directamente la realidad que se estudia y realizan su traducción. Desde aquí comienza a prestar mayor atención a las narrativas.*<sup>72</sup>
- *Focalizan de mejor manera los objetivos, procedimientos y evaluaciones de los estudios.*
- *A los documentos biográficos, incorporan el contexto social y cultural en que viven los sujetos que participan del estudio.*

<sup>69</sup> De aquí en adelante nos basaremos en la información que recopila J. Pujadas (1992) en el segundo capítulo de su obra.

<sup>70</sup> Anderson recoge las memorias de una mujer *cherokee* cuyo interés era conocer los procesos de aculturación. El contexto de estas memorias se enmarcan en la desaparición de las fronteras de USA con las constantes guerras con las tribus indias.

<sup>71</sup> Se destacan las obras de J. Steward desde 1934 hasta 1938, E. Erikson en 1943 y L. White el mismo año.

<sup>72</sup> Los estudios versan sobre el conocimiento de las lenguas *kiut* y *hopi*.

No obstante, estos estudios reciben las primeras críticas que se mantendrán posteriormente. En 1945 el antropólogo Clyde Kluckhonn crítica el método biográfico resumido en los siguientes aspectos:

1. *Una falta de profundidad. Esta se consigue con una mayor familiarización con quienes son objetos de las investigaciones.*
2. *Una falta de representatividad.*
3. *Muchas de las publicaciones son superficiales y sólo presentan un mero bosquejo de la realidad.*
4. *El carácter exclusivamente etnográfico minimiza un mayor análisis e interpretación.*
5. *Se desconocen las técnicas empleadas.*

Estas críticas han sido atendidas posteriormente pero no han perdido su vigencia. Las investigaciones posteriores no dejarán de considerar estas críticas hasta nuestros días. A partir de estas críticas se iniciará una apología permanente del método biográfico de carácter más reactivo que propositivo. Asumiendo estas críticas, en 1945 el antropólogo Abraham Kardiner plantea que un relato biográfico serio debe considerar una amplia recopilación y representatividad en las muestra de análisis. Lamentablemente Kardiner no tuvo el impacto que se quisiera y la antropología social dejó de acudir al método biográfico, salvo excepciones como los estudios de Lagness en 1965, quien destaca el enorme potencial que tienen el uso de los relatos biográficos, que se resumen en los siguientes aspectos:<sup>73</sup>

1. *Retratan de forma impresionistas una cultura determinada.*
2. *Son un instrumento de construcción textual de la realidad.*
3. *Ofrece un testimonio del impacto sobre el individuo de los cambios sociales y culturales.*
4. *Permite mostrar aspectos culturales de difícil acceso por otros medios.*
5. *Pueden comunicar dimensiones normalmente ocultas en los procesos cognitivos o de interacción social.*
6. *Se pueden combinar dos o más de los aspectos mencionados.*

---

<sup>73</sup> Seguimos a Pujadas, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Colección Cuadernos metodológicos, N° 5*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp.23-24.

Los años sesenta serán los de mayor auge en los estudios biográficos principalmente por su madurez en el aspecto metodológico. Destacamos la obra de Pozas de 1962 por la fuerza literaria en el retrato cultural a través del relato de un solo sujeto donde refleja el vínculo de los conflictos personales con los cambios de valores y de las estructuras sociales.<sup>74</sup> Otras obras importantes han sido las de O. Lewis<sup>75</sup> que han sido catalogadas como las obras de mayor referencia, de manera especial, *Los hijos de Sánchez* de 1971. Sus trabajos aportan significativamente al método por la sistematización de los relatos individuales a través de los “*relatos de vida cruzados*”. Su valor literario se aprecia en la fuerza de la expresión de los datos que se recogen. Al respecto, Pujadas afirma: “*como testimonio de una situación social, ningún otro documento en la Antropología Social ha tenido nunca el valor dramático, la “puesta en escena” de esta obra*” (Pujadas, 1992: 25).

#### 4.2.1.2 La escuela de Chicago

El método biográfico desde la Escuela de Chicago se inicia con el trabajo de Thomas y Znaniecki entre 1918 y 1920, *The Polish Peasant in Europe and America*. Representados también por C.R. Shaw en 1931 y R.C. Angell en 1936 entre otros.

Estos autores se plantearon la relación entre los valores sociales (los elementos culturales objetivos de la vida social) y las actitudes (las características subjetivas de los actores sociales). Ellos reconocían que entre los valores sociales y las actitudes se producen un intercambio de influencias entre sí. Para la escuela de Chicago sus objetivos eran acercarse a las experiencias concretas, entendida como un flujo social permanente caracterizada por la ambigüedad y la subjetividad. Perseguían influir en la realidad social de la ciudad para aportar soluciones a los problemas concretos que en ella se estaban viviendo a comienzos del siglo XX, con el auge del

---

<sup>74</sup> Sobre los “retratos culturales” se destacan las obras de M.F Smith en 1954, *Baba of Karo*. Londres. Además, L. Splinder en 1962, *Menomini Woman and Culture Change*, *Memoirs of the American Anthropological Association*, 64 (1), 2ª parte.

<sup>75</sup> Las principales obras de Lewis son:

- (1964) *Pedro Martínez*. Nueva York. Random House.
- (1971) *Los hijos de Sánchez*. México: Mortiz.

desarrollo económico e industrial que atraía numerosos inmigrantes a los Estados Unidos. Los temas de estudios se concentraron principalmente en los problemas de la vida urbana, tales como: la interculturalidad, la pobreza, la prostitución y la delincuencia.

En cuanto al método, en los inicios lo llamaban “*método de los documentos personales*” que eran documentos elaborados por los propios sujetos. Se usaban las autobiografías, cartas y otros documentos personales pero fueron las autobiografías el método más recurrente en estas investigaciones.<sup>76</sup> Debido a que los objetivos era acercarse lo más posible a los fenómenos sociales, dejan en un segundo plano los aspectos teóricos y metodológicos.

La preocupación por el aspecto metodológico arranca con fuerza tras la tesis doctoral de S.A. Stouffer en 1930 donde aborda el tema de las actitudes y su relación con el alcohol en una muestra de 238 estudiantes a quienes se les sometían a un *test de actitudes* y luego se les pedían *relatos personales* anónimos. Los resultados de ambas fuentes de información fueron coincidentes. Finalmente se concluye que trabajar con historias de vida era una pérdida de tiempo debido a que la utilización de test es más rápida y se llegan a las mismas conclusiones. En reacción, la defensa del método biográfico-narrativo será contundente y más clara. Nos detenemos en los planteamientos de R.C. Angell de 1936 -quien reacciona frente a Stouffer- debido a que sus planteamientos serán de gran aporte para el avance en la consolidación de los relatos biográficos como método de investigación. Stouffer plantea lo siguiente:

- *La utilización de cuestionarios y datos estadísticos no nos libera de una necesaria y previa aproximación a la realidad.*
- *Si la elección de cuestionarios y test es más bien por comodidad, entonces el método biográfico se legitima y cobra validez.*
- *El método biográfico ofrece la frescura de los valores y de las actitudes de los individuos y nos entrega un conocimiento directo de problemas sociales específicos.*

---

<sup>76</sup> Se destacan los estudios realizados por F. Thrasher en 1928, *The Gang: A Study of 1818 Ganges in Chicago*. Trabajo basado en la observación directa a las pandillas urbanas a través de relatos autobiográficos.

Al igual que en la Antropología Social, el método biográfico desaparece de los intereses de la sociología y resurge en la década de los sesenta. En 1959 aparece la publicación *La imaginación sociológica*, de C. W. Mills, que será importante para revitalizar el método biográfico-narrativo, aún llamado hasta entonces “*historias de vida*.” Mills critica fuertemente la sociología académica norteamericana marcada por su empirismo abstracto y denunció su tecnicismo y el apego a las cifras. Plantea la necesidad de reubicar la investigación social entrelazando de manera unitaria la historia, las estructuras sociales y la biografía.

A partir de los años ochenta hasta en la actualidad se destacan las investigaciones de D. Bertaux (1981) que introdujo en la sociología europea la investigación mediante relatos de vida. Este investigador es un referente de primera línea en la ya consolidación del método biográfico narrativo junto con F. Ferrarotti, de reconocido liderazgo a nivel mundial en la divulgación del método biográfico-narrativo.<sup>77</sup> Actualmente, al presenciar las sospechas hacia el conductismo, el funcionalismo, el estructuralismo y los enfoques experimentales-cuantitativos en las ciencias sociales, los enfoques de corte más cualitativos se han visto favorecidos y están claramente consolidados en sus metodologías investigativas. Hubo que esperar un vuelco epistemológico de los últimos años que reivindica la subjetividad como forma de conocimiento para que el método biográfico-narrativo se posicione con pleno valor científico. Existe una valoración significativa, con una nueva sensibilidad que valora la dimensión más subjetiva, narrativa y dialógica con un giro interpretativo, lingüístico y narrativo (González Monteagudo, 2007). Estas dimensiones han permitido que el método biográfico-narrativo ocupe hoy un lugar significativo y meritorio en todas las áreas de las ciencias sociales, y particularmente en el campo de las investigaciones educativas.

Autores como N.K. Denzin, W. Carr, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) han colaborado en esa senda. Desde la psicología, con J. Bruner<sup>78</sup>, existe mayor interés por la cultura y por la *construcción narrativa de la realidad*. Por otro

---

<sup>77</sup> Entre sus obras se encuentran:

- (1981) *Storia e storie di vit*. Bari: Laterza.
- (1991) *La Historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- (1987) *Il ricordi e la temporalità*. Bari: Laterza.

<sup>78</sup> Cfr. Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

lado, gracias a los aportes de C. Geertz (1989), la antropología ha ido entendiendo la cultura *desde la perspectiva del significado*. De manera especial destacamos a P. Ricoeur, quien desde la filosofía entrega una profunda reflexión sobre la temporalidad humana, la memoria y la identidad narrativa, ofreciendo una sólida fundamentación filosófica a la narrativa.

#### 4.2.2 El problema terminológico

El método biográfico-narrativo ha recibido múltiples términos que ha llevado a confusiones y ambigüedades haciendo difícil su definición. Hay distintos términos pero que son sinónimos y existen otros que difícilmente podemos encontrar similitudes. Los términos más utilizados han sido: *biografía*, *autobiografía*, *historias de vida*, *historias orales*, *estudios de casos*, *biogramas*, *relatos biográficos*, *relatos biográfico-narrativos*. Posteriormente se irán haciendo las distinciones pertinentes llegando a establecer distintos métodos según sus propias características pero cuyo tronco común es el reconocimiento del informante como sujeto principal de la investigación.

En los inicios de las investigaciones, los términos más usados fueron la *autobiografía* y *biografía*. Su principal y notoria diferencia entre ambos términos es que la autobiografía se refiere a la narración de la propia vida y contada por el mismo sujeto,<sup>79</sup> en cambio la biografía consiste en la narración de un “otro”, narrada en tercera persona acerca de la vida o experiencias específicas de otras personas, que son objetos de la investigación.<sup>80</sup> La información biográfica tiene diversas fuentes; puede provenir de fuentes documentales, entrevistas al sujeto investigado y a otras personas que forman parte del entorno del sujeto investigado.

En las ciencias sociales, que como hemos dicho, a partir de 1920 con la publicación de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant*, comenzó a utilizarse el término “*life history*” para describir la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada *a partir de dicha narrativa*

---

<sup>79</sup> Desde la Antropología Social, las primeras aproximaciones biográficas fueron *autobiografías*. Destacamos los trabajos de Black Hawk en 1834.

<sup>80</sup> Los primeros relatos biográficos aparecen con P. Radin en 1913. Considerado como un avance respecto de las autobiografías.

(Pujadas, 1992). Se consideraban además otras fuentes que correspondían al entorno del sujeto investigado con el fin de validar el trabajo desarrollado. Más tarde comenzó a utilizarse el término “*life story*”. La diferencia del anterior, es que este último también se refiere a una narración biográfica pero que puede publicarse sin retocar en absoluto la narración porque se pretendía dar mayor relevancia al carácter más testimonial de la narrativa. Posteriormente N.K Denzin (1989) clarifica ambos términos queriendo dar por zanjado el problema. El término *life story* (relato de vida) indica que la narrativa de la historia de vida es *tal como la cuenta el sujeto investigado*.<sup>81</sup> Es una reflexión de lo social a partir de un relato personal pero que se sustenta en la subjetividad y la experiencia del sujeto investigado. Por otro lado, el término *life history* (la historia de vida) se refiere al estudio de caso sobre la historia de una persona pero se incorporan otras fuentes de datos tales como textos documentales.

El sociólogo francés D. Bertaux unifica ambos términos en uno solo, al que llama “*relatos de vida*”. J. Pujadas (1992) adopta la propuesta de Bertaux, considerando que el término *relatos de vida* incorpora otros términos que son sinónimos, como lo son *relatos biográficos* y *narración biográfica*. El término *relatos de vida* considera y valora otras fuentes de información complementaria tales como documentos personales e información documental externa al sujeto de carácter complementario a la información que ya posee. Con menor fuerza, aparece también el término *Biograma*, propuesto por T. Abel en 1947 y consiste en “*una representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona, a lo largo de un eje temporal que se desarrolla entre el nacimiento y el momento actual.*” (González Monteagudo, 2007:13). El término “*Historias oral*” ha sido de los más abandonados puesto que se aleja de lo que hemos planteado hasta ahora. En la *Historia oral*, “*todos los documentos se ponen al servicio de la historia y funcionan como fuentes historiográficas*” (Mallimaci y Giménez, 2006:10). Otro autor que habría que destacar es Franco Ferrarotti (1988) quien plantea que la *historia de vida* no es un método o una técnica más sino una perspectiva de análisis única en que se debe profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y

---

<sup>81</sup> El término es utilizado por franceses, *Les récits de vie*. Destacamos a Pourrier, J. (1983) *Les récits de vie*. París: Presses Universitaires de France. Ver en Pujadas (1992) pág. 98.



subjetividades. De esta forma, critica los análisis de los actos desencarnados de la realidad. Ferrarotti llega a decir que las experiencias y los valores compartidos son la columna vertebral para comprender los fenómenos sociales.<sup>82</sup>

En el siguiente cuadro comparativo sintetizamos y visualizamos lo planteado hasta ahora:

<b>TÉRMINO</b>	<b>DEFINICIÓN/DESCRIPCIÓN</b>	<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>
<b>Autobiografía</b>	<i>Narración de la propia vida y contada por el mismo sujeto.</i>	<i>B.Hawk</i>	<i>1834</i>
<b>Biografía</b>	<i>Narración de un “otro” en tercera persona acerca de la vida o experiencias específicas de otras personas.</i>	<i>P. Radin</i>	<i>1913</i>
<b>Historias de vida:</b>	<i>Narrativa de la historia de vida tal como la cuenta de un solo sujeto investigado. (Life story).</i>	<i>J. Pourier I. Goodson</i>	<i>1983 2004</i>
	<i>Narrativa vital de un grupo de personas recogida por un investigador, como la versión final elaborada. (Life history) se puede acompañar por otras fuentes de información de carácter complementaria.</i>	<i>W. Thomás y F. Znaniecki; J. Balán F. Ferrarotti</i>	<i>(1918-1920) 1974 1988</i>
<b>Biograma</b>	<i>Representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona desde el nacimiento hasta el momento actual.</i>	<i>Theodore Abel</i>	<i>1947</i>
<b>Relatos de vida</b>	<i>Hay un relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, un episodio de su experiencia vivida” (Bertaux, 2005:36).</i>	<i>D. Bertaux</i>	<i>1981 y 2005</i>

Cuadro nº 8: Los distintos métodos de carácter biográficos

Con el objetivo de evitar confusiones conceptuales y terminológicas, J. Pujadas (1992) ofrece una clasificación de dos categorías y en cada una de ellas sitúa los distintos términos que ha recibido el método:

<sup>82</sup> Cfr. Mallimaci, F., Giménez, B. (2006). Quienes exponen de manera muy sintética pero muy clara a la vez los planteamientos de Ferrarotti. Ver pp.2-4.

<p><b>1. Documentos personales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autobiografías</i></li> <li>- <i>Diarios personales</i></li> <li>- <i>Correspondencia</i></li> <li>- <i>Fotografías, películas, videos o cualquier otro tipo de registros iconográficos</i></li> <li>- <i>Objetos personales</i></li> </ul>
<p><b>2. Registros biográficos obtenidos por encuesta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b><i>Historias de vida, que pueden ser:</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De relato único</i></li> <li>- <i>De relatos cruzados</i></li> <li>- <i>De relatos paralelos</i></li> </ul> </li> <li>○ <b><i>Relatos de vida, que son sometidos a tratamientos analíticos (cualitativos o cuantitativos) distintos a la historia de vida.</i></b></li> </ul>

Cuadro nº 9: Clasificación de la terminología del método biográfico según J. Pujadas

Pujadas (1992) acepta y valora la unificación que realiza Bertaux al zanjar la cuestión terminológica con el término “*relatos de vida*”. De esta manera, hablar de relatos de vida se recupera el término *relato*, estableciendo que el método biográfico no son sólo historias de vida sino que son verdaderos relatos narrativos que permiten al sujeto construir “*su propio relato*” a partir de distintas experiencias y vivencias.

El término “*historia de vida*”, como hemos visto arriba, presenta la confusión de entenderla como una biografía de un sujeto desde su nacimiento (de carácter temporal) o también como historias contadas por un mismo sujeto. No obstante, Pujadas no abandona del todo el término *historias de vida* al considerar los distintos tipos de relatos como historias de vida. Por nuestra parte, recogemos los aportes de Bertaux (2005) con el término *relatos de vida*, por los motivos descritos arriba. Su definición es la siguiente:

*“El concepto que nosotros proponemos consiste en considerar que hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma “narrativa” (Bertaux, 2005:36).*

Además aceptamos la clasificación de Pujadas (1992) en términos generales pero con ciertas distinciones que nos separan de él. Nos parece acertado y clarificador presentar dos categorías donde cada una de ellas permite agrupar otros métodos despejando las ambigüedades, no obstante creemos que no clarifica del todo en los siguientes aspectos:

- *No queda claro si tanto las categorías como sub-categorías son todos “métodos” o bien ambas categorías se inscriben en un método “mayor”, que suponemos es el método biográfico. Como no hay claridad de aquello, es imposible plantear nuestro acuerdo o desacuerdo con la ubicación del “método biográfico”.*
- *Nos parece que en la segunda categoría, los “registros biográficos” debieran denominarse “Relatos biográficos” debido a que su especificidad son también “relatos” (únicos, cruzados y paralelos). Además, el término “registro” denota un carácter operatorio que se acerca más a una técnica que a un método.*
- *Por la misma razón, agrupar los distintos tipos de relatos (únicos, cruzados y paralelos) en “Historias de vida” confunde más que aclara. Al ser cada tipo de relato tan específico, éstos deben agruparse en lo que llamamos “Relatos de vida” porque es un término más amplio y es coherente con la nomenclatura de relato único, cruzados y paralelos. Insistimos, los “Relatos de vida” se desarrollan a través de los relatos más específicos.*
- *La Historia de vida (ítem 2.1) se ubica como parte de los Registros biográficos. Sin embargo, bien se puede entender al revés, que un registro biográfico sea parte del método “Historias de vida”.*

En el cuadro siguiente presentamos la clasificación que ofrece Pujadas pero con modificaciones realizadas a partir de las críticas planteadas arriba.

PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN	COMENTARIOS
<p><b>Documentos personales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Autobiografías</li> <li>1.2 Diarios personales</li> <li>1.3 Estudio de casos</li> <li>1.4 Correspondencia</li> <li>1.5 Fotografías, película, videos o cualquier otro tipo de registros iconográficos</li> <li>1.6 Objetos personales</li> </ul>	<p>Los ítems 1.4 y 1.5 son más bien técnicas que bien pueden estar al servicio de las autobiografías.</p> <p>Su alto grado de singularidad y de total subjetividad imposibilita cualquier tipo de representatividad y significado al lector, cuyo valor sólo por su carácter testimonial.</p>
<p><b>Historia de vida</b></p>	<p>Se pueden agrupar “Life story” como Life history. La distinción sirve para focalizar de mejor manera el tipo de aproximación a los sujetos investigados.</p>
<p><b>Relatos biográficos-narrativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relato único</li> <li>b) Relatos cruzados</li> <li>c) Relatos paralelos</li> </ul>	<p>Es la modificación más significativa debido a que el término <i>registro</i> se acerca más a una técnica que a un método. En cambio, la terminología que proponemos tiene una fundamentación triple. Cada uno de los términos; <i>Relatos/Biográficos/Narrativo</i> tienen consistencia por sí misma, pero a su vez, en su unidad y complementariedad arrojan una fundamentación epistemológica, metodológica y filosófica que le permite ser reconocida como un determinado método de investigación al que denominamos “<i>Método biográfico-narrativo</i>”.<sup>83</sup></p> <p>Hemos eliminado el ítem 2.2 porque el análisis, tanto cualitativos como cuantitativos, aparecerá en los análisis de cada uno de los relatos específicos. Finalmente también hemos eliminado el ítem 2.3, pues creemos que el Biograma, por su carácter temporal, se ubica dentro de las <i>Historias de vida</i>.</p>

Cuadro nº 10: Clasificación terminológica del método biográfico-narrativo. (Elaboración propia)

<sup>83</sup> En el apartado de la justificación y fundamentación del método biográfico narrativo abordamos su justificación epistemológica, filosófica y pedagógica con la debida profundidad.

### 4.3 Fundamentación metodológica, pedagógica y filosófica del método biográfico-narrativo

#### 4.3.1 Fundamentación metodológica del método biográfico-narrativo

*“El método biográfico es también una “técnica de escuchar al otro”, como persona biografiada y no sólo su saber” (Bolívar, 2002:153).*

Nos parece que la cita logra expresar la triple fundamentación. *Metodológica*, por cuanto contiene *técnicas* específicas para el desarrollo sistemático de la investigación. *Pedagógica*, porque su finalidad educativa no es la búsqueda de nuevos de saberes, de nuevos contenidos por aprender, y *Filosófica*, porque su naturaleza reside en el reconocimiento del “otro” con una vida y una voz propia, que en cuanto es una persona biografiada revela su mismidad única e irrepetible que nos interpela a una disposición de escucha de su realidad vivida y narrada.

Retomando el planteamiento histórico del método, como ya hemos dicho arriba, el método biográfico- narrativo aparece en un primer momento en las ciencias sociales con el nombre de “*historias de vida.*” Ha sido en el ámbito de las ciencias sociales dónde se origina y consolida este método a inicios del siglo XX. La intención fundante del método refiere a un reposicionamiento y revaloración del sujeto que hasta ahora ha sido considerado más bien un “objeto” de investigación por parte de las posturas cientificista-positivistas, que entiende el conocimiento desde una racionalidad técnica. El principal interés es volver a recuperar las experiencias significativas a través de los relatos biográficos-narrativos tal como dice Van Manen:

*“El interés actual en los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.”<sup>84</sup>*

---

<sup>84</sup> Citado por Bolívar (1997:14).

El proceso de validación del método biográfico ha ido cobrando fuerzas al reconocer en éste su valor epistemológico, metodológico y teórico en la búsqueda de nuevas preguntas y respuestas que provienen de las ciencias sociales.

Desde la epistemología, se rechaza la visión positivista, quien ve en los acontecimientos sociales como *meros datos*. Su visión es instrumentalista en donde los datos están al servicio de la comprobación y no en los descubrimientos de nuevas realidades en donde las personas sólo cumplen el rol de ser informantes pasivos y la variable cultural y temporal no tiene cabida. De esta forma, una crítica al objetivismo positivista se traduce en la férrea defensa del subjetivismo humanista. Podemos encontrar esta defensa en la afirmación de que no existe una única manera de ver la realidad sino dos manera de conocer, pensar y comprender la realidad; uno es el modo *paradigmático*, siguiendo la tradición lógico-científica <sup>85</sup> y el otro es *el modo narrativo*, que se caracterizan por el reconocimiento de la experiencia humana cuyos relatos biográficos se vuelven un modo privilegiado de generar nuevos conocimientos. Esta diferenciación en ningún caso es excluyente, más bien complementaria ya que en ambos *modos* podemos acceder a la realidad que se investiga. El primero nos ofrece racionalidad e intento de verificación en términos más universales. El segundo, rescata la experiencia cargada de emociones, sentimientos y creencias que ofrecen un legítimo conocimiento en términos más específicos.

El siguiente recuadro que ofrece Bruner (1998) sintetiza la diferencia de ambos modos.

	<b>Paradigmático (Lógico-científico)</b>	<b>Narrativo (Literario-histórico)</b>
<b>Caracteres</b>	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.
<b>Métodos de verificación</b>	Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	Relato: hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etc.
<b>Discursos</b>	Discurso de la investigación:	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias

<sup>85</sup> Si bien este enfoque tiene una herencia positivista reduccionista, no significa que lo sea plenamente puesto que no niega el otro modo de conocimiento de la realidad.

	enunciados objetivos, no valoración, abstracto	particulares.
<b>Tipos de conocimientos</b>	Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
<b>Formas</b>	Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

Cuadro nº 11: Comparación entre el modelo paradigmático y el modelo narrativo de J. Bruner

En el proceso de consolidación del método biográfico los investigadores comienzan a tener una visión dinámica de la sociedad y estos han incorporado la dimensión subjetiva y las creaciones humanas a partir de las experiencias concretas. Sin embargo, aún queda la tarea pendiente de cómo no quedar atrapado en un mundo extremadamente localista, en donde pareciera que sólo las experiencias vividas tienen validez por sí misma y por tanto en ningún caso se pueden extraer algunos conocimientos y aprendizajes de mayor universalidad. Podemos correr el peligro de considerar que todo es válido y relevante por el sólo hecho de narrar experiencias individuales, por muy auténticas que éstas sean. Este peligro conlleva a maximizar y absolutizar las descripciones biográficas, minimizando y hasta anulando alguna validez teórica, esto es lo que llama J.C. Passeron “*la utopía biográfica*”.<sup>86</sup>

La investigación biográfica-narrativa no se puede limitar a una comprensión y análisis de los relatos descritos porque estos no hablan por sí mismo sino que requiere de un soporte teórico que permita organizar, conceptualizar y fundamentar los relatos biográficos.

En definitiva, nos encontramos aquí en el dilema entre subjetividad u objetividad para aproximarnos a una determinada realidad, no sólo individual (el sujeto que relata) sino también social (los contextos sociales que giran en torno al sujeto relator de su propia biografía). El historiador Niethammer (1989) utiliza y sugiere el concepto de “*hábito*” para establecer un *punto de mediación* entre “*la subjetividad expresiva de la conciencia y la objetividad construida de las estructuras sociales*” (Niethamer, 1989:15). Aquí el concepto de hábito no está referido en términos de la ética aristotélica, en que básicamente se

<sup>86</sup> Citado por Bolívar (2001a: 123).

entiende *hábito* como aquellos actos -virtuosos o viciosos- que se repiten y otorgan la eticidad del ser humano.<sup>87</sup> Más bien se entiende como “*bagaje individual que se proyecta en su praxis y que es el resultado de la internalización específica de las estructuras y sistemas de valores socio-culturales fruto del proceso de socialización*” (Pujadas, 1992:11).

El carácter estructural y social forma parte para comprender el método biográfico narrativo en su totalidad. El contexto social gira en torno a cada relato singular que lo condiciona pero también permite evitar una suerte de atemporalidad del relato, quedando éste aislado sin conexión con la realidad social y cultural. Por esta razón es que en los inicios de recuperación de la narrativa como método de investigación, éstos intentaban dar cuenta no tanto de la singularidad del narrador sino cómo a partir de sus relatos biográficos es posible una nueva comprensión de los fenómenos sociales.<sup>88</sup> En este sentido, aun cuando los relatos biográficos son individuales y estos dan cuenta de algunas dimensiones de la personalidad moral en términos de individualidad, también es cierto que dan cuenta de la personalidad en su totalidad y posibilita conocer e interpretar contextos sociales y culturales que giran en torno al sujeto relator de su propia biografía.

El método biográfico-narrativo se ha ido posicionando lentamente como método de investigación ante las críticas positivistas, que ven en el método un subjetivismo radical que carece de validez científica. Uno de los grandes referentes en el método biográfico en el campo de las ciencias sociales, ha sido Daniel Bertaux y su esposa Wiame Bertaux. Sus contribuciones empíricas han sido a través de sus estudios sobre el oficio de panaderos en Francia e Irán desarrollando argumentos consistentes del método biográfico, tanto a nivel epistemológico como metodológico.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Cfr. Aristóteles, (1954) *Ética Nicomaquea*. También podemos consultar en Barrio, J.M. (2007). *Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. Estudios sobre Educación, 2007, 13*. Navarra: Publicaciones de la Universidad de Navarra. El autor presenta la ética aristotélica desde un enfoque educativo.

<sup>88</sup> Los primeros trabajos de investigación de D. Bertaux, de quien ya nos hemos referidos y reconocido su prestigio en esta materia versan sobre la preocupación por los constructos culturales de los grupos sociales.

<sup>89</sup> Ver principalmente el capítulo 1 “La perspectiva etnosociológica” de Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. Destacamos también Bertaux, D. y Bertaux, W. (1981) *Biography and Society*. Londres: Sage.



Una de las características fundamentales del método biográfico- narrativo es una re-ubicación del objeto de estudio, situándolo como protagonistas principales de la investigación, dándole vida y voz propia a cada uno de ellos a través de la construcción de relatos como fuente primordial de conocimientos. Tal como lo afirma Bisquerra, se focaliza en *“cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del “relato” que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos, o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”* (Bisquerra, 2004:325).

Su preocupación se centra en cuestiones subjetivas que cobran relevancia a través del relato. Estos relatos biográficos narrativos son un modo particular de aproximarnos a una realidad particular como objeto de estudio, en donde el protagonista no es el investigador sino el sujeto investigado y su modo de interpretar la realidad con la participación de quien investiga, cuyo valor es construir identidad en un nuevo relato. (Bolívar, 2002) Por lo tanto, lejos de ser un conjunto de meras interpretaciones carentes de objetividad, su objetivo es acceder a la subjetividad de donde se interpreta la realidad y se posiciona ante el entorno. Es como un modo de ordenar el mundo y construir realidad. Su análisis opera en una doble dimensión de manera circular: por un lado se observan y recogen los datos, pero además se establece un diálogo fructífero y permanente entre el investigador y quienes participan colaborando en la proporción de la información. Este diálogo va acompañado de un análisis y con ello se vuelve nuevamente a introducir en el campo de estudio, convirtiendo al investigador como parte del mismo proceso de investigación (Ruiz Olabuénaga, 1999:15).

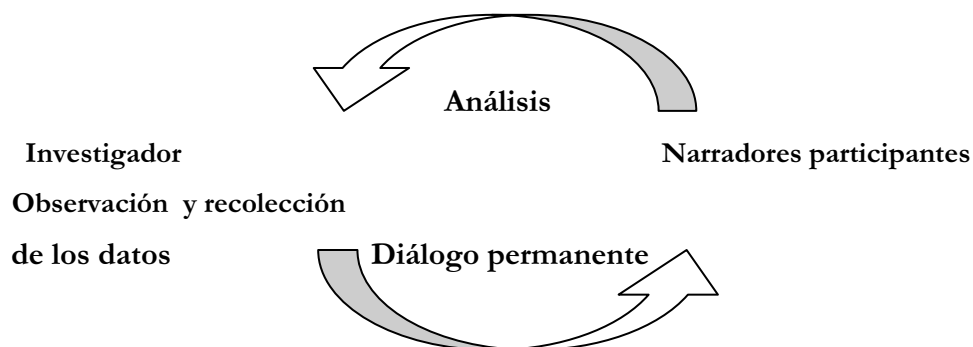


Figura nº 9: Relación entre el investigador y los narradores de la investigación

Pero el investigador no sólo realiza el debido análisis de la información recibida sino que incorpora a una suerte de “*tercer miembro*” que participa de la construcción dialógica de los relatos narrativos. Investigador, Marco teórico y Narrador, son las tres voces que van configurando el relato biográfico.



Figura nº 10: Miembros que participan de la construcción dialógica

A su vez, la comprensión y hermenéutica de estas experiencias –ubicadas en un espacio y tiempo determinados- se sistematizan en una rigurosa descripción y análisis de los datos que ofrecen los mismos sujetos investigados cuyo objetivo no es tanto una *explicación* de la realidad sino más bien a *comprender* y *dar sentido* de ella misma.

La principal consideración del investigador que utiliza el método biográfico-narrativo es el marco referencial de donde se desenvuelven los participantes, es decir, su contexto inmediato, los escenarios donde suceden los acontecimientos y las relaciones interpersonales de los participantes. Desde este marco referencial, el investigador descubre, pone de relieve y da cuenta de sus hallazgos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual para interpretar la realidad que se investiga. El investigador al utilizar la descripción y la narración “*tiende al lenguaje literario, busca una narrativa que a partir de la escritura se pueda dibujar una realidad y una forma de hacer de sus integrantes*” (Ruiz Olabuénaga, 1999: 23). Estas características convierte a los investigadores en artistas capaces de recrear el mundo *desde su mundo*.

#### 4.3.2 Fundamentación pedagógica del método biográfico– narrativo

La investigación *biográfica-narrativa* no es sólo un método de investigación, es ante todo el reconocimiento de sí mismo como un ser único e irrepetible, favoreciendo ahondar en el reconocimiento de una identidad profesional que se

enmarca adecuadamente dentro del proceso de construcción de la personalidad moral del docente.

La aproximación a nuestra investigación tendrá como escenario aquellas experiencias significativas y de controversias de valor que ha vivido el docente en su vida personal y profesional a través de relatos biográficos escritos y orales que puedan dar cuenta de una identidad moral y un perfil ético del profesorado. A través de los relatos biográficos buscamos recobrar el valor experiencial de la investigación recuperando la voz de los actores investigados y descubrir nuevos aprendizajes éticos desde un diálogo intersubjetivo que permite esta metodología. De algún modo las narrativas van estructurando nuestras prácticas pedagógicas y sociales y ayuda a esclarecer los motivos de la manera de cómo desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas, a las que bien podemos denominar *prácticas narrativas* puesto que cada ser humano es siempre un *contador de (su) historia*. Al respecto Connelly y Clandinin afirman:

*“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la (re)construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.* En síntesis, **la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.**

Una investigación educativa de este tipo permite iluminar la comprensión de la propia vida de los docentes, las condiciones en que eligieron y tomaron decisiones, los factores psicológicos y sociales que fueron manipulados en su entorno y cuyas consecuencias y motivaciones desconocían en el momento en que los hechos ocurrieron. Fruto de estas investigaciones se pueden establecer diversos programas de formación permanente para el profesorado. Vislumbramos que estos tipos de programas serán de largo aliento pero de mayor riqueza para la vida personal y profesional de los docentes. Ahora bien, una investigación de este tipo no sólo es un beneficio tanto para el profesor

como para los alumnos porque se puede educar en la narrativa, a construir y reconocer los propios *relatos* de los alumnos y que éstos puedan otorgarles sus *propios significados*, no sólo a lo que sucede sino a lo que *les sucede*. Una indagación pedagógica de la narrativa en los docentes y alumnos contribuye a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las propias prácticas docentes (Suárez, 2005).

La dimensión narrativa en el ámbito pedagógico contribuye significativamente al proyecto educativo de construir un nuevo lenguaje para la educación que tome en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza. Por esta razón es que la investigación biográfica es una investigación en construcción de un nuevo lenguaje porque:

- ⊙ *La interpretación de las experiencias se construyen narrativamente.*
- ⊙ *A través de la narrativa el docente se construye a sí mismo en su identidad.*
- ⊙ *Los relatos construyen nuevos aprendizajes tanto para el profesor como para los alumnos.*

Este lenguaje incluso va más allá porque creemos que todas las historias personales son los modos en que cada sujeto narra su participación y compromiso en las historias colectivas. En este sentido, nuestro interés no consiste simplemente en *contar* relatos individuales, pues se corre el peligro de caer en un enfoque metodológico individualista, sino además en comprender mejor los fenómenos educativos e incluso de la misma sociedad, a partir de las interpretaciones que se construyen intersubjetivamente. De esta manera, si todos los actores educativos se disponen a *aprender y des-aprender*, la personalidad moral se va construyendo con una visión crítica de la sociedad.

El proceso de una construcción narrativa de la identidad moral nos proporciona nuevas reflexiones y nuevas acciones que favorecen el desarrollo de una educación más integral y transformadora de la sociedad. En este sentido, digamos que para provocar cambios estructurales se requieren también –o ante todo- de los *cambios personales*. El relato biográfico nos permite leer e interpretar la realidad profesional del docente pero *desde* su propia experiencia de vida. Aquí, “*ser*” y “*hacer*” se leen e interpelan mutuamente y nos permite

descubrir aspectos nuevos del sujeto de estudio que, sin la narración biográfica sería más difícil encontrar. Nos adentramos en la dinámica de desarmar y reconstruir el propio yo, *“de darle una identidad narrativa que nos “permite elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida”* (Bolívar, 1999:5).

En el campo de la investigación educativa, la complejidad que resulta de las relaciones entre alumno y profesorado y en general en la interrelación de todos los actores educativos, permite que el método biográfico pueda aportar una valiosa información al respecto. El mundo de la escuela es un mundo de relatos y narraciones que van dando vida a sus actores. Se construyen relatos narrativamente a través de un sin número de experiencias en todo momento.

*La investigación biográfico- narrativa nos ofrece una gran oportunidad para conocer y valorar las experiencias pedagógicas como una fuente válida de investigación, que nos permite, más allá de los objetivos propuestos, descubrir una identidad profesional, un “yo parlante” del profesor investigado, que nos habla, nos cuestiona e interpela.*

La narratividad de los docentes exige una disposición permanente de saber escuchar sus relatos. El aprendizaje de la *escucha* de lo que nos narran los docentes es una puerta abierta para comprender la manera de cómo construyen y llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. A su vez, el lenguaje narrativo da cuenta de la manera en que cada uno interpreta, se imagina y se relaciona con el entorno. Dicho esto, la investigación narrativa se puede convertir en un nuevo lenguaje para las prácticas docentes y ser un vehículo de acción y transformación. Suárez (2009) plantea que generar nuevas narrativas de manera colectivas sobre la enseñanza escolar facilita la elaboración de comprensiones más sencillas y democráticas sobre el mundo escolar y que lleva implícito un sentido de una profunda transformación de las prácticas docentes. En este sentido, el criterio de transformación es hacer de la escuela un verdadero espacio de desarrollo de los valores democráticos. La narrativa no es sólo un método, en términos procedimentales para alcanzar un determinado fin sino que ella misma posee una consistencia epistemológica que nos revela nuevos saberes de lo que se *ha narrado* en la escuela, la que nos permite construir nuevos conocimientos válidos en la educación.

Esta metodología tiene su fundamento ontológico y epistemológico al reaccionar ante el positivismo que establece, como ya hemos dicho anteriormente, una distancia entre el investigador, y plantea la hermenéutica como una forma propia y legítima de conocimiento en donde los sujetos investigados hablan de ellos mismos sin negar su dimensión subjetiva. Es una hermenéutica que *“comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos”* (Bolívar, 2002: 3). La narrativa no es sólo una metodología como señaló Bruner (1988), sino una forma de construir realidad.

Ya hemos dicho que el planteamiento del método biográfico-narrativo es crítico de posturas positivistas que se aprecia en algunos círculos de las ciencias de la educación, quienes defienden que el único método válido de investigación científica -y por tanto el único legitimado- es aquel que garantiza la neutralidad del investigador educativo mediante la clara separación entre sujeto investigador y objeto investigado a través del control de las variables subjetivas y una descomposición y fragmentación de los procesos sociales y educativos para hallar variables causales que expliquen y puedan predecir los procesos educativos. En directa reacción a los modelos positivista, este método no establece distancia y separación entre el investigador y el objeto investigado, más bien considera a este último no como *“objeto”* sino como *“sujeto”* participante de la investigación. La expresión *“objeto de estudio o de investigación”* contiene en sí mismo una visión *cosista* de la realidad, propio del positivismo. El método biográfico-narrativo rescata y pone de relieve la figura de los participantes y los reubica como participantes activos y protagonistas. Ellos ya nos son objetos sino sujetos de la investigación con voz propia.

En esta metodología la fuerza del lenguaje no está en describir los sucesos sino en *re-velar*, en sacar a la luz aquello que está velado y a través de la estructura y lenguaje narrativo ofrecer la oportunidad de leer y sacar a la luz la identidad del profesor como *sujeto ético* y lo que esto significa para el mismo profesor investigado. En consecuencia, no es sólo un método de investigación,

es también el reconocimiento del docente en sí mismo como un ser único e irrepetible.

La investigación educativa biográfica-narrativa es una propuesta metodológica, epistemológica e ideológica. Es *metodológica* porque nos proporciona un modo de acceso a la información a través de la voz propia de los docentes cuando expresan sus maneras de interpretar y comprender la realidad. Es *epistemológica* porque el conocimiento que se produce es crítico, significativo y propositivo que se construye en los distintos modos de interacción entre todos quienes forman parte de la comunidad educativa. Es ideológica porque da cuenta del deseo de desarrollar un determinado proyecto educativo, que supone una particular manera de comprender la educación dentro del contexto social, político y cultural en que se inscribe (Rivas, 2009). Pero *también es ética porque es una propuesta que intenta crear las condiciones favorables para el desarrollo de valores democráticos, tal como el respeto por la dignidad, intimidad y subjetividad de cada sujeto, así también como la tolerancia, capacidad de una escucha activa para que se produzcan auténticos diálogos entre todos los actores participantes y éstos con su propio entorno social.*

Decimos que es ética porque la construcción de los relatos biográficos sugiere -e incluso provoca- una autoevaluación crítica por un lado de nuestras propias acciones y de los valores morales que movilizan nuestras acciones y decisiones personales, y por otro lado, deja al descubierto el nivel de adhesión de los valores que democráticos tales como, el diálogo, la participación, la solidaridad y el respeto a la subjetividad. Estos valores y otros son el *rostro del sujeto (docente y alumnos)* así como del colectivo que se plasma en el proyecto educativo de cada centro.

En síntesis, a través del método biográfico-narrativo, pretendemos explorar en experiencias dotadas de significados que provienen de las vivencias humanas de los docentes de los profesores. Buscamos contribuir a pensar, relatar y construir narrativamente aquellas experiencias significativas y de cómo estas se hacen presentes en la vida profesional del profesor. Esta construcción narrativa no pretende simplemente reunir y sumar una cantidad de datos sino en ofrecer una oportunidad para que el lector se pueda volcar a sí mismo, reconociendo y construyendo su propia identidad personal, profesional y moral.

Por lo mismo, no es una metodología que sólo recoge y analiza datos, sino que más bien pretende construir nuevos significados que iluminen, en nuestro caso específico, la formación del profesorado en temas de valores porque el trabajo con biografías es entrar en el mundo de la *mismidad* de cada sujeto, en su intimidad, en sus valores.

En definitiva, es entrar con la debida sutileza y prudencia en el proceso de construcción de la personalidad moral e identidad profesional. En esta misma línea Goodson afirma: *“la noción de la voz del docente es importante por cuanto lleva consigo el tono, el lenguaje, la calidad y los sentimientos que encierra la forma de escribir y de hablar de cada profesor. En un sentido político, alude al derecho a hablar y ser representado. Puede dar cuenta tanto de la voz individual como de la colectiva, que es característica del profesorado y distinta de la de otros grupos”* (Goodson, 2004:105).

Siguiendo a Bolívar (2006:43) apuntamos cinco postulados básicos del enfoque biográfico-narrativo:

- 1) Narrativo:** Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
- 2) Constructivista:** Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se re-focaliza en función del punto de interés y comprensión actual.
- 3) Contextual:** Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron (social, cultural, institucional, etc.)



**4) Interaccionista:** Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc. entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc. no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.

**5) Dinámico:** Tiene un componente temporal importante y por el propio concepto de desarrollo se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo.

### 4.3.3 Fundamentación filosófica del método biográfico–narrativo

En el ámbito de la filosofía, el método biográfico-narrativo ha encontrado una sólida fundamentación, principalmente en lo que refiere a su dimensión narrativa. Entendemos, tal como lo dijimos arriba, que la narrativa no es tan solo una metodología, sino *una forma de construir realidad*. De esta manera podemos afirmar que la metodología investigativa de tipo biográfico-narrativa el hombre mismo se construye e identifica. La narratividad le da vida al hombre, le construye su propio relato, y a su vez, el hombre le da contenido a la narratividad y se deja llevar razonablemente por ella. Esto hace que cada narrativa sea única e irrepetible y que los *relatos de vida* se vayan construyendo en la temporalidad de cada individuo así como de los distintos grupos sociales. Los relatos de vida no se construyen en un sujeto aislado y desentendido del entorno, sino en la *intersubjetividad*, en aquellas relaciones humanas constructivas y propositivas.

En la intersubjetividad aparecen los conocimientos y aprendizajes tanto individuales como sociales, además la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, *“más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo”* (Bolívar, 2002:4).

En este sentido, una filosofía de la narratividad exige al individuo a salir de sí mismo, de des-centrarse y poner la mirada en los otros. Recordando las palabras de Taylor cuando advierte que *la primera fuente de preocupación la constituye justamente el individualismo*” (1994:38). Este es de los comportamientos más dañinos para construir una narrativa de la propia vida con sentido y plenitud debido a que provoca una comprensión de sí mismo y de la sociedad como realidades instrumentales sin saber qué tipo de ciudadanos somos realmente. Esta realidad social posmoderna nos mueve hacia esa pérdida de sentido, sin referentes morales (más bien éstos se diluyen), sin horizontes referenciales, es lo que Taylor llama *“el eclipse de los fines”* (1994:45).

Podemos encontrar la *narratividad* en Paul Ricoeur (1987,1996), A. MacIntyre (2001) y Ch. Taylor (1994). Estos autores, comunitaristas, han puesto de relieve la dimensión narrativa en la constitución de la identidad y la personalidad moral entregando grandes aportaciones para la educación, principalmente en el campo del desarrollo y educación moral. Aquí personalidad e identidad se vinculan. Cuando contamos nuestras propias historias nos damos a nosotros mismos una identidad, siendo el relato el medio privilegiado para localizar el concepto de identidad, que está asociado siempre a la narración de sí (Ricoeur, 1987).<sup>90</sup>

Una sociedad como la nuestra, de un dinamismo vertiginoso, tiende a situar la mirada en aspectos que están fuera de sí mismo que nos alienan -como lo son el afán por el lucro y el éxito inmediato- y nos vuelven vulnerables y frágiles. Ante esta situación, pareciera ser que sólo nos queda el *“refugio de sí mismo”* que desemboca en un individualismo. Para no caer en ello es necesario formularnos tres preguntas que nos parecen esenciales: *quién soy, qué debo hacer y qué sentido tiene la vida*.

Desde esta mirada, la construcción narrativa de nuestra identidad se vuelve una tarea fundamental que nos exige una capacidad de reflexión, de autoanálisis y de salir de sí mismo, porque nuestra identidad se construye en la

---

<sup>90</sup> Probablemente es uno de los filósofos que ha planteado con mayor dedicación y profundidad en dar un estatuto filosófico y epistemológico en la relación tiempo y narrativa.

interacción con los otros. Por esta misma razón es que entendemos los valores desde un enfoque relacional como ya lo hemos planteado.

Los valores no son un añadido a la construcción de nuestras identidades sino que se sitúa en la configuración de sí mismo *en y desde* las relaciones humanas. Se construyen así un espacio interaccional construido a través de las palabras, actitudes, actos e imágenes que no necesariamente son objetivables y en donde “*podemos rastrear las identidades en su despliegue por el “universo discursivo”, en su variedad de expresiones verbales, gestualidad, comunicación no verbal y demás parafernalia que comunica una identificación con determinada concepción del mundo*” (Aceves, 2001:17). El racionalismo positivista intenta dejar fuera y desacreditar el mundo de la subjetividad, de los valores y la orientación teleológica ante la pregunta por la realidad. Por el contrario, bajo una aproximación biográfica y narrativa, vemos que confluyen de manera integral *la subjetividad, la intencionalidad teleológica y la realidad objetiva*.

Finalmente, y de acuerdo a la naturaleza de nuestro estudio y sus objetivos, la investigación se realizará a través del *método biográfico-narrativo*, (del cual ya hemos identificado, justificado y fundamentado) debido a que sitúa a las personas investigadas como protagonistas que puedan relatar sus propias experiencias vitales centradas principalmente en aquellas situaciones controvertidas en materia de valores morales.

Nuestra finalidad será reconocer e interpretar los significados que los sujetos investigados nos reportan a través de los relatos biográficos–narrativos y que nos permitan conocer sus motivaciones, temores, frustraciones, expectativas y aspiraciones que no pueden ser expresados en definiciones. Y a partir de estos significados, intentaremos identificar y analizar algunos aspectos de la personalidad moral del profesorado, sus valores y aquellas competencias que intentan responder a aquellas experiencias de conflictos, controversiales y significativas vividas en un contexto educativo, o bien aquellas experiencias que provienen fuera del ejercicio de la profesión pero que sin duda alguna tiene un grado de repercusión en ésta.

Por la naturaleza ética de nuestra investigación educativa, personalidad moral, identidad, relatos y narrativa, son términos que se vinculan y se comprenden entre sí. Ricoeur (1987) establece el vínculo entre identidad y ética a través de la narrativa cuando afirma que la narrativa ocupa una “*posición bisagra*” en la concepción de la vida humana: “*hablar-actuar-narrar-responder*”. Si a través de la narrativa la persona se reconoce como personaje y narrador, entonces habrá de reconocerse como autor de sus propios actos y capaz de responder por ellos. Desde esta visión fundamentamos la opción tanto epistemológica como metodológica de investigar sobre la personalidad moral del docente a través de los relatos naturalmente cargados de experiencias y decisiones que repercuten en su misma profesión de educador.

En el cuadro siguiente planteamos la coherencia de nuestro enfoque que contiene cada uno de aspectos fundamentales de la investigación: el *tema* de la investigación (la personalidad moral del profesorado para educar en valores), el concepto de *valor* que hemos planteado (valor relacional), el *método* de la investigación (biográfico-narrativo,) la fundamentación *filosófica* (filosofía de la narratividad), una visión *antropológica*, (el sujeto como un “ser en construcción”) y una propuesta pedagógica de formación ética del profesorado ( construcción de relatos biográficos para el desarrollo de competencias éticas.



Cuadro nº 12: Coherencia entre axiología, método, fundamento filosófico y praxis pedagógica

#### **4.4. Limitaciones de la investigación biográfico- narrativo**

Algunos límites del método biográfico narrativo son dignos de toda discusión razonable. Nosotros abordamos cada uno de esos tópicos, no obstante, no lo consideramos como limitaciones que obstaculizan la investigación, sino más bien hallamos en ellos su originalidad y riqueza en vista de una propuesta pedagógica. Es importante considerar que muchos de los reparos al método depende de según el paradigma desde donde se posicionan las críticas. Veremos que el paradigma positivista está muy presente en el planteamiento de los límites del método. No obstante hemos titulado este apartado *posibles limitaciones* para no evitar ni esconder el carácter problemático que supone el método biográfico narrativo, considerando que algunas limitaciones se encuentra al interior del proceso de consolidación, pero que en definitiva no son limitaciones que anule la veracidad y fuerza del método.

El método biográfico-narrativo presenta algunas limitaciones que es importante destacar y hacerse cargo de ellas. Estas son:

##### **4.4.1 Su carácter subjetivo e interpretativo**

La primera limitación que salta a la vista es su carácter subjetivo e interpretativo. Su subjetividad provoca el cuestionamiento de la pretensión de universalidad en sus conclusiones. Sin embargo, lo primero que hemos de afirmar es que toda investigación contiene una determinada interpretación. Esta es una de las fuertes críticas que ha recibido el paradigma positivista en su pretensión de objetivar y cosificar la realidad que se investiga.

Debido a que los contenidos biográficos son relatos de experiencias vividas, no es fácil sostener la rigurosidad y veracidad tanto del proceso como de los resultados. Fácilmente puede aparecer una tendencia a matizar los sucesos que va deformando los recuerdos del pasado. El relato puede llevar a desear ver lo que hubiéramos deseado vivir, lo que altera lo que realmente sucedió. La distinción entre hechos y juicios de valor no es tan fácil de realizar debido a que su carácter biográfico incorpora desde un inicio la propia interpretación y valoración del sujeto investigado de sus propias acciones. No obstante, también habrá que afirmar que no existe un relato del pasado y del presente

plenamente objetivo. La narración siempre está condicionada por la voz de quien relata su pasado, presente y visualización de los proyectos futuros.<sup>91</sup> La dimensión temporal de los sucesos no es una pura continuidad, sino más bien una recreación que todos realizamos. Esta *re-creación* la ponemos en acción cada vez que hacemos un juicio de valor a todas las experiencias vividas y que estamos experimentando en el presente, por lo tanto, en todo juicio de valor está contenida la dimensión subjetiva.

La fuerza y novedad del método biográfico-narrativo no está en la capacidad de describir los sucesos *tal como sucedieron* desde una visión más bien positivista, -quien se mueve en una lógica “*causa-efecto*”-, sino en *la capacidad de saber interpretar y dotar de sentido a las propias experiencias vividas*. Si el sujeto no otorga de sentido a sus propias vivencias y las de los demás, tendríamos experiencias vacías o experiencias muertas. Y si extremamos aún más, podríamos llegar a afirmar que “si no hay una re-creación que otorgue de sentido de las experiencias, entonces éstas no son experiencias. Se reafirma el valor de la subjetividad porque lejos de reflejar lo social, el sujeto se apropia de ello, lo hace suyo, lo filtra, lo retraduce a otra dimensión, a la dimensión de la subjetividad. El sujeto no puede prescindir de ello, pero tampoco lo padece pasivamente, por el contrario, lo recrea en cada instante, y como bien dice Ferrarotti (1983) *el hombre es el universo singular*.

#### **4.4.2 Posibilidad de reduccionismo del pasado**

La lectura del pasado permite comprender el presente de la vida de los protagonistas pero no proporciona una comprensión total porque el carácter interpretativo y subjetivo relativizan el pasado, lo que impide un análisis con criterios de objetividad.

Nos encontramos ante el “*efecto halo*” que se refiere a que en muchas ocasiones se tiende a ser más condescendiente en el presente con lo que aconteció en el pasado. Para salvaguardar esta limitación, es necesario

---

<sup>91</sup> Recordemos el planteamiento que hemos ofrecido respecto de la manera de cómo entendemos en la personalidad desde un enfoque pedagógico. Planteamiento apoyado en el enfoque que entrega A. Marina. Cf. Marina, A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

considerar la síntesis de lo vivido como un conjunto del pasado más que una suma de las partes. Este criterio proviene desde nuestra posición antropológica que entiende al ser humano como “*sujeto moral en construcción*” cuya personalidad moral se va configurando a través de sus propias acciones y toma de decisiones de manera sinóptica sin caer en un cierto determinismo reduccionista que tiende a focalizar una determinada realidad de manera aislada y que no considera el estudio de las dimensiones humanas sociales y culturales.

La condescendencia del pasado es porque en el proceso de madurez, el ser humano al mirar hacia el pasado toma distancia de lo vivido y reubica su valoración según la manera de cómo vive y entiende su momento presente. Aquí el carácter interpretativo de cada persona sobre lo que ha vivido, hace que la mirada hacia el pasado sea narrativamente, en donde lo que importa no es lo que se vivió tal cuál sucedieron los acontecimientos sino *la fuerza y belleza de la interpretación que le otorga a las experiencias vividas*. La reflexión sobre cada historia no es un registro de datos de lo que sucedió, sino una interpretación de las propias experiencias vividas.

#### **4.4.3 El dilema de la representatividad**

No es difícil afirmar que, en la medida que se defiende la dimensión subjetiva se debilita la dimensión representativa en la investigación biográfica. Debido a que el método trabaja con relatos biográficos individuales, naturalmente nos preguntamos ¿cómo puede ser representativo si sólo narra experiencias únicas e irrepetibles que provienen de sujetos únicos e irrepetibles? La respuesta más espontánea sería decir que el método biográfico narrativo carece de un nivel de representatividad en el marco de una investigación. Sin embargo, esta afirmación no es real como pareciera, puesto que lo que se está entendiendo por representatividad es desde un enfoque epistemológico positivista, que mide cuantitativamente el grado de la representatividad, cuya preocupación es numérica y su formulación de la pregunta sería más bien, “*¿hasta cuánto puede esta investigación alcanzar el nivel de representatividad?*”. El nivel de representatividad depende según la cantidad de personas que participan como objeto de estudio cuyas conclusiones también posean un óptimo nivel de

representatividad que legitime el proyecto de investigación. Por lo tanto, se concluye que a mayor cantidad de profesores que participan con sus relatos, mayor es el nivel de representación de los resultados hacia el conjunto del estamento docente.

Pero este no es nuestro enfoque, puesto que el paradigma del método biográfico no es positivista sino más bien fenomenológico. El nivel óptimo de representatividad que pretende alcanzar descansa *en la capacidad de provocar una reflexión vital del profesorado, siendo capaz de trascender las preocupaciones inmediatas y anidarse en un proceso personal de construcción de la propia identidad profesional.*

Aun cuando es necesario considerar y preocuparse por el factor de representatividad, éste se encuentra subordinado a la pretensión de que la investigación posibilite que las experiencias narradas puedan decir algo al lector, que este pueda reconocer en las experiencias de otros elementos que le son significativos para su propia vida profesional y en este sentido se implica empáticamente en las vivencias de otros descubriendo nuevos aprendizajes.

Estos mismos aprendizajes perfectamente pueden ser descubiertos no por un solo profesor lector sino por muchos porque siempre estamos aprendiendo de las vivencias de los otros, y desde allí recreamos las nuestras y las dotamos de significados que conducen finalmente a nuevos aprendizajes que formaran parte del propio relato, siempre en construcción. Las personas no sólo pueden vivir experiencias similares (no únicas) y en consecuencia cada profesor lector puede otorgar un significado similar al de otros y descubrir nuevos aprendizajes y que también pueden ser similares. Con esto queremos decir que *la experiencia humana es generalizable pero no por su pretensión de representatividad sino por su pertinencia.*

En síntesis, desde el método biográfico-narrativo, la preocupación fundamental no es la representatividad, -aunque no significa que esta no sea considerada- sino la capacidad (y no cantidad) de provocar nuevos significados al profesor lector en su vida personal y profesional. No obstante todo lo anterior, la consideración de la representatividad no puede quedar totalmente fuera del marco del proceso de consolidación del método biográfico narrativo porque se



corre el peligro de pontificar los relatos biográficos suponiendo que éstos tienen vida propia y pueden hablar por sí mismos.

#### 4.4.4 El dilema de la credibilidad y veracidad

El dilema de la credibilidad lo encontramos en el problema de la rigurosidad y coherencia de los mismos relatos biográficos. Digamos que el criterio de rigurosidad está en manos del informante quien debe conducir con rigurosidad el proceso de construcción, recopilación y análisis de los relatos biográficos, y respecto de la autenticidad y credibilidad está en manos del sujeto que participa de su propio relato; a mayor nivel de compromiso, responsabilidad y veracidad de su relato, mayor es la credibilidad y autenticidad.

El criterio de veracidad del relato biográfico no se encuentra en el grado de objetividad al modo como lo exige el positivismo, sino que desde un enfoque fenomenológico, el criterio de objetividad se haya *en la capacidad o potencialidad de que el relato sea interpretado fruto de una construcción de significados para el lector*. En el ámbito pedagógico, este aspecto es crucial debido a que la veracidad de aquello que se enseña depende del *significado* que el alumno otorga no sólo hacia las materias de enseñanza sino hacia la *relación, hacia el vínculo* que establece con el entorno educativo.

Es sabido que los aprendizajes más significativos de los alumnos no provienen únicamente de los contenidos de enseñanza sino en las relaciones interpersonales que establecen y le son significativas dentro de su proceso de maduración. En la escuela cuando el conjunto de profesores afirman *“¡este alumno, sí que ha aprendido y lo hemos visto crecer!”*, es una afirmación que corresponde a la *realidad que han “visto”* los profesores hacia el alumno y no se pone en duda. Desde un enfoque positivista es imposible sostener tal afirmación puesto que no es una realidad empíricamente verificable. Sin embargo, desde un posicionamiento fenomenológico, sí que es razonable reconocerla como una realidad auténtica y objeto de veracidad. El lenguaje narrativo no intenta describir los hechos sino en dar a conocer con la mayor rigurosidad cómo ha sido construida de manera singular y única las experiencias vividas por el narrador; lo importante no es describir ni representar

la realidad sino ante todo significarla porque las narraciones más que reflejar la realidad, la construyen y significan. En otras palabras, la veracidad depende de la manera de cómo asumimos el *concepto de verdad* en el contexto de una investigación biográfica-narrativa. Lo verdadero del relato siempre es narrado, por lo tanto cuando hablamos de una verdad histórica en las biografías de los docentes, más bien hablamos de una *verdad narrativa*, que en ningún caso debe confundirse con una libre interpretación de los hechos sino que, a partir de las experiencias concretas vividas y en un contexto real e inmediato, podemos describir narrativamente a partir de los datos biográficos.

Como investigadores se nos proporciona una verdad histórica pero narrada por el profesor participante. Este último recrea su verdad histórica pero al momento de narrarla la interpreta, dotando de significados los hechos históricos, y a su vez el investigador (particularmente en la etapa de análisis metodológico) vuelve a interpretar esas *verdades*. En síntesis, nos encontramos frente a una verdad histórica, que se convierte inmediatamente en una *verdad narrativa* porque toda descripción pasa necesariamente por una interpretación porque toda narrativa sobre el pasado la traemos al presente recreándola interpretativamente. No tenemos acceso directo a las vivencias del pasado en donde perfectamente aquello que es verdadero o falso tiene sus matices. Por esta razón es que, si bien la rigurosidad metodológica exige coherencia, credibilidad y veracidad pero no lo son con el fin de recuperar exactamente lo que sucedió sino lo que el narrador vivenció con toda la valoración afectiva y moral que contienen todas las vivencias.

Finalmente, el rigor de la credibilidad y veracidad en el proceso investigativo se debe demostrar con la debida y pertinente fundamentación teórica, la sistematización del proceso de recolección de los relatos y su análisis. Se debe evitar, por un lado, una excesiva intervención del informante y por otro lado, un radicalismo ingenuo en creer que cada relato tiene consistencia y habla por sí mismo sin ningún tipo de intervención interpretativa y que por tanto no necesita de una fundamentación. Digamos entonces que la credibilidad y veracidad también se ven reflejada en el equilibrio entre estas dos posturas.

## 5. Desarrollo metodológico

En el desarrollo de todo el proceso de la investigación se visualizan cuatro actores que interactúan entre sí:

- ◆ *El profesor participante que ofrece sus relatos narrados biográficamente.*
- ◆ *El investigador que recibe los relatos, los lee e interpreta considerando el marco teórico desarrollado.<sup>92</sup>*
- ◆ *Los relatos orales y escritos, cuyos textos se reciben pero que se transforman posteriormente en otro relato en el informe final de la investigación.*
- ◆ *Finalmente los lectores que leen e interpretan los textos.<sup>93</sup>*



Figura nº 11: Actores que participan en el proceso de investigación

El desarrollo del proceso aplicativo de la investigación se realizó en tres fases. Cada una de ellas con sus respectivos objetivos y acciones durante un período determinado que se inicia con la etapa de conocimiento del método biográfico narrativo hasta su aplicación con los profesores narradores.

<sup>92</sup> Se podría considerar el marco teórico como otra voz que interviene en el proceso por ser un elemento que interviene en la lectura de manera autónoma respecto del investigador. Sin embargo, en nuestro trabajo lo incorporamos dentro de la lectura e interpretación que realizamos como investigadores.

<sup>93</sup> Aun cuando los lectores naturalmente no aparecen visibles en la investigación, los reconocemos como parte de todo el proceso de investigación porque el objeto final es que la investigación llegue a mano de lectores quienes van a interpretar y en cierta medida realizar un nuevo relato.

Las fases de aplicación de la investigación describen el proceso que, si bien está planteado en términos cronológicos, es un proceso que ha sido de “*ida y vuelta*”, es decir, en la medida que se avanzaba en las acciones y objetivos, era necesario volver hacia atrás para rectificar y reorientar el proceso de aplicación. A medida que se avanzaba en la investigación, aparecían nuevos elementos, propios de la comprensión del método. En la primera fase de conocimiento del método no dejó de aparecer en todo el proceso de aplicación. En la segunda fase de contacto con los profesores para su colaboración, aparecían algunas confusiones tanto de los contenidos como de los objetivos planteados. Esta confusión en ocasiones provenía tanto del investigador como de los mismos docentes colaboradores; en la cual alguno de ellos no acababan de entender totalmente el tipo de colaboración que se les solicitaba. En algunos casos esta situación generó que los tiempos dedicados para cada fase sufrieran constantes modificaciones y retraso.

Esta situación obligaba a que el período destinado a cada fase tuviese un grado de flexibilidad. Hay que señalar que el mayor grado de flexibilidad de los tiempos planteados, dependía de los *tiempos* (siempre limitados) que otorgaban los profesores para colaborar en la investigación. Esta situación apareció especialmente en la tercera fase de aplicación de la investigación.

## **5.1 Primera fase: Conocimiento de la aplicación del método**<sup>94</sup>

**5.1.1 Conocimiento del método.** Período entre octubre de 2011 hasta enero de 2012.

### **5.1.2 Objetivo general:**

Se trata de “*investigar acerca de las características del método biográfico-narrativo.*” Los objetivos específicos han sido:

- ④ Conocer en profundidad la naturaleza del método biográfico-narrativo.

---

<sup>94</sup> Hay que señalar que las fechas de cada fase son estimativas debido a que el desarrollo de cada fase no se agotaba en los períodos fijados. El transcurso de la investigación exigía volver a considerar aspectos de las fases anteriores lo que ha otorgado nuevos aprendizajes de cada fase, pero a su vez el proceso fue más lento de lo esperado y planificado.

- ⊗ Descubrir la pertinencia y coherencia del método en relación a los objetivos de la investigación.
- ⊗ Conocer la visión de otros investigadores en sus trabajos con el método biográfico-narrativo.

### **5.1.3 Acciones realizadas**

- ⊗ Se realizaron cuatro entrevistas a investigadores durante el período de septiembre y noviembre del 2011.
- ⊗ Búsqueda de bibliografía acerca del método biográfico-narrativo.
- ⊗ Asistencia a la Presentación de Proyecto de investigación sobre “ética profesional” en la Universidad de Vic.

## **5.2 Segunda fase: planificación de los grupos de profesores colaboradores**

### **5.2.1 Período de planificación**

Desde el mes de enero del 2012 hasta febrero del 2013. La conformación del grupo de profesores llevó más tiempo de lo planificado debido a que su conformación sufrió algunos cambios. Algunos profesores dejaron de participar lo que exigía buscar otros profesores que quisieran colaborar. La dificultad mayor fue localizar y solicitar la colaboración al grupo de profesores provenientes de una escuela pública.

#### **5.2.1.1 Objetivos**

- 1) Contactar profesores para participar como sujetos investigados.
- 2) Solicitar la participación y colaboración de los docentes como sujetos narradores en la confección de sus relatos biográficos.

#### **5.2.1.2 Acciones realizadas**

- ⊗ Visita a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- ⊗ Entrevistas con Directores de los centros educativos concertado-confesional y privado.

- ⊙ Primeras entrevistas con grupo de profesores para explicar los objetivos de la investigación y solicitar su colaboración.

## 5.2.2 Aplicación de las entrevistas y relatos biográficos escritos <sup>95</sup>

**5.2.2.1 Período.** Desde enero de 2012 hasta julio de 2013.

**5.2.2.2 Objetivo:** “Confeccionar y aplicar los instrumentos de recolección de datos.”

### 5.2.2.3 Acciones realizadas

- ⊙ Entrevistas orales y narraciones de relatos biográficos. Los relatos abarcan desde la época de infancia hasta el tiempo de formación universitaria.
- ⊙ Entrevistas orales y narraciones de relatos biográficos. El contenido de los relatos son de aquellas experiencias conflictivas, controversiales y significativas que los profesores han vivido en medio de su profesión docente.
- ⊙ Entrevistas orales acerca de aspectos más significativos que ha considerado el investigador en el proceso de recolección de la información.
- ⊙ Entrega de relatos biográficos escritos de los profesores participantes.

## 5.3 Justificación y criterios de selección de los profesores colaboradores

### 5.3.1 Justificación de la población y muestra

Un aspecto importante en el proceso de investigación lo constituye la selección de los sujetos que nos proporcionan la información según los objetivos de la investigación. El muestreo se inscribe bajo el concepto de “*población*” que puede entender como el “*conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación.*” (Sabariego, 2004:143)

La individualidad y diferenciación son aspectos claves en la investigación desde el método biográfico narrativo. La vivencia de los valores y el conjunto de competencias éticas de los docentes se plasman desde la narrativa que realiza cada uno de los informantes. Los relatos biográficos ofrecen la

---

<sup>95</sup> Más adelante nos detendremos en el proceso específico de la aplicación de las entrevistas con sus respectivas etapas de aplicación.

particularidad y originalidad a través de las experiencias profesionales que cada uno de los sujetos investigados ha vivido. Por esta razón es que nuestra preocupación no se halla únicamente focalizada en aquellos aspectos comunes entre los profesores participantes, sino que se focaliza en el fenómeno de estudio señalado arriba. Las características comunes más relevantes aparecen posteriormente en la etapa de análisis de la investigación. Nos parece que la diferenciación que hemos descrito es de vital importancia puesto que aquí descansa la fundamentación de las características y criterios de selección de los sujetos investigados. Estos son:

### **5.3.2 Criterios de selección de los profesores participantes**

Se solicita la autorización y colaboración de la dirección y personal externo con acceso directo a un centro educativo, para realizar las entrevistas al grupo de profesores que trabajaban en dicho centro educativo. Tanto el colegio de carácter privado como el concertado-confesional, la autorización y colaboración fue inmediata y favorable, facilitando los tiempos y espacios necesarios para desarrollar las entrevistas biográficas con plena libertad y tranquilidad. Se ofrecieron las salas de entrevistas y despachos para, posteriormente a la entrevista continuar el trabajo de manera individual si así lo estimase conveniente y junto a ello la invitación permanente a almorzar junto a todo el grupo de profesores permitiéndome convivir en un espacio de convivencia con los docentes.

Estos aspectos, de preocupación y acogida del centro, sean de equipo de dirección como el grupo de profesores refleja en cierto modo el clima de trabajo en el centro, el tipo de relaciones interpersonales y los niveles de comunicación y diálogos.

En ambos centros se solicitó una lista de nombre de cinco profesores quienes a su juicio podrían aceptar el trabajo de colaboración. Atendiendo a los objetivos de la investigación se plantearon los siguientes criterios para la propuesta del listado de profesores:

- Ⓢ *Profesores con un mínimo de cinco años de ejercicio profesional sin establecer un máximo.*

- Ⓢ *Que se encuentren en distintas etapas del número de años dedicados a la enseñanza.*
- Ⓢ *De diversas procedencias en materias de enseñanza.*
- Ⓢ *Idealmente profesores reflexivos y buena disposición para colaborar durante toda la etapa del desarrollo de las entrevistas.*

Debido a que no existía ningún tipo de vínculos de los profesores entrevistados, se solicitó la colaboración de personas externas al grupo de profesores participantes para obtener un primer acercamiento hacia ellos. Para el acceso a ellos nos colaboraron los directores de dos colegios; la escuela concertada y la escuela confesional. En las entrevistas con cada uno de ellos se insistió que tuviesen en cuenta los criterios de selección, especialmente en considerar grupos aleatorios frente a los planteamientos que exige la escuela.

Respecto del tercer centro educativo, en la escuela pública la tarea fue más compleja debido al desconocimiento de profesores insertos en las escuelas públicas. Esta situación hizo que el contacto con el centro fuese el más tardío provocando cierta discontinuidad en la realización de las entrevistas dentro del conjunto de todos los profesores colaboradores.

Esta ha sido una de las razones por las que los plazos de recolección de la información fuesen demasiado prolongados. A diferencia de los dos centros anteriores, en la escuela pública el contacto con el grupo de profesores fue directo, sin mediación y colaboración de la dirección del centro. La selección del grupo de participantes se fue confeccionando con la colaboración y sugerencia de los primeros profesores localizados. Cada uno de ellos proporcionaba un nombre, los cuáles se fueron localizando y entrevistando individualmente explicándoles el contenido, el método y el tipo de colaboración que se les solicitaba para la investigación. Los criterios descritos arriba fueron planteados al primer profesor localizado quien nos proporcionó una lista de profesores para tomar contacto con cada uno de ellos, quienes al realizar la primera entrevista de contacto, respondieron dispuestos a ser profesores participantes.

El siguiente cuadro entrega los resultados numéricos de cada uno de los centros educativos a partir de los criterios adoptados.



<b>Criterios para la confección del listado de profesores participantes</b>	
✓	Profesores con un mínimo de cinco años de ejercicio profesional.
✓	Que se encuentren en distintas etapas en el número de años de servicio.
✓	Procedencia de diversas materias de enseñanza.
✓	Profesores reflexivos y de buena disposición para colaborar durante toda la etapa del desarrollo de las entrevistas. <sup>96</sup>

Cuadro n° 13: Criterios de confección de listado de profesores colaboradores

### 5.3.3 Número de profesores participantes

Se ha trabajado con un grupo de trece profesores procedentes de distintos centros educativos. De acuerdo con el método de investigación (biográfico-narrativo) que hemos seleccionado, estimamos que el número total de participantes han sido los adecuados para la construcción de relatos biográficos individuales y posteriormente para indagar en aspectos que fuesen similares o divergentes entre ellos. En este sentido es importante insistir que el criterio del número de participantes bajo el método biográfico-narrativo no tiene por objetivo alcanzar un cierto nivel de representatividad en términos cuantitativos en sus conclusiones porque el objetivo es dar a conocer *el modo* en que se visualizan las competencias y los valores morales que movilizan todas las experiencias vividas.

Nuestro interés consiste en dar a conocer experiencias éticas y que el lector pueda dotar de significado las experiencias vividas por otros profesores, que lo invite a comprender, valorar y otorgar significado a sus propias experiencias profesionales desde un carácter más axiológico. Buscamos que pueda

<sup>96</sup> Este último criterio supone la información de terceros, debido a que es imposible reconocer estas cualidades en el profesor, al menos en el inicio del proceso. En nuestro caso, los equipos de dirección consideran que los profesores propuestos poseen una suficiente capacidad de reflexión.

autocomprenderse a partir de las experiencias y aprendizajes de otros docentes. Insistimos, el foco no se encuentra en el nivel de representatividad sino más bien en el nivel de *significatividad*. En este sentido, las conclusiones que arroja la investigación no son de carácter resultantes y resolutivas, sino que invita a los docentes a abrir camino a iniciar sus propios relatos desde una dimensión narrativa y de una lectura ética de su propia profesión.

En síntesis, creemos que los criterios y el número de participantes responden a los objetivos que ya hemos descrito.

#### **5.3.4 Lugar de procedencia de trabajo profesional**

El grupo de profesores trabajan en distintos tipos de centros educativos: público, concertado y concertado confesional. El motivo de trabajar con docentes proveniente de distintos tipos de escuelas, ha sido que estos nos pueden arrojar matices diferenciadores que, para efectos de los objetivos de la investigación, pueden ser significativos, especialmente para comprender e interpretar adecuadamente los relatos biográficos. Estos matices los podemos encontrar en el posicionamiento personal del docente frente a los distintos idearios que ofrece cada centro educativo, en su relación con la institución, en los niveles de autonomía y adhesión, y en el nivel de autorrealización personal y profesional. Además los relatos biográficos se estructuran en relación con otros sujetos con quienes el profesor interactúa permanentemente.

El contexto laboral no es un elemento aislado, de los relatos, por el contrario, estos permiten una comprensión y análisis de mayor profundidad de cada relato biográfico. Cada uno de las experiencias relatadas por parte de los profesores participantes depende de los fenómenos educativos (por tanto sociales) en que se desenvuelven los profesores. Por esta razón es que hemos considerado pertinente una selección de profesores participante que se desenvuelven en distintos escenarios educativos como son la escuela pública, concertada y concertada confesional.

Cada uno de estos escenarios reporta algunos matices para comprender de mejor manera los relatos individuales porque en cada una de estas escuelas, con sus propias particularidades, son el grupo de referencia más inmediato de

los profesores participantes. Los centros educativos se ubica demográficamente en un sector socio-económico “*medio-alto*”, de donde suponemos que las familias que pertenecen a cada uno de los centros educativos poseen un nivel óptimo de desarrollo profesional y cuya situación económica les permite acceder a estos tipos de centros.

A continuación aparece un recuadro de clasificación de profesores colaboradores según años y área de formación profesional.

<b>ESCUELA PÚBLICA</b>	<b>Años de trayectoria profesional</b>	<b>Áreas de formación profesional</b>
Total de 4 profesores participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor 1: 35 años</li> <li>- Profesor 2: 32 años</li> <li>- Profesor 3: 24 años</li> <li>- Profesor 4: 18 años</li> </ul>	<p><b>Área de Humanidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesor de Filosofía</li> <li>- 1 profesor de Religión</li> <li>- 1 profesor de Lengua y Literatura</li> </ul> <p><b>Área de Ciencias y Matemáticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesor de Matemáticas</li> </ul>

Cuadro nº 14: Datos de profesores colaboradores de la escuela pública

<b>ESCUELA CONCERTADA</b>	<b>Años de trayectoria profesional</b>	<b>Según procedencia de tipos de materias especializadas</b>
Total de 5 profesores participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor 5: 22 años</li> <li>- Profesor 6: 22 años</li> <li>- Profesor 7: 40 años</li> <li>- Profesor 8: 47 años</li> <li>- Profesor 9: 6 años</li> </ul>	<p><b>Área de Humanidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesor de Filosofía</li> <li>- 2 profesores de Lengua y Literatura</li> <li>- 1 profesor de Lengua francesa</li> </ul> <p><b>Área de Ciencias y Matemáticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesor de Ciencias</li> <li>- 1 profesor de Matemáticas</li> </ul>

Cuadro nº 15: Datos de profesores colaboradores de la escuela concertada

<b>ESCUELA CONCERTADA CONFESIONAL</b>	<b>Años de trayectoria profesional</b>	<b>Según procedencia de tipos de materias especializadas</b>
Total de cuatro profesores participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor 10: 25 años</li> <li>- Profesor 11: 22 años</li> <li>- Profesor 12: 24 años</li> </ul>	<p><b>Área de Humanidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesor de Filosofía</li> <li>- 1 profesor de Religión.</li> <li>- 1 Profesor de Lengua y Literatura.</li> </ul>

	- Profesor 13: 24 años	<b>Área de Ciencias y Matemáticas:</b> - 1 profesor de Ciencias
--	------------------------	--

Cuadro nº 16: Datos de profesores colaboradores de la escuela concertada confesional

#### 5.4 Fases de aplicación de las entrevistas

El desarrollo de construcción y aplicación de las entrevistas tuvo tres etapas:

##### 5.4.1 Primera etapa: Relatos cronológicos de la vida de los profesores participantes

En las primeras entrevistas las preguntas giraron en torno a los distintos aspectos de la vida del profesor. En términos cronológicos, comenzando por los recuerdos de experiencias significativas vividas en la infancia, adolescencia y estudios de educación superior. En el transcurso de las entrevistas se va precisando en temáticas relevantes tanto para nosotros como investigadores así como el propio docente entrevistado.

##### Ficha de entrevista de la escuela pública

<b>Nombre.</b>	Profesor 1
<b>Centro educativo</b>	Escuela pública
<b>Fecha</b>	18 de enero de 2012
<b>Lugar</b>	Barcelona
<b>Duración</b>	35 minutos
<b>Abreviatura</b>	I = Investigador P = Profesor (a)
<b>Ubicación temporal</b>	Desde la infancia hasta la etapa de estudios de bachillerato.
<b>Objetivo.</b>	Indagar en aquellas vivencias significativas durante el período de infancia hasta la época de estudios de bachillerato que puedan proporcionar algunos elementos significativos que digan relación con el ejercicio de la docencia.

Cuadro nº 17: Ficha de entrevistas. Escuela pública

#### **5.4.2 Segunda etapa: Experiencias significativas durante la etapa de ejercicio de la profesión docente**

En términos cronológicos continuamos con relatos ya del tiempo presente del ejercicio de su quehacer docente. Esta fase es la que nos interesaba de manera especial ya que las vivencias estaban focalizadas temporal y espacialmente en aquellas experiencias vividas durante la etapa del ejercicio profesional. Por esta razón se propuso a los docentes que, además de las entrevistas orales también pudiesen confeccionar narraciones escritas. Estimamos que ambas modalidades nos podía entregar datos relevantes en el entendido de que los recuerdos del pasado y las vivencias del presente se narran de manera distinta. A través de las entrevistas orales se puede apreciar la natural espontaneidad, expresión de las emociones y sentimientos de los profesores, y a su vez, los relatos escritos suponen una mayor capacidad reflexiva y facilidad para recordar los acontecimientos con ciertos detalles que en las entrevistas orales no surgen o bien surgen de manera distinta.

Las preguntas indagatorias tuvieron por objeto que el profesor entrevistado pudiese profundizar sobre aquellas *experiencias conflictivas, controvertidas y significativas* que ha vivido desde el inicio de la profesión docente hasta su momento presente. Al conjunto de este tipo de experiencias lo llamamos *incidentes críticos*. Son *críticos* porque en estos tipos de vivencia aparecen distintos aspectos de la personalidad del profesor y de manera particular los conflictos de valores morales que atraviesan este tipo de vivencias. Son críticos porque el docente se ve expuesto y se halla vulnerable ante los demás, florecen las debilidades, se caen las máscaras y aparece su yo más expuesto pero a su vez más auténtico.

Esta fase ha sido de vital importancia debido a que, a través de los incidentes críticos se ha podido reconocer algunas dimensiones de su identidad profesional y moral. El esquema que sigue corresponde al modelo de "Ficha de entrevista" confeccionada para la realización de las entrevistas orales en la escuela concertada.

### Ficha de entrevista de la escuela concertada

<b>Nombre.</b>	Profesor 2
<b>Centro educativo</b>	Escuela concertada
<b>Fecha</b>	22 de marzo de 2012
<b>Lugar</b>	Barcelona
<b>Duración</b>	30 minutos
<b>Abreviatura</b>	I = Investigador P = Profesor (a)
<b>Ubicación temporal</b>	Años de ejercicio de la docencia
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Conocer aquellas experiencias significativas narradas por el profesor a lo largo de su trayectoria como docente.</li> <li>◆ Descubrir aspectos de su personalidad moral y profesional a través de sus relatos de vida como docente.</li> </ul>

Cuadro nº 18: Ficha de entrevistas. Escuela concertada

### **5.4.3 Tercera etapa: Clarificación y profundización de algunas temáticas consideradas relevantes por el investigador**

En las últimas entrevistas, la confección de las preguntas abiertas se dirigía a clarificar y profundizar aquellas temáticas que nos parecían importantes en virtud de los objetivos que persigue la investigación.

### Ficha de entrevista de la escuela concertada confesional

<b>Nombre</b>	Profesor 3
<b>Centro educativo</b>	Escuela concertada confesional
<b>Fecha</b>	26 de febrero de 2013
<b>Lugar</b>	Barcelona
<b>Duración</b>	35 minutos
<b>Abreviatura</b>	I = Investigador P = Profesor(a)
<b>Ubicación temporal</b>	Años de ejercicio de la docencia
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Profundizar en aquellos aspectos significativos que surgieron de las entrevistas anteriores y de los escritos biográficos.</li> <li>◆ Clarificar y profundizar en aquellos temas que pudiesen quedar poco definidos o aclarados.</li> <li>◆ Conocer el posicionamiento que tiene el profesor</li> </ul>

	entrevistado respecto de algunos temas concretos que dicen relación con los objetivos de la investigación.
--	--

Cuadro n° 19: Ficha de entrevistas. Escuela concertada confesional

#### 5.4.4. Cuarta fase: Transcripción de las entrevistas

El trabajo de esta fase consistió en la reconstrucción de las entrevistas de cada uno de los profesores participantes que se desarrolló entre abril y julio del 2013. El esquema que sigue describe el proceso de transcripción de las entrevistas.

<b>Objetivo</b>	Transcribir y confeccionar las entrevistas biográficas a fin de obtener relatos narrativos con su respectiva coherencia y estructura.
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se transcribieron todas las entrevistas grabadas a través del sistema de organización de datos cualitativos ATLAS-TI.</li> <li>◆ Se unificaron las entrevistas estableciendo una estructura y coherencia de las entrevistas tanto orales como escritas, con el fin de obtener un solo relato biográfico. El criterio básico de unificación fue la ubicación en términos cronológicos de todas las entrevistas realizadas a cada profesor.</li> <li>◆ Se etiquetaron algunas frases y párrafos que nos llamaban la atención teniendo presente los objetivos de la investigación. El contenido de las etiquetas eran apuntes de preguntas e ideas que surgían en el transcurso de la lectura. En ningún caso tuvo un carácter analítico e interpretativo puesto que el trabajo posterior corresponde ya la etapa de interpretación y análisis de los datos.</li> </ul>

Cuadro n° 20: Proceso de transcripción de las entrevistas

El siguiente esquema refleja el dinamismo del desarrollo de las fases.



Figura n° 12: Etapas del desarrollo de la fase de recolección de datos

## 5.5 Técnicas de recopilación de la información

### 5.5.1 La entrevista semi-estructural de “preguntas abiertas”

En las diversas investigaciones encontramos al menos tres tipos de entrevistas; entrevistas *estructuradas*, *semi-estructuradas* y *no estructuradas*. En las *entrevistas estructuradas* el entrevistador planifica y ordena las preguntas mediante un guion que ya ha establecido previamente. Este tipo de entrevistas deja sin ninguna (o casi ninguna) opción del entrevistado de salirse del guion establecido y para ello utiliza *preguntas cerradas* siendo su objetivo más bien explicar más que comprender el fenómeno que se investiga. En las entrevistas *semi-estructuradas* el investigador determina previamente cuál es la información central que se pretende conseguir. Para ello se realizan *preguntas abiertas* que permiten entrelazar y encauzar los temas que se tratan.

Finalmente las entrevistas *no estructuradas* no tienen ningún guion previo pero sin un tema en concreto a tratar. Las preguntas son abiertas y a diferencia de las entrevistas *semi-estructuradas*, estas se van formulando según las respuestas que entrega el entrevistado.<sup>97</sup> Su adecuada formulación permite que posteriormente, si se pretende utilizar preguntas indagatorias, éstas debieran estar bien formuladas, especialmente en el uso de *técnica de preguntas abiertas* puesto que por su naturaleza fácilmente se pueden volver un obstáculo en la recopilación de la información, así como su respectivo análisis. Ahora bien, la pregunta es ¿cómo podemos saber si una pregunta es buena o adecuada? La respuesta es variable según el tipo de investigación que se lleva a cabo y según el tipo de información que se pretende recoger. A modo de criterio general, podemos decir que una pregunta es buena o adecuada si es lleva al investigador al encuentro de respuestas que le sean satisfactorias y que sea capaz de provocar nuevas preguntas y otras nuevas respuestas que ayude tanto a la elaboración del marco teórico como a la metodología que se lleva a cabo, especialmente en la fase de recolección de la información.

---

<sup>97</sup> También se puede consultar; Colás, M<sup>a</sup> P., Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar S.A., pp.260-263; García, J.L, González., G. y Ballesteros, B (2001). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp.263-265.



Detenerlos en este aspecto puede parecer de poca relevancia, pero no lo es debido a que si las preguntas, -sean que provengan de entrevistas abiertas, semi-estructuradas o cerradas- pueden llevar a desorientar al investigador confundiendo aquello que es importante con lo que es secundario, e incluso lo puede desviar por completo en los objetivos que se ha planteado previamente. Siguiendo a Straus (2002) podemos reconocer distintos tipos de preguntas:<sup>98</sup>

#### **5.5.1.1 Preguntas sensibilizadoras**

Las preguntas sensibilizadoras revisten al investigador una cierta sensibilidad y sintonía con las diversas respuestas que ofrecen las preguntas. En el método biográfico este tipo de preguntas es esencial puesto que facilita un tipo de diálogo que refuerza el vínculo entre el investigador que pregunta con el profesor participante. Las preguntas sensibilizadoras permiten indagar no tanto sólo en el contenido de las respuestas que aparecen sino además en la sensibilidad del sujeto entrevistado. Como ya hemos dicho anteriormente, el método biográfico-narrativo depende en buena medida del tipo de sensibilidad para aproximarse con la necesaria prudencia y respeto a las experiencias vividas y contadas por el entrevistado. En las entrevistas podemos reconocer los siguientes tipos de preguntas sensibilizadoras: *¿cómo has vivido tal situación que me relatas?, ¿cómo has reaccionado respecto de tal situación vivida?, ¿qué emociones o sentimientos aparecieron en la vivencia que me comentas?, ¿qué ha significado para ti tal o cuál situación?, ¿qué me sucede al leer o escuchar tal experiencia?*

#### **5.5.1.2 Preguntas teóricas**

Este tipo de preguntas permiten conectar el relato biográfico con los conceptos fundamentales declarados en el marco teórico. Favorecer la clarificación de los conceptos y relacionarlos entre sí. Preguntas de este tipo son: *¿cómo relaciones*

---

<sup>98</sup> El autor sugiere estos tipos de preguntas para situar de mejor manera al investigador a encontrar las respuestas que sirvan para la construcción y fundamentación de una teoría, siendo un aspecto crucial en la metodología de la "teoría fundamentada". En nuestro caso, hemos recurrido a rescatar algunos aspectos de esta metodología, particularmente en lo que requiere al diseño de la técnica de "entrevistas", siendo de gran valor porque a través de ellas intentamos aproximarnos a las singularidad de cada una de las experiencias vividas por los profesores. Por esta razón es que los ejemplos de preguntas están pensadas para formularlas directamente al profesor entrevistado.

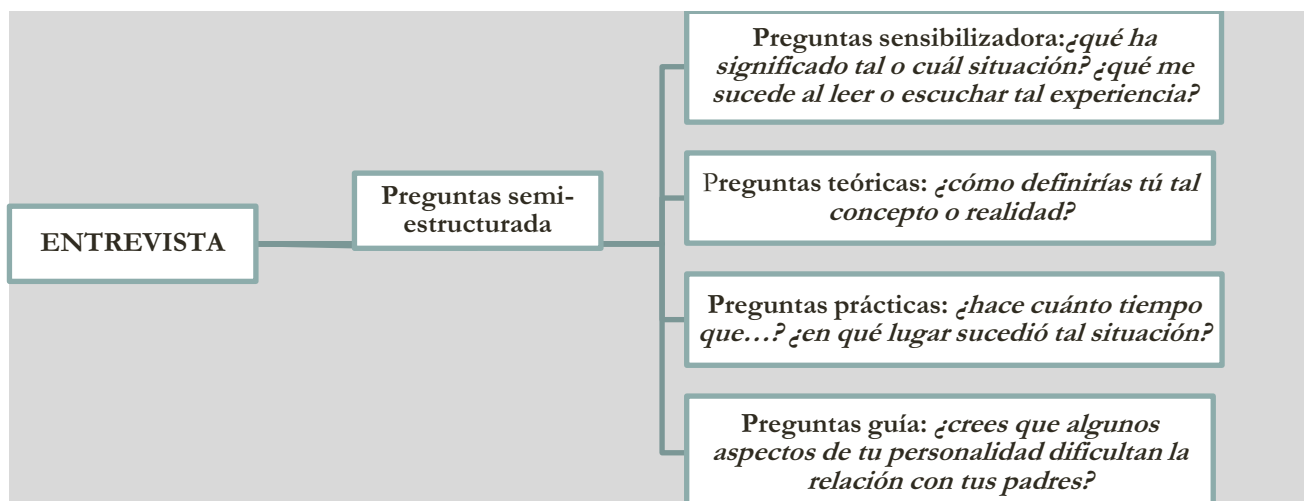
*esta idea con esta otra?, ¿qué entiendes por...? ¿Cómo definirías tú tal concepto o realidad?, ¿cuáles serían las causas de la experiencias que relatas, Si pudiéramos profundizar lo que me cuentas en una sola palabra ¿cuál sería para ti?*

### 5.5.1.3 Preguntas prácticas

Estas se dirigen directamente a mostrar temas que permiten focalizar y extraer información concreta. Estas pueden ser: *¿hace cuánto tiempo que...? ¿ en qué lugar sucedió tal situación?, ¿quiénes o cuántos participaron de....?*

### 5.5.1.4 Preguntas guía

Son las preguntas que marcan el rumbo de la entrevista. Dentro del marco de *preguntas semi-estructuradas* que hemos trazado, comúnmente se inicia con preguntas más generales y finalizan en la formulación de preguntas más específicas. También suelen ser de iniciar con preguntas más sencillas y finalizan con otras de elaboración más complejas o si se quiere, refinadas. Por ejemplo, ante un relato en que se narra una relación de conflicto con los padres se puede iniciar con la pregunta “*¿me podrías dar un ejemplo de alguna experiencia en particular?*” y finalizado, preguntando “*¿crees que algunos aspectos de tu personalidad dificultan la relación con tus padres?*”



Cuadro n° 21: Tipos de entrevista y tipos de preguntas

## 5.6 La entrevista biográfica

En lo que concierne estrictamente al método que nos ocupa, al igual que la ambigüedad sobre la terminología del método biográfico-narrativo que describíamos arriba, el nombre del tipo de entrevistas tampoco ha sido del todo unánime. Algunos antropólogos la han denominado *entrevistas de historias de vida* y otros la consideran como una variante de la entrevista en profundidad. Nosotros nos ceñimos al planteamiento de D. Bertaux, pues consideramos que es un referente con autoridad en lo que refiere al método biográfico y es un planteamiento muy sencillo. El autor plantea que el relato de vida no es otra cosa de lo que una persona cuenta una parte de su historia de vida siendo ambos partícipes en la construcción de la entrevista cuyo primer interés proviene del investigador que se interesa por el relato. Nuestro tipo de entrevista es biográfico-narrativo con un sentido de construcción activa del relato biográfico debido a que el profesor nos relata aspectos de su vida personal y profesional y *el investigador va re-construyendo la información*, siendo ambos protagonistas en el proceso de interpretación de los relatos. Este tipo de entrevista ofrece una reflexión conjunta no sólo de la historia personal del docente sino además de su propia identidad como profesional de la educación.

## 5.7 Incidentes críticos

Un incidente crítico *“es un evento o suceso que, aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos) constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto”* (Monereo y Monte, 2011:26).

Los incidentes críticos son problemáticos y desestabilizadores poniendo en una situación crítica a quien está viviendo una situación compleja como a quien recibe el impacto que puede producir dicha situación. Estos tipos de incidentes son situaciones inesperadas y desafiantes que irrumpen en la cotidianidad de manera conflictiva.<sup>99</sup> Estos aparecen como un evento

---

<sup>99</sup> También se puede consultar: Fernández, J., Elórtegui, N., Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol.17 (1), 101-112.

inesperado dentro del marco de la tarea docente que pone al descubierto algunos aspectos que el profesor no ha anticipado o bien no lo ha reconocido.

El carácter desestabilizador se aprecia en el modo de cómo nos desenvolvemos afectiva y emocionalmente frente a las dificultades, porque ante situaciones que irrumpen de manera inesperada la capacidad de responder y adoptar medidas surgen con mucha probabilidad de manera impensada o poco meditada debido a la coyuntura que se vive en ese preciso momento. Según la trascendencia de los incidentes críticos, estos pueden llegar a poner en tela de juicio la propia identidad docente debido a que comúnmente cuestionan aspectos referidos a sus concepciones, sentimientos, valores, convicciones y modos de actuar.

En este tipo de situaciones se espera que el docente se pueda sobreponer y continuar con su labor docente, pero no le será suficiente utilizar una única estrategia para resolver las dificultades sino que necesitará de utilizar todas sus cualidades, capacidades y actitudes para re-estructurar y re-orientar el camino trazado. El resultado de esto se va integrando a la personalidad moral y profesional del docente porque ha podido extraer nuevos aprendizajes.

En el relato del profesor (escrito u oral) será importante determinar qué incidentes críticos han sucedido en su vida, qué acontecimientos han supuesto un cambio de rumbo en su trayectoria personal como profesional y de qué manera el profesor vive y asume el incidente crítico. Estos acontecimientos constituirán los ejes sobre los que giren los relatos. Por otro lado, en dichos incidentes críticos podemos determinar circunstancias que constituyen puntos de inflexión en la vida narrada que influyen de alguna manera en ésta.<sup>100</sup> De acuerdo con Denzin (1989) estas experiencias dejan una huella o marca en la vida, y pueden darse de cuatro modos:

- 1. Como cambio radical: cuando afecta de manera global a la vida de la persona.*
- 2. Como cambio durativo: cuando los hechos se han vivido a lo largo de un período prolongado de tiempo.*

---

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 352, 583-597.

<sup>100</sup> A estas inflexiones se le denominan *epifanías*.

*3. Como cambio accidental: cuando se trata de un hecho aislado pero relevante en la vida.*

*4. Como cambio revivido: cuando el episodio biográfico es dotado de significado una vez se ha reconstruido la experiencia.*

El conocimiento de estos incidentes críticos o puntos de inflexión nos permitirá delimitar las fases críticas de la biografía, qué personas fueron críticas en dichos momentos, y de qué manera condicionan o explican los cambios que se han dado a lo largo de la trayectoria profesional de la persona. Los incidentes críticos marcarán una inflexión en la vida de la persona, reorientando su trayectoria y configurando su biograma. Al igual que en las vidas individuales, las organizaciones también contarán con sus propios incidentes críticos o puntos de inflexión que haya supuesto un cambio en la trayectoria. Pero además de suponer un recurso para configurar la trayectoria de vida, los incidentes críticos también pueden ser útiles para la realización de una práctica reflexiva crítica, en el sentido que el análisis de determinados incidentes pasados puede llegar a revelar actuaciones o hábitos que es conveniente modificar. Es evidente que esta utilidad tiene un gran peso en el ámbito de la docencia, porque solo siendo conscientes y analizando las razones de nuestros hábitos como maestros, podremos empezar a cambiar y mejorar la práctica profesional.

## **5.8 Lugar de las entrevistas**

El conjunto de las entrevistas se realizaron en los despachos de entrevistas de cada uno de los centros educativos. El lugar presentó algunos aspectos favorables y otros desfavorables para el desarrollo óptimo de cada entrevista.

### **1) Aspectos favorables**

Teniendo en consideración que, aun cuando las entrevistas se realizaron al interior de las escuelas, es decir, en el mismo lugar de trabajo del docente; no se puede garantizar una total neutralidad. Sin embargo, lo consideramos lo suficientemente neutro para garantizar en desarrollo de las entrevistas con un óptimo nivel de libertad. Este aspecto ha sido relevante porque la neutralidad de lugar favorece los niveles de libertad y confianza que son aspectos fundamentales para el logro de los objetivos que se persiguen en estas entrevistas. Haber sido un lugar mucho más

cercano al trabajo cotidiano de los docentes, por ejemplo despachos o salas de profesores o de departamentos, se corre el peligro de un condicionamiento en las respuestas ante las preguntas que plantea el investigador, además dificulta un clima que favorezca la autonomía y espontaneidad durante el desarrollo de las entrevistas. No considerar estos aspectos puede alterar los contenidos de las entrevistas, considerando además que la neutralidad del lugar también lo es para el investigador. Otro aspecto favorable es que es un lugar apropiado para las entrevistas puesto que está físicamente diseñado para ello.

## 2) Aspectos desfavorables

El despacho de entrevistas fue también un lugar en que se tuvo muchas interrupciones por parte de externos (profesores y personal en general) que solicitaban al profesor entrevistado, dificultando un diálogo fluido, la posibilidad de profundizar en algunas las temáticas relevantes y alcanzar un clima óptimo para establecer paulatinamente un nivel confianza entre el investigador y el profesor entrevistado. Sin embargo, no había otra opción para realizar las entrevistas en otro lugar. Si bien es cierto que los despachos de entrevistas son los apropiados, también es cierto que no hubo mayor libertad de elección de otro lugar dentro del centro educativo que tal vez pudiese ser mejor para el desarrollo de las entrevistas.

### 5.8.1 Cuadro de número de entrevistas y relatos escritos. Clasificación según los tres centros educativos

- **Escuela pública: Entrevistas orales y relatos escritos**

ESCUELA PÚBLICA TOTAL DE 4 PROFESORES	Nº ENTREVISTAS ORALES	Nº RELATOS ESCRITOS	TOTAL ENTREVISTAS RELATOS ESCRITOS	DE Y
PROFESOR 1	4	0	4	
PROFESORA 2	3	1	4	
PROFESORA 3	2	1	3	
PROFESORA 4	3	1	4	
TOTAL	12	3	15	

Tabla nº 1: Número de entrevistas y relatos en escuela pública

- **Escuela concertada: Entrevistas orales y relatos escritos**

ESCUELA CONCERTADA TOTAL DE 5 PROFESORES	Nº ENTREVISTAS ORALES	Nº RELATOS ESCRITOS	TOTAL ENTREVISTAS Y RELATOS ESCRITOS
PROFESOR 5	4	0	4
PROFESORA 6	3	4	7
PROFESORA 7	3	1	4
PROFESORA 8	4	2	6
PROFESORA 9	3	2	5
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>26</b>

Tabla nº 2: Número de entrevistas y relatos en escuela concertada

- **Escuela concertada confesional**

ESCUELA CONCERTADA CONFESIONAL. TOTAL DE 4 PROFESORES	NÚMERO DE ENTREVISTAS ORALES	NÚMERO DE RELATOS ESCRITOS	TOTAL ENTREVISTAS Y RELATOS ESCRITOS
PROFESOR 10	2	1	3
PROFESORA 11	2	2	4
PROFESORA 12	2	3	5
PROFESORA 13	2	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>
	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>57</b>

Tabla nº 3: Número de entrevistas y relatos en escuela concertada confesional

- **Cuadro general del número de profesores, entrevistas y relatos y escritos**

NÚMERO DE PROFESORES	NÚMERO DE ENTREVISTAS ORALES	NÚMERO DE RELATOS ESCRITOS
Escuela pública: 4 profesores	12	3
Escuela concertada: 5 profesores	17	9
Escuela concertada confesional: 4 profesores	8	8
<b>Total de profesores: 13</b>	<b>37</b>	<b>20</b>

Tabla nº 4: Número de profesores, entrevistas y relatos escritos

## 5.9 Limitaciones

Esta investigación ha presentado algunas limitaciones que provienen del método, los profesores colaboradores y del investigador. Estas limitaciones en ningún caso han frenado la investigación, pero sí que fueron parte de las dificultades que aparecieron en el transcurso de ella.

### 1) Respeto del método

- El nivel de extensión y de profundidad de cada uno de los relatos escritos estos son muy distintos entre sí. Algunos docentes realizaron relatos más descriptivos de sus experiencias vividas. En este grupo encontramos a los docentes que llevan entre 5 y 15 años de docencia, y aquellos que llevan entre 15 y 25 años. El grupo de profesores de mayor trayectoria alcanzaron una profundidad en sus relatos, tanto en su carácter descriptivo como interpretativo. Se aprecia una capacidad reflexiva mayor que los relatos de profesores más jóvenes. Esta variedad, si bien, ofrece aspectos positivos y novedosos al momento del análisis presenta una dificultad porque la fuerza narrativa de los relatos es más débil y la posibilidad de hallar aspectos relevantes es menor.
- Por cuanto la fuente de los datos provienen de relatos biográficos, su carácter subjetivo es innegable lo que dificultad extraer algunas conclusiones de carácter más universal.
- Por lo anterior, los criterios de credibilidad y veracidad y representación requieren de una mayor atención respecto de otros métodos de investigación.

### 2) Respeto del profesor colaborador

- La mayor parte del grupo de profesores sólo podían ofrecen un tiempo limitado de colaboración y ubicado dentro del horario de trabajo en la escuela debido a los compromisos laborales que debían cumplir.



- Por lo anterior, el desarrollo de las fases de la investigación presentó ritmos distintos. Con un grupo de profesores se pudo lograr un ritmo adecuado de trabajo; respeto por los horarios de entrevistas y duración de ellas y con otros la dificultad fue mayor. Esta situación obligó a prolongar el tiempo estimado para el desarrollo de la etapa de recolección de la información.
- El nivel de compromiso de cada profesor participante ha sido variado, lo que ha implicado un trabajo más personalizado atendiendo a cada situación particular que presenta el profesor participante. Durante el desarrollo de las entrevistas, un grupo de profesores abandonaron su participación por motivos de exceso de trabajo laboral y otros por falta de compromiso personal. Esta situación exigió solicitar la colaboración de otros profesores retrasando los tiempos planificados.

### **3) Respeto del investigador**

- El desconocimiento del investigador hacia los profesores participantes exigió el inicio con un ritmo más lento para conocer a los profesores y éstos hacia el investigador. En este aspecto, la consideración de criterios de favorecer un clima de confianza y respeto fueron determinantes, así como la excelente disposición de los profesores para participar de esta investigación.
- El acceso a las escuelas y a conformar el grupo de profesores dificultó iniciar la investigación dentro de los tiempos establecidos para ello. La dificultad mayor fue establecer contacto con profesores de la escuela pública debido a que no se tenía una red de contacto directo, a diferencia de las otras escuelas concertada y confesional.

## 6. Análisis y hermenéutica de la investigación

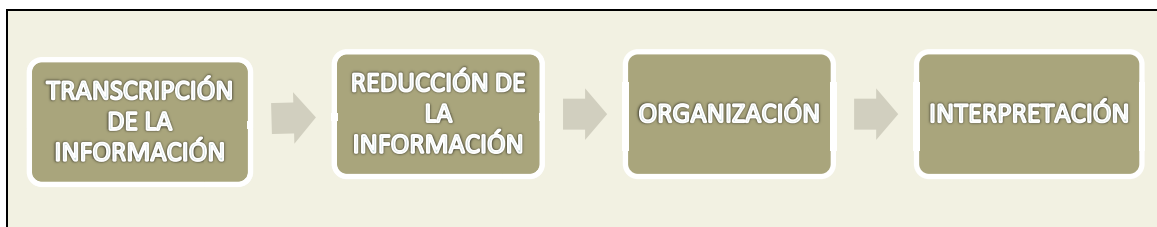
### 6.1 Fundamentación del proceso de análisis de la información

El análisis de los datos recogidos es la fase que permite dar un sentido a la información, le otorga un nombre, un rostro a los datos, que empiezan a cobrar un dinamismo que, por el contrario, en la fase de recolección de datos estos se caracteriza por ser más bien descriptivo y pasivo. En la información que ofrecen los hechos o fenómenos, el investigador no puede ser aprehendido de forma pasiva. La toma de los datos no es directa ni automática puesto que existe un proceso de percepción, identificando los distintos elementos y consignando las proposiciones narrativas para describirlas y luego interpretarlas. En este momento no se puede negar el referente teórico y conceptual que maneja el investigador, que condiciona pero no determina el modo de interpretar los contenidos de la información y por tanto se requiere del investigador una sensibilidad tal que sea capaz de indagar y dar sentido a los sucesos que nos proporcionan los datos, es ir más allá de la obviedad para descubrir lo nuevo, lo más significativo.

Por esta misma razón, como investigadores no debemos olvidar que durante todo el proceso de aplicación, tanto en la fase de desarrollo de las entrevistas como su posterior análisis *estamos dialogando*. Es un diálogo con el profesor entrevistado y un diálogo consigo mismo cuando nos preguntamos sobre la belleza y fuerza que tienen cada uno de los relatos de *experiencias de otros*. Esta experiencia es un acceso privilegiado de mirar el mundo de los otros y desde allí mirar el propio mundo, especialmente por el vínculo profesional que nos une, por hecho de compartir la misma experiencia profesional como educadores. Este diálogo no sólo debe cuidar que sea *“metodológicamente adecuado, sino también humanamente significativo.”* (Bolívar, 2002:153)

El método biográfico-narrativo es paradigmático en la muestra de este dinamismo ya que su hermenéutica no es lineal sino que es fruto de un diálogo permanente entre los contenidos de los relatos biográficos de los profesores investigados y el investigador. Por esta misma razón como ya hemos insistido, es que este método se mueve desde la *intersubjetividad*.

Para dirigirnos adecuadamente desde la fase de recolección de la información hacia la fase de análisis se requiere de realizar cuatro tareas en el uso de la información, que bien podemos llamar cuatro momentos. Estas son: a) *transcripción de la información*; b) *reducción de la información*; c) *organización de la información*, y finalmente; d) *interpretación de la información*.



Cuadro n° 22: Las cuatro tareas del paso de fase de recolección a la fase de análisis de la información

La importancia de esta fase está en descubrir y separar lo importante de lo secundario que nos permite desarrollar una hermenéutica de las explicaciones sobre el fenómeno de estudio. Sabemos bien que los análisis llamados cualitativos consisten principalmente en ordenar la experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes mediante categorías con algún grado de abstracción. Las categorías aportan una *identidad categorial* que favorece la clasificación de los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. De esta manera podemos construir nuevos conocimientos en el ejercicio del reconocimiento de tópicos similares y unificadores. Además se puede detectar *la singularidad y originalidad* que nos proporciona la información recogida. En la *singularidad* podemos estar frente a nuevos conocimientos que ha emergido de los propios datos de la información.

En el método biográfico- narrativo, la singularidad es de vital importancia por cuanto el objeto de la investigación son *personas* que -con toda la subjetividad que supone- participan activamente durante el proceso de la investigación. Las experiencias profesionales son únicas e irrepetibles y por tanto la singularidad de los datos de análisis responde coherentemente con la singularidad y originalidad de las experiencias profesionales de los profesores.

### 6.1.1 Enfoque del proceso de análisis de la información

En nuestra investigación el enfoque de categorización, a diferencia de otras investigaciones –también cualitativas- ha utilizado categorías generalizadoras de la información ya que de algún modo nos permite comprender los aspectos comunes que posee cada relato. El hecho de que la investigación se inscribe en el ámbito educativo, todos los relatos proviene de profesores en donde cada uno de ellos realizan sus labores en los ciclos superiores. Estos nos indican desde ya el carácter generalizador de las categorías de análisis. Ahora bien, este análisis ha intentado no opacar la singularidad propia que nos proporcionan las biografías, que poseen una voz propia y única.

Dentro del método biográfico, el momento de análisis de datos narrativos puede provocar el deterioro del relato, cosificándolo en un número y tipos de categorías que terminen silenciando la voz del narrador, la voz del profesor entrevistado. En una primera instancia podemos visualizar una *tensión entre la narrativa y la categorización*. Al respecto Huberman advierte que *“trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas”* (Huberman, 1998: 225).

Es cierto que dentro del cuidado por mantener viva la voz del narrador, de iniciar la etapa de análisis de las narraciones se tiene la sensación de estar interviniendo y corriendo el riesgo de anular aquella voz que tanto ha defendido el método biográfico-narrativo. Existen al menos tres posturas de análisis que reflejan un modo particular de analizar los textos narrativos; la postura *restitutiva, ilustrativa y la de re-construcción*. Describimos brevemente cada una de ellas y acto seguido tomamos una postura respecto de ellas, puesto que tomar una determinada postura nos indicará qué tipo de análisis narrativos vamos a seguir.

## 6.1.2 Distintas posturas sobre el análisis de la información <sup>101</sup>

### 6.1.2.1 Postura restitutiva

En la *postura restitutiva* el investigador recoge las narrativas de manera textual. Se plantea que en el análisis no se debe alterar los textos pues de lo contrario se traiciona el sentido y las palabras de los sujetos entrevistados. Sólo se debe recoger de manera íntegra y literal de los textos evitando al máximo los comentarios o cualquier otro tipo de intervención del sujeto investigador, es decir, a menor intervención del investigador mayor es la fidelidad y respeto a la voz del narrador. Esta postura plantea que los relatos biográficos *hablan por sí mismo* y su interpretación y análisis sólo la debe realizar el lector, en ningún caso el investigador. Además advierte que cualquier tipo de análisis es desde ya una interpretación y que incluso puede caer en una interpretación de la interpretación olvidando o tergiversando la voz del profesor que participa como narrador. En síntesis, la voz del participante se debe respetar sagradamente.<sup>102</sup> En contrapartida a la postura restitutiva, aparece la *postura ilustrativa*.

### 6.1.2.2 Postura ilustrativa

Esta postura defiende totalmente la presencia del investigador quien debe intervenir en virtud de sus propios intereses investigativos. Plantea que previamente al trabajo de análisis debe existir una hipótesis y todo análisis deberá realizarse en función de verifica o no la hipótesis. El trabajo consiste en extraer trozos de los textos según el interés de demostrar la hipótesis. En este sentido la función de los textos es *ilustrar* la comprobación de la hipótesis. El relato se transforma en un instrumento en función de los marcos previos ya establecidos en la hipótesis, es decir, el texto está al servicio de los intereses y preocupaciones del investigador y no al revés. De esta manera la voz de los narradores expresada en los relatos se reducen a la anécdota que sólo sirve para ejemplificar y demostrar lo que el investigador quiere que sea demostrado. De alguna manera, el relato se “destroza” y sus trozos se extraen de manera

---

<sup>101</sup> En adelante seguiremos a Bolívar (2001).

<sup>102</sup> Un ejemplo lo podemos encontrar en el informe sobre *La miseria del mundo*, de Pierre Bourdieu y su equipo (1999). Ellos optan por el testimonio oral dejando fuera cualquier tipo de análisis.

descontextualizada y sólo sirven para adornar los postulados del investigador dejando fuera toda la riqueza que reportan las biografías en sí mismas. De esta manera, el protagonismo total se encuentra en el investigador y en ningún caso en las voces de los narradores expresadas en cada uno de los relatos biográficos. Al respecto Bolívar, haciendo una lectura de Huberman (1998) plantea que:

*“Si el objetivo del análisis biográfico es abarcar la vida total de un individuo/grupo, se debe recrear el conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. El análisis no consiste tanto en acumular, sino en ir “podando” muchos de los datos que se han ido acumulando”* (2001:194).

Descrito brevemente las posturas reconstitutiva y las ilustrativas. Nos parece que por un lado, se debe considerar en todo momento la voz de los narradores expresadas en cada uno de los relatos biográficos (postura reconstitutiva) pero a su vez no se puede considerar que el relato hable por sí mismo. Consideramos que se requiera la presencia interpretativa del investigador (postura ilustrativa) que nos permite una aproximación oportuna y pertinente hacia los relatos, incluso que garantice la voz viva de los narradores. La problemática estará *en la manera de cómo nos aproximamos que de garantía de lo que estamos planteando*. Por lo tanto debemos llegar a un equilibrio entre el respeto a la voz del narrador y la presencia del investigador en el análisis de las narraciones. Para ello se plantea una tercera postura que nos merece el mejor camino a seguir, puesto que nos garantiza la voz de los narradores y valorar el aporte del investigador. Esta es la llamada *postura de re-construcción*.

### **6.1.2.3 Postura de re-construcción**

Esta es la postura a la cual nos suscribimos y posicionamos porque supera las debilidades de las posturas anteriores pero por sobre todo porque su carácter re-constructivo de análisis es coherente con el planteamiento antropológico, ético y pedagógico de *construcción de la personalidad moral* que se encuentra en la base de esta investigación del que ya hemos tratado en el apartado del marco teórico. Esta postura plantea que todo análisis supone inevitablemente un tipo de intervención. La interpretación no sólo es inevitable sino también

necesaria puesto que los textos no hablan por sí solos y se requiere de una *re-construcción*. Es necesaria la participación del investigador porque puede ofrecer una mayor comprensión y un ordenamiento adecuado de los textos.<sup>103</sup>

El punto central está en *la manera de cómo nos aproximamos a los textos*. El ordenamiento y categorización de las narraciones deben ser capaces de poder ingresar al *mundo del narrador, escuchar su voz* del mismo modo que el propio narrador desde sí mismo es un interpretador de sus propias vivencias. Sin embargo, hay que insistir que el protagonismo de las experiencias vividas por el narrador no podemos acceder *tal cual sucedieron* porque pretender una restitución de los sucesos de manera objetiva es imposible y carece de sustento porque el mismo narrador, quien relata sus propias experiencias vividas en el pasado las lleva al presente otorgándole una determinada interpretación. Por otro lado, escuchar la voz del investigador para confirmar sus propias hipótesis desemboca en una manipulación de los relatos. No obstante, asumir la postura de re-construcción no es tan fácil puesto que se debe evitar los radicalismos de la postura reconstitutiva e ilustrativa de los textos narrados. Debe ordenar los datos narrativos de manera coherente a partir de las categorías temáticas inscritos en los ejes propios de los relatos narrativos; el eje de temporalidad, (lo propiamente biográfico) y el eje de temáticas (los temas específicos categorizados) tratando de evitar caer en ambigüedades, contradicciones y ambivalencias.

Para garantizar un adecuado análisis de los textos narrados desde una postura de re-construcción presentamos tres principios que habrá que tener presente durante todo el proceso de análisis de los datos narrativos (Bolívar, 2001).

### 6.1.3 Principios a considerar en el análisis de los datos narrativos

- **La entrevista biográfica más que presentar una cantidad de información es un mundo donde el lenguaje cobra una importancia esencial**

---

<sup>103</sup> El solo hecho de establecer cierto ordenamiento básico como clasificar y ordenar a través de títulos, subtítulos y la misma transcripción, estamos ante un grado de intervención del investigador. Esto significa que el enfoque reconstitutivo no tiene mayor sustento.

El lenguaje no es sólo un vehículo de transmisión sino que en sí mismo es un hecho que merece detenerse en ellos, son *hechos del lenguaje* porque la entrevista, junto con su transcripción son fenómenos discursivos. El profesor (nuestro narrador) quien nos narra aspectos de su biografía, lejos de hablar de un individuo, da cuenta de un mundo intersubjetivo donde él ha vivido sus vivencias dentro de un mundo comunicativo. El lenguaje da cuenta de un sujeto consciente de sí mismo y de sus actos, quien comunica a otros de sí mismo pero que también se vuelve una fuente de expresión de la intersubjetividad. En este sentido, *los hechos del lenguaje* garantizan que lo intersubjetivo está asegurado desde el principio (Maliandi, 2002). La intersubjetividad del lenguaje también se hace presente –como ya lo hemos afirmado anteriormente- en la misma entrevista biográfica puesto que la entendemos como una construcción intersubjetiva entre el investigador y el narrador.

➔ **Velar porque las categorías deban salir principalmente a partir de las significaciones que ofrecen los relatos**

Esto a partir de las preguntas y comparaciones siguiendo un proceso inductivo en el análisis.<sup>104</sup> Sin embargo, no se puede olvidar ni obviar las categorías a priori que están de una u otra forma presente en el investigador. Negar esta realidad es no reconocer la riqueza que aportan las categorías a priori porque no están -o al menos no lo deben estar- al servicio manipulador del investigador tal como lo plantea la postura ilustrativa. Recordemos que la dimensión intersubjetiva del análisis de los datos narrativos supone la presencia de un lenguaje, creencias y valores que preceden a la misma entrevista y se ponen en acción dentro del proceso de construcción intersubjetiva de la entrevista biográfica. La entrevista, entendida como "*hechos del lenguaje,*" supone el reconocimiento

---

<sup>104</sup> En este sentido valoramos los aportes que proporciona el método de la "Teoría fundamentada". Cfr. Straus, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



de la presencia de todos los condicionamientos previos que forman parte del lenguaje y de la acción comunicativa.

#### **6.1.4 Posicionamiento desde una *postura de re-construcción* para el análisis de la información**

La opción de tomar la postura de re-construcción se debe a la coherencia con nuestro planteamiento inicial, en donde nos posicionamos en términos antropológicos y pedagógicos por una comprensión del ser humano como un *ser en construcción*, siempre inacabado, cuya personalidad moral se va *construyendo* a través de cada uno de sus actos y decisiones, sean en el ámbito personal como colectivos.<sup>105</sup> En esta misma línea, tenemos que afirmar que el método es también constructivo, es decir, que al tener frente un número significativo de relatos biográficos, la construcción de las categorías de análisis se *construye* desde una relación dialéctica entre los postulados teóricos previos a la revisión de los relatos y los hechos que los relatos ofrecen; es lo que llamamos la complementariedad entre las categorías *a priori* y las categorías *a posteriori*.

El siguiente esquema presenta la coherencia existente de la opción metodológica, antropológica, pedagógico y ético acerca del ser humano como una realidad siempre en construcción y re-construcción a lo largo y en cada una de sus experiencias que son vividas e interpretadas.

---

<sup>105</sup> Se pueden consultar además las siguientes obras; Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. España: Biblioteca del Normalista.; Martínez, M., Puig, J.M. (2003). *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao, ICE.- Universidad de Barcelona.; Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

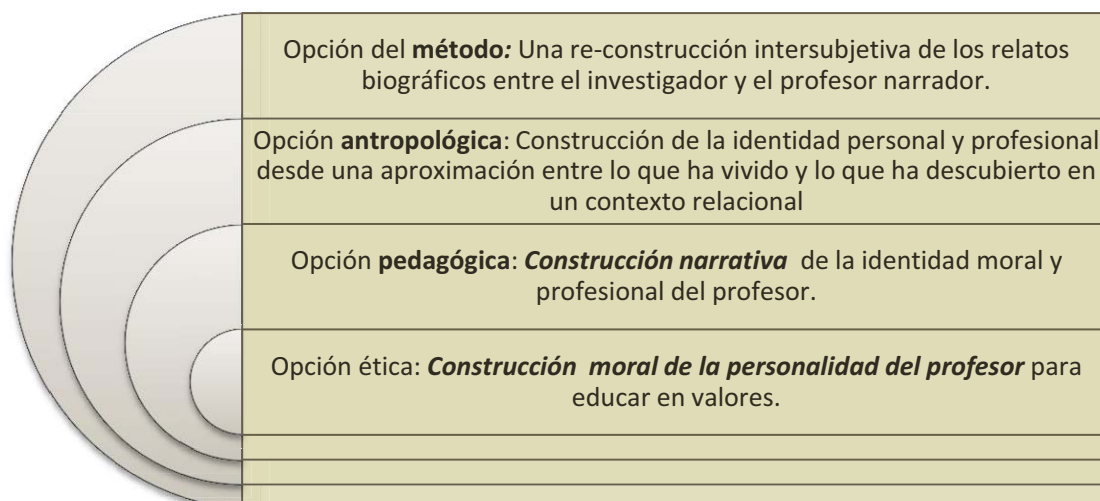


Figura nº 13: Opción de *re- construcción* del sujeto

Una vez que hemos asumido una *postura de re-construcción*, estamos en condiciones de analizar los distintos tipos de análisis narrativo del cual también debemos tomar una posición clara en coherencia con la postura ya planteada. La clave se encuentra en que tanto el análisis de los datos narrativos como sus resultados y conclusiones otorguen la claridad suficiente para que el lector pueda implicarse en las experiencias vitales de los narradores desde su propia identidad narrativa. Veamos brevemente de manera esquemática los tipos de análisis de los datos narrativos.

## 6.2 Tipología del análisis de la investigación

A continuación recogemos los aportes que propone A. Lieblich (1998), quien plantea dos grandes dimensiones en donde cada una de ellas aparecen dos enfoques: la dimensión: *holístico/categorico* y la otra es la dimensión *contenido/forma*.<sup>106</sup> Para una mejor comprensión plantearemos los cuatro enfoques de manera independiente, eso sí, confrontando las diferencias entre cada uno de ellos. Veremos que en algunos casos si bien son enfoques distintos también pueden ser complementarios.

<sup>106</sup> Ver en Bolívar, A. (2001), pp.195- 196.

La estructura de análisis de la investigación se sitúa desde un enfoque de **análisis categórico** y un **análisis de contenidos** porque el análisis se ha centrado en los *contenidos* que proporcionan las entrevistas y los relatos escritos. Estos contenidos han sido organizados en **unidades temáticas** (o unidades categóricas).

- *El enfoque holístico frente al enfoque categórico.* Se refieren al análisis de las *unidades de análisis*.

<b>Análisis holístico</b>	<b>Análisis categórico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La unidad de análisis es a través del texto como un todo.</li> <li>■ En el análisis holístico se toman las historias de vida de una persona como un todo. Cada parte se interpreta en función de las restantes.</li> <li>■ Se utiliza cuando se trata de analizar la historia de vida de una persona de manera independiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La unidad de análisis a través de unidades categóricas sacadas del texto.</li> <li>■ En el análisis de los contenidos el relato es dividido minuciosamente en unidades categóricas extraídas del texto.</li> <li>■ Se utiliza cuando se analizan varias o muchas narrativas en la medida que permite compararlas entre sí.</li> </ul>

- *El enfoque de contenido frente al enfoque de forma:* Se refieren más bien al análisis literario de textos.

<b>Análisis de contenido</b>	<b>Análisis de forma</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se concentra en el contenido.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- lo que sucedió,</li> <li>- el porqué.</li> <li>- las personas que intervienen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se concentra en la estructura de la narración.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- partes del discurso,</li> <li>- secuencia de eventos,</li> <li>- relación temporal,</li> <li>- coherencia.</li> </ul> </li> </ul>

Lieblich plantea que en ambas dimensiones se pueden cruzar unas con otras. Por ejemplo, un análisis holístico bien puede complementarse con algún tipo de análisis, sea éste de contenido o de forma. En esta misma lógica también se puede complementar un análisis categórico junto con el de contenido o de forma. Se puede leer de la siguiente manera en la tabla que sigue.<sup>107</sup> En

<sup>107</sup> La tabla se encuentra en Bolívar, A. (2001), p.195.

nuestro caso el tipo de análisis incorpora de manera complementaria el enfoque categórico con el enfoque de contenido.

	Contenido	Forma
Holístico	H-C	H-F
<b>Categórico</b>	<b>C-C</b>	C-F

Podemos apreciar que tanto el enfoque holístico como el categórico pueden complementarse con los otros. Y esto porque el enfoque holístico y el categórico ponen el acento en la manera de abordar los contenidos; o bien se analizan desde la integralidad y totalidad del narrador, o bien destacando algunos pasajes que merecen ser categorizados sin la necesidad de una mirada holística, y esto por la sencilla razón que el tipo de análisis es comparativo con otras entrevistas y su valoración está en función de las semejanzas, diferencias y particularidades que puedan ofrecer. En cambio el enfoque holístico prescinde de la existencia de otras entrevistas para ser comparadas porque su preocupación está en un análisis que sea fruto de la unicidad del relato biográfico.

Dicho esto, los enfoque de contenido y forma cobran relevancia en el análisis de tipo literario en donde el lenguaje posee gran importancia. Por tanto, los dos primeros pueden complementar con cualquiera de los dos últimos debido a que la preocupación por las unidades temáticas es velar porque sean lo suficientemente ricas en su capacidad de provocar una significación y un sentido, pero para ello éstas naturalmente deberá tomar postura; la preocupación mayor estará en aquello que dice el relato, o más bien por la forma y en la estructura del relato escrito.

### **6.2.1 Eje temático del análisis de la investigación**

Brevemente recordamos algunos datos respecto del conjunto de relatos bibliográfico obtenidos que ya hemos descrito en la fase de recolección de los datos:

- ↳ Se ha trabajado con un total de 13 profesores
- ↳ Se realizaron 37 entrevistas orales

- ↪ Se recibieron 20 relatos escritos
- ↪ La mayoría de los relatos poseen un eje de temporalidad puesto que se inicia a partir de recuerdos de experiencias significativas desde la infancia hasta la etapa actual de ejercicio de la profesión docente.
- ↪ Los relatos de mayor extensión y profundidad se encuentran en la etapa de ejercicio de la docencia. Las experiencias más significativas se hayan en este tiempo y lugar.

Considerando estos aspectos, es que el tipo de análisis de estos datos narrativos ha sido desde el *enfoque categórico de contenido* debido a que la decisión inicial consistía en indagar en relatos biográficos de un número significativo de profesores y por ende de un número importante tanto de entrevistas orales como de relatos escritos. Hemos realizado -a partir de la tipología de las escuelas donde ejercen la docencia- un análisis comparativo entre los distintos relatos para descubrir aspectos significativos que merecen ser categorizados. En este sentido, el trabajo de análisis se ha desarrollado con un eje temático muy claro, como lo es el proceso de la identidad moral que el profesor va construyendo a partir de sus experiencias controvertidas y conflictivas y del desarrollo de las capacidades, conocimientos y actitudes para actuar de manera competente en distintas situaciones de controversias de valores.

La mirada se ha centrado más bien en los contenidos, en aquello de *qué, cómo y porqué sucedieron tales experiencias*, es decir, ha sido el enfoque de contenido complementario con el enfoque categórico del cual hemos optado. En síntesis *nos hemos posicionado en un tipo de análisis narrativos desde un enfoque categórico de contenido* analizando los distintos relatos biográficos, seleccionando y formando unidades categoriales de contenidos y advirtiendo que analizar las narrativas biográficas no es nada fácil puesto que nos encontramos por un lado, con el peligro de fragmentar y descontextualizar los contenidos, y por otro, una sacralización de los relatos que inmovilizan un adecuado análisis. Habrá entonces que velar por un equilibrio.

En el marco educativo de nuestra investigación, el profesor y todos quienes conforman la entidad educativa son *distintas voces* a las que hay que aprender

a escuchar, incluso la propia voz como investigador y educador. El ejemplo de la sinfonía ayuda en este sentido, puesto que la voz de una persona (profesor, alumnos, u otros) repercute en las demás. Saber escuchar a *cada una de las voces*, podemos escuchar una sinfonía polifónica de voces en donde cada voz tiene su lugar. Es necesario y legítimo, tal como plantea Huberman (1998), buscar temas y sentidos comunes en las propias biografías de los docentes que nos conduzcan a posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. Los temas más relevantes han sido: la educación en valores, situaciones de conflictos y las decisiones de opción por determinados valores.

Este es un reto no sólo de carácter metodológico sino sobre todo pedagógico en el ámbito de la vida cotidiana de un centro educativo. La escucha polifónica de las distintas voces nos ubica en la posibilidad de hablar, ya no de un centro educativo sino de una comunidad educativa, puesto que cada voz es única, original y forma parte de una comunidad de personas que se necesitan unas a otras. Los mayores aprendizajes no son sólo educativos sino de la vida misma que se obtienen principalmente en un contexto comunitario.

De acuerdo a las exigencias de otorgar credibilidad, veracidad en términos sistemáticos de nuestra investigación, y en coherencia con el eje temático de categorías de contenidos, el análisis se ha realizado bajo la modalidad de *análisis horizontal*.

### **6.2.2 Análisis Horizontal**

Se realizan las comparaciones, semejanzas, diferencias y temas comunes entre los distintos relatos biográficos. La tarea principal ha consistido en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia temas comunes del que todos o un grupo significativo de los profesores que participan con sus respectivas biografías han sido a su vez protagonistas y observadores. El enfoque central de interés ha sido descubrir y reconocer las cualidades y capacidades del profesorado con las que enfrenta sus experiencias de conflicto y controversia en su trayectoria docente y los valores que movilizan sus acciones.

Para este cometido, en el momento de análisis de los datos ha sido importante la intuición y cierta habilidad del investigador para formular las preguntas en

cada entrevista, teniendo en consideración el desarrollo de las entrevistas anteriores y los relatos escritos. Aquí aparece el fenómeno de *saturación*, que se refiere cuando en el análisis de las categorías ya no aparecen mayores novedades y se consolidan las categorías que han sido reconocidas y seleccionadas previamente. Realizamos un análisis interactivo de las distintas historias referidas a un mismo tema en donde se pone mayor atención a aquellas experiencias controvertidas o *incidentes críticos* como elemento clave para la interpretación. El ejercicio de comparaciones entre unos relatos con otros nos permite no quedar *atrapados* en obtener ciertas conclusiones a partir de un solo relato. Por otro lado, los hallazgos en un solo relato pueden ser matizados a partir de los hallazgos en otros relatos lo que facilita y da crédito a las categorías que están emergiendo.

En síntesis, en el análisis horizontal aparecen claramente dos tipos de comparaciones: *las experienciales y las teóricas*.

- 1) *Comparaciones de experiencias concretas entre los profesores que dan cuenta de similitudes o diferencias significativas. Estas no requieren mayor análisis porque su componente es más bien descriptivo.*
- 2) *Las comparaciones teóricas que se visualizan a la luz del marco teórico con el que nos movemos. Se requiere de una mayor reflexión porque su componente es más bien interpretativo. No se trata de tan sólo describir un acontecimiento sino también, como afirma Strauss, (2002) en reflexionar sobre lo que simboliza o representa tanto para el sujeto que relata el suceso como el investigador que analiza dicho relato.*

Ya hemos dicho anteriormente que el análisis de relatos biográficos-narrativo no es una tarea fácil y esto porque cada investigador tiene sus propios criterios, creencias y valores que influyen positiva o negativamente en las construcciones narrativas. Por esta razón es que afirmamos que la interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se ha hecho, pero como bien dice Denzin (1994) en ningún caso se identifica con él. Además cuando se pide la ayuda de los distintos programas de software de análisis cualitativos, por ejemplo, el Atlas-Ti (el cual hemos utilizado) o de otro tipo, podríamos caer en una instrumentalización de los relatos, borrando de un

plumazo las voces de los participantes. En la investigación narrativa no sólo hemos intentado ser capaces de recoger las voces de los narradores, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa.

### **6.2.3 Categorías de análisis de la investigación**

El proceso de análisis de los datos nos ha permitido confeccionar unidades categoriales según el ordenamiento y clasificación de los datos recogidos. Estos han sido analizados de acuerdo a la detección de aspectos comunes, divergentes y significativos entre las entrevistas orales así como de los relatos biográficos escritos.

Se ha realizado el trabajo de categorización a partir de los datos que han emergido de los mismos relatos biográficos. En este sentido, el tipo de categorías reconocidas son *a posteriori* ya que emanan de la realidad problemática que irrumpen desde las entrevistas orales y los relatos escritos, que posteriormente han sido categorizados en unidades temáticas. Las categorías *a posteriori* provenientes de los hallazgos de los relatos nos ofrecen la autenticidad y valor de las experiencias vividas, así como la voz de los profesores participantes. No obstante, no se puede cuestionar que durante todo el proceso de análisis, inevitablemente nos aproximamos con concepciones previas que de alguna manera están presentes durante todo el proceso de investigación. Nos parece que este aspecto es propio de toda investigación tanto cuantitativa como cualitativa en donde el investigador no se aproxima a la realidad que se investiga como *tabula rasa*, sino que va cargado de creencias, valores, ideologías, etc. Aunque esto último pudiese parecer una obviedad, nos parece importante hacer explícito respecto de la presencia de categorías *a priori* en el momento de aproximarnos al análisis de los relatos, especialmente en una investigación de carácter biográfico como es el caso de esta investigación.

En el análisis tanto de las entrevistas como de los relatos escritos nos hemos aproximado con algunas *categorías a priori* que se encuentran tanto en la fundamentación y justificación de la investigación. Ellas han sido abordadas dentro de los contenidos del marco teórico, particularmente en lo que refiere a algunas de las dimensiones de la personalidad moral, tales como el



autoconocimiento, la autonomía, las habilidades dialógicas y la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro. Sin embargo, cada una de ellas también ha emergido con mucha claridad en los relatos de los docentes. ***Ellos no nos entregan una definición conceptual de estas categorías sino que nos dicen cómo lo han vivido.*** En este momento los contenidos del marco teórico cobran un papel fundamental porque no sólo cumple una función de otorgar la debida *fundamentación* de la interpretación de los hallazgos, sino que también cumple una función *interpeladora* de estos mismos. En este sentido, podemos decir que los grandes aprendizajes están nutridos de aquellos pequeños aprendizajes hallados en conjunto con aquellos pequeños aprendizajes adquiridos previamente.

En el análisis narrativo estas consideraciones deben estar presentes debido a la sensibilidad que presenta el método biográfico-narrativo en el reporte de lo que resulta ser subjetivo u objetivo en la investigación. Como ya hemos dicho arriba, lejos de que este sea una limitación nos parece que por el contrario, es una ganancia porque el valor agregado de este método se encuentra justamente en que *el conocimiento se construye intersubjetivamente*, que emergen de las definiciones categoriales mediante un proceso de ordenamientos y clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes entre los distintos relatos y del propio relato del investigador. Por esta razón es que afirmamos que *el conocimiento se construye intersubjetivamente*.

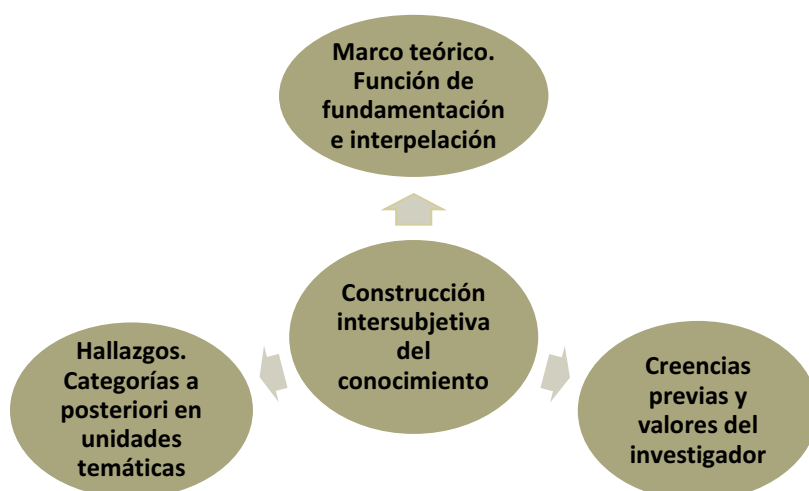


Figura nº 14: Construcción intersubjetiva del análisis del relato biográfico

El análisis de las categorías arranca desde las experiencias profesionales vividas por los docentes, particularmente de aquellas experiencias de mayor controversia y significación que han otorgado los mismos docentes. Las categorías más allá de explicar en qué consisten cada una de ellas, han sido analizadas a partir de lo que los profesores la entienden y la han vivido a lo largo de su trayectoria docente. En este sentido, aunque consideramos que en una investigación es imposible una indagación como tabula rasa, no obstante los hallazgos se encuentran en el modo de cómo se experimentan y de cómo interpretan narrativamente los docentes aquellos aspectos que configuran su personalidad moral. Los principales hallazgos en su proceso de análisis de las entrevistas y relatos escritos han sido categorizados como **unidades temáticas**. Estas son:

- Desarrollo autónomo *responsable*,
- Desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas,
- El sentimiento de pertenencia al grupo,
- Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica hacia el entorno,
- Aspectos referidos a la capacidad resiliente del docente,
- Dimensiones que elevan la capacidad de reconocimiento de sí mismo,
- Aspectos actitudinales que movilizan la capacidad de reconocimiento y responsabilidad con el “otro”, y
- Dimensiones que disponen hacia una apertura a la búsqueda del sentido y de la trascendencia

Durante el desarrollo de la investigación han estado presentes tres preguntas que forman parte de la justificación y fundamentación de la investigación. Estas preguntas nos han ayudado a mantener un hilo conductor y responder a los objetivos de la investigación. Estas son:

- 1) *¿De qué manera enfrenta el profesor las situaciones controversiales desde un ámbito ético en la escuela?*
- 2) *Qué factores internos y externos intervienen en la construcción de la personalidad moral del docente.*

- 3) *¿Qué valor podemos reconocer en aquellas experiencias conflictivas y controvertidas que ha vivido el profesor para educar en valores?*

## 7. Proceso de categorización en unidades temáticas derivadas del análisis de contenido de entrevistas y relatos biográficos

En términos metodológicos, el conjunto de las unidades temáticas y sus contenidos son el resultado del procesamiento de análisis de toda la información que se introdujeron en el Sistema de Análisis Cualitativo *Atlas-ti*, llevado a cabo en tres momentos.

- **Primer momento:** Agrupación y ordenamiento de toda la información que consta de 37 entrevistas orales y 20 relatos biográficos escritos.
- **Segundo momento:** Reconocimiento de diferencias y semejanzas y aspectos significativos de los contenidos de las entrevistas orales y relatos biográficos escritos.
- **Tercer momento:** Reorganización de los datos, diferenciando lo esencial de lo secundario. Finalmente emergieron las categorías de análisis que hemos denominado *unidades temáticas*.

### 7.1 Aspectos referidos al desarrollo autónomo responsable

En el cuadro que sigue hemos situado la *autonomía responsable* como una capacidad ética que se puede y debe educar. El número que aparece a la derecha de cada tópico se refiere al número de veces que aparecen tanto en las entrevistas como en los relatos biográficos. Podemos apreciar que en cada uno de ellos aparecen en directa relación entre sí de manera dinámica y en medio de situaciones controvertidas, lo que nos ha permitido categorizarlo como una de las competencias éticas; la capacidad de actuar en libertad y en autonomía responsable.

El cuadro siguiente muestra los aspectos referidos a la autonomía responsable. Aparece además el número de veces en que se reiteran los tópicos en el conjunto de todos los relatos.

Aspectos referidos a una autonomía responsable	Número de reiteraciones
◆ <i>Autonomía responsable</i>	21 veces
◆ <i>La libertad personal</i>	10 veces
◆ <i>La confianza</i>	10 veces
◆ <i>La enseñanza de los valores según el ideario de cada escuela</i>	5 veces
◆ <i>La escuela confesional</i>	1 Veces

Tabla nº 5: Aspectos referidos a la autonomía responsable

Una autonomía bien entendida es una autonomía que sólo se puede entender si va acompañada del valor de la responsabilidad. Una autonomía auténtica es aquella que es capaz de *res-ponder*, de dar respuesta adecuada a sus acciones. Ser responsable es saber responder, pero no es una respuesta antojadiza sino una respuesta que favorezca una libertad tanto para sí como para quienes se ven afectados ante las acciones del sujeto.

En los relatos que siguen reflejan la importancia que le otorgan los docentes a la práctica de una autonomía responsable. Los relatos enseñan tres ámbitos de donde se puede apreciar el grado de valoración que los docentes otorgan a la práctica de la autonomía. Los dos primeros son los valores de *la libertad* y *la confianza*, y el tercero, *la enseñanza de los valores según el ideario de la escuela*.

#### Relato 1

*I: Me comentabas que eres tutor desde hace algunos años con adolescentes. ¿Cómo abordas aspectos tan presentes en ellos como es la autonomía y la libertad?*

*P: “A los alumnos se les da mucha libertad y autonomía personal pero hay que saber llevarla. Hay quien confunde la autonomía personal y la libertad, la confunde con no ir a clases. La libertad hay que saber llevarla” (Prof.1, entrevista nº 2).*

#### Relato 2

*“Me considero una profesora bastante autónoma, pero también entiendo que tampoco puedes ir por libre en una escuela. Si se determinan unas pautas, pues las sigues. Pero tampoco soy de seguirlas así porque sí. Si tengo que decir algo que no me parece nada bien,*

*lo manifiesto. Digo lo que pienso. Pero también hay que decir las cosas bien dichas y si está todo bien dicho, lo puedes decir todo en realidad. Para eso también hay que tener una capacidad de escuchar y de dialogar” (Prof.7, entrevista 2).*

Los docentes nos hablan de la autonomía, libertad y responsabilidad como tres ámbitos esenciales en el proceso de una educación en valores en la escuela, y que cobran una relevancia sustancial en la etapa de la adolescencia.

En el relato 1 podemos ver la postura del profesor quien entiende que para educar en la libertad requiere de un proceso gradual y no se puede educar en autonomía de manera espontánea sino que requiere de criterios pedagógicos para educar en ella. Entre ellos plantea que no se debe confundir el valor de la autonomía con la libertad. Si bien son valores que suelen ir de la mano en muchas experiencias y situaciones vividas en la escuela, no son exactamente lo mismo. El modo que el docente asume el dinamismo de autonomía y libertad en quehacer cotidiano se puede ver reflejado en el modo de cómo aborda ambos valores en la enseñanza en el aula. Un profesor que vive en libertad responsable y actúa con autonomía refleja una madurez profesional que el alumno puede captar a partir del modo de cómo se relaciona el profesor con ellos.

En los relatos podemos encontrar algunas maneras de cómo entiende la autonomía, la libertad y la responsabilidad que se manifiesta en el tipo de relaciones personales que el profesor establece con los demás. Así, aparecen aspectos preocupantes para el desarrollo de una autonomía responsable, tanto para los alumnos como para el mismo profesor, tales como el autoritarismo, la permisividad y un paternalismo que impiden la capacidad de autogobierno, porque entendemos la autonomía básicamente como la capacidad de autogobierno. Esta capacidad sólo se puede realizar en contexto de libertad personal, sin ningún tipo de presión externa que pueda conducir a la toma de decisiones ajena a la voluntad. Ambos valores van unidos porque una implica a la otra, siendo ambos valores que forman parte del proceso madurativo del adolescente. La labor de la enseñanza se ha de desarrollar en contextos laborales de autonomía, con la posibilidad que el profesor pueda actuar con libertad y con capacidad de autogobierno, considerando eso sí, que la libertad siempre se encuentra dentro de un marco laboral al que se debe responder de

manera responsable a objetivos que están más allá de su trabajo individual y en donde su mismo trabajo se inscribe en las decisiones institucionales y que el docente debe responsablemente asumir.

- **Autoritarismo:** Cuando, por causa del papel que cumple dentro del centro educativo, aquel que cumple un rol de dirección o administración se posiciona ante los demás desde el autoritarismo y uso del poder. De esta manera niega la voz de los demás y no favorece el ejercicio de autonomía y libertad. En consecuencia, tanto los alumnos como los demás profesores sólo reciben la idea de que estas se imponen con o sin la consideración del otro.

*P: “Mi papel era de intermediaria porque me pidieron ser jefe de estudios entre la dirección y el profesorado. Me veía muy en tensión, además estaba embarazada y eso no se me respetó para nada, que no estaba enferma sino embarazada. Bueno, seguí para adelante, hubo una falta de consideración total. Tengo que decir que esta tensión la recibía más de la dirección que de los profesores. Otra tensión, ya no con la dirección pero que de todas maneras era autoridad en el colegio y fue con un sacerdote. Esto me marcó él era un sacerdote que era muy apreciado por un grupo significativo de las familias y profesores. Pero el trabajo con los mayores no estaba funcionando muy bien y en una reunión de todos los colegios nos dijo que nos enviaba un espía aunque fue con otra palabra. Él dijo os envío que va a hacer mi “alter ego” (Prof. 10. Entrevista 1).*

- **Paternalismo:** Aun cuando los alumnos aprecian y valoran al docente su preocupación por ellos, éste no posibilita el desarrollo de los alumnos porque finalmente no confían en ellos, en sus capacidades. Su paternalismo corre el peligro de establecer una relación de dependencia de los alumnos hacia él.

*P: “Y entonces salió el tema pues de darles mucha más libertad de elección y tal y manifesté que no lo veía adecuado, o sea que yo prefiero que con 12 o 13 años ellos son muy pequeños para poder elegir qué cosa y de cómo elegir para darles la importancia que ello tiene que dar. No es que no confiemos en los alumnos ni en su palabra, para que ellos puedan decidir según qué cosa. No es que ellos lo vaya a hacer mal porque lo quiere hacer mal sino porque considero que aún no han adquirido los suficientes recursos como para poder hacerlo y para poder hacer una cosa que a ellos les vaya bien” (Prof.5, entrevista 3).*

➤ **Permisividad:** Aquí nos encontramos en todo lo contrario a la imagen del profesor autoritario. El discurso del profesor es justamente el rechazo a todo autoritarismo pero radicaliza su postura intentando situarse en el mismo nivel de los alumnos, (“colegui”) buscando ser uno entre ellos perdiendo su figura de un profesor formador adulto. Podemos estar frente a una supuesta autonomía y libertad de los alumnos pero sin la presencia orientadora del docente. Extremando este tipo de situaciones, el profesor al entender equivocadamente que es la libertad y autonomía. Estos valores se diluyen, se pierden sin que éste necesariamente sea el propósito de los alumnos. Se confunden los valores y antivalores puesto que por un lado, la defensa de un valor como la autonomía acaba en un antivalor de la irresponsabilidad. A su vez, la defensa de la libertad humana termina en un cierto libertinaje, en el entendido que toda libertad lo es en verdad cuando va acompañada de la responsabilidad. En el relato siguiente, la profesora va aprendiendo que ser permisivo finalmente no ayuda a los alumnos en su proceso de madurez integral y ha aprendido que en el tipo de relación con los alumnos, ellos necesitan de la figura del “profesor” y no que éste sea uno más entre ellos.

*P:” También creo que no hay que pasarse en la confianza y la cercanía porque de esta manera ya no eres un profesor sino que se convierte en un “colegui” y eso no está bien. En un principio me pasaba mucho pero he aprendido que una cosa es ser “colegui” y otra cosa es ser profesor, aunque a veces me lo planteo si tendría que ser más estricta. Por ejemplo una alumna me dice “no traje los deberes, “¿los puedo traer el lunes?”, y le digo “bueno, vale” y después los trae el martes y yo no pongo firmeza” (Prof. 7, entrevista 2).*

Tanto en las entrevistas como en los relatos escritos aparecen dificultades para actuar con la autonomía necesaria en la labor pedagógica. Dificultades tales como el uso de la libertad personal, reconocimiento de una libertad condicionada por el ideario, el apoyo institucional para actuar con autonomía y creatividad y la enseñanza de los valores según la tipología de la escuela (pública, concertada y confesional). También aparecen críticas del profesor hacia sus pares por su falta de libertad personal, confianza y autonomía.

### 7.1.1 El ejercicio de la libertad personal

*I: ¿Te sientes exigida por cumplir un determinado perfil según el ideario que plantea este colegio?*

*P: “No. Sí que es verdad que hay veces que, bueno, tienes que cumplir con una serie de obligaciones. El límite entre lo profesional y lo personal es muy fino y a veces....bueno, a veces tus obligaciones como profesional puedes entrar en cierto conflicto con tu vida personal, por ejemplo tienes que dedicarte estar aquí y tienes que llevarte el trabajo a la casa. Esto a veces me genera conflictos con mi marido por ejemplo” (Prof. 13, entrevista 1).*

Más adelante continua...

*I: ¿Y eso es un sentir general del profesorado?*

*P: “Este colegio demanda mucho, que te quita hora de tu vida personal. Luego ya cada persona decide si uno quiere que le afecte su vida personal o no. No todo el mundo lo acepta igual, hay gente que cuando sales de aquí difícilmente esperes que corra a las siete de la tarde porque no lo va a hacer. Pero bueno, en virtud de un poco de lo que crees que es tu obligación o no separas más tu vida personal. Cuando se requiere de profesores para trabajar en cosas que no son de su responsabilidad y que te demandará más tiempo del que corresponde, entonces algunos dicen: “en eso no me meto yo”. Es difícil medir hasta dónde debo entregarme al colegio, entre si cuidar mi tiempo personal y también valorar la gratuidad que viene de tu vocación de profesora” (Prof.13, entrevista nº1).*

El relato da cuenta de la dificultad de un desarrollo profesional con libertad y autonomía principalmente cuando se deben tomar decisiones importantes. En el profesor aparece la presión por las demandas de la institución y el deseo legítimo de dedicar su tiempo en lo que corresponde a la vida personal y familiar.

Con mucha facilidad encontramos un gran número de profesores que llevan a cabo con gran entusiasmo e ilusión su trabajo docente, aun cuando no es una tarea fácil. La dimensión vocacional es el motor que moviliza y motiva el ejercicio de la profesión docente, y la tarea que se lleva a cabo día a día es múltiple e incluso agotadora que requiere del profesor total dedicación. En este contexto, la institución, por su dinamismo se vuelve absorbente hacia el profesor, quien posee una limitada capacidad para responder a las variadas demandas. Por esta razón es que el profesorado comúnmente se debe “llevar



el trabajo a casa”, restando su tiempo personal dedicado a otros quehaceres como lo son la familia y otras actividades que intenta y quisiera desarrollar.

La escuela exige, pero en muchas ocasiones no logra percibir que sus demandas sobrepasan el límite confundiendo el tiempo labora con el tiempo personal. El profesor se ve con una libertad restringida, en donde aquello que es profesional invade el ámbito de lo que estrictamente personal. Por otro lado, el profesor, en el anhelo y exigencia de cumplir a determinado perfil profesional se encuentra presionado por la institución de no responder a lo que “se espera de él o ella”. De esta manera, va perdiendo paulatinamente su libertad de decisión y acción. Esta situación se magnifica aún más cuando el mismo docente, por su estructura de la personalidad, es autoexigente, perfeccionista y con un alto sentido de la responsabilidad.

La libertad personal, la confianza que se deposita en el profesor y la autoconfianza son elementos fundamentales para crecer en una autonomía que permita vivir y realizar la tarea formativa con mayor sentido de autorrealización personal y profesional. Cuando estos elementos desaparecen, también desaparecen el afecto, el vínculo y la dedicación gratuita de parte del docente hacia la institución. Aparece entonces el profesor funcionario quien establece una relación con la institución según lo que es estrictamente laboral. Es una postura reaccionaria frente a experiencias de conflictos vividas con la institución, cuya consecuencia será la pérdida de la libertad humana y la confianza y por el contrario aparece la decepción.

### **7.1.2 La confianza en el otro. Una actitud necesaria para crecer en autonomía responsable**

#### Relato 1

*“El año 1993 el entonces director me propuso continuar mi trayectoria en el BUP i el COU pues, estaba cursando mi segunda y necesitaba un perfil como el mío en esta etapa. No fue fácil la decisión. Mi padre estaba muy enfermo, yo estudiando y con una propuesta de cambio importante. Me sentía muy feliz en la EGB. Dominaba la etapa, las materias, conocía bien a mis compañeros y me sentía cómoda. Debía escoger entre la comodidad o la posibilidad incómoda de ayudar al colegio. No fue nada fácil. No me arrepiento de la decisión porque sentía que debía responder a la petición, pues el colegio había confiado en*

*mí y me había dado la oportunidad más importante de mi vida profesional, mi primer trabajo en lo que siempre había sido mi vocación” (Prof.10, relato 1).*

## Relato 2

*P: “Acabó la clase y fui directa a hablar con su tutor y con dirección. Lo primero que dije fue que no lo quería en clase en mucho tiempo. Hablamos, el equipo directivo me apoyaba y escuchaba en todo. En aquel momento sí saqué mi carácter, estaba enfadada y no lo disimulaba. Me calmé rápido, no valía la pena estar de aquella manera, no solucionaba nada. Estoy muy agradecida a la directora del centro porque me apoyó y respetó en todo momento” (Prof.12, relato 2).*

En el relato 1, ante la confianza que la dirección del centro ha depositado en la profesora de manera tal que toma la difícil decisión de asumir un cargo de responsabilidad en donde vislumbra mayores dificultades para realizar su trabajo.

En el relato 2, se describe una situación del profesor en donde un alumno le ha faltado el respeto al lanzar a la basura su prueba porque a su juicio su calificación había sido insuficiente. La profesora se sintió muy ofendida y expulsó al alumno de la clase. Lamentablemente este tipo de situaciones es frecuente en la experiencia del profesorado. La confianza y apoyo de la dirección al docente es muy importante porque da cuenta de la valoración que se le tiene a su persona y su trabajo profesional y vela por su dignidad humana y profesional. En ambos relatos, sea ante situaciones de toma de decisiones importantes como ante situaciones de conflicto, el cuerpo directivo cobra un papel fundamental cuyo apoyo es efectivo y muy positivo para todos y los niveles de confianza y diálogo mutuo se consolidan, transformando estas situaciones en experiencias de aprendizaje profesional.

En el análisis comparativo entre las tres escuelas de procedencia de los profesores participantes, llama la atención que las experiencias de una óptima relación de confianza, estas se encuentran principalmente en la escuela concertada y la escuela concertada confesional.

La *escuela concertada* que hemos trabajado, es una escuela relativamente pequeña, los docentes perciben un colectivo cohesionado, en donde se

conocen muy entre ellos. En este aspecto, el trabajo de grupo es fundamental porque ofrece mayores posibilidades de conocimiento y apoyo entre todos. Esto incluye el trabajo de la dirección del centro. En el caso de la escuela confesional, todo el equipo de dirección han sido previamente profesores del mismo colegio y han sido reconocidos positivamente en su trabajo de enseñanza en el aula. Este nivel es un factor importante de considerar para el trabajo colectivo con un alto nivel de confianza mutua.

Aun con todo lo dicho, sabemos muy bien que no siempre es así. El valor de la confianza como un aspecto fundamental en las relaciones personales y laborales. Por un lado, veremos que a mayor nivel de confianza, mayor son los niveles de autonomía, y por otro lado, cuando se pierde la confianza de uno hacia otro, aparece con mayor facilidad la ausencia del compromiso y el profesor se sabe desprotegido y hasta no considerado. Ante estas situaciones no será difícil encontrar profesores desmotivados en su tarea pedagógica. Es lo que aparece en el relato 3.

### Relato 3

*I: Escuchando esto último que me dices, la confianza es un valor importante. ¿Has vivido alguna experiencia controvertida en donde aparece el valor de la confianza?*

*P: “Hace unos cuatro años yo era jefe de estudios y me dijeron que dejaba de serlo y pondrían a otra persona. No me he creí los motivos que me dijeron y lo dije. Dije que no los creía, y eso me molestó mucho, ¡me molestó mucho!, precisamente porque no me creí los motivos y sigo sin creérmelo ahora (mueve la cabeza y mira hacia abajo) Y eso sí que marcó un poco y me ha hecho cambiar algunas cosas. Esto sucedió unos hace 3 años. Me dijeron que había una profesora quien había jefa de estudios, que quien estaba antes que yo, que bueno, había estado enferma durante mucho tiempo. Ella volvió, no acogió la jefatura de estudios y yo los seguía manteniendo. Luego me dijeron que no, que yo ya no era jefe de estudios porque esta persona ya se encontraba bien en todo, que ya estaba perfectamente reestablecida y que le daban a ella otra vez este cargo. Yo me sentí muy mal, más que nada porque éramos dos personas, un coordinador y yo. Yo consideré que en aquel momento yo era el que lo estaba haciendo todo y a mí me dijeron “fuera” y al otro lo dejaron para que hiciera la faena con esta otra persona. Y a mí esto me sentó muy mal, me sentó muy mal porque creí que no se valoró lo que yo estaba haciendo y cómo lo estaba haciendo y continúe pensando que se me mintió.....y porque en realidad no lo veía claro, no lo entendí. Aquí soy muy consciente de que se rompió algo. Yo continúe muy bien en el centro, y me*

*gusta trabajar aquí, tengo muy buen rollo con los compañeros pero soy consciente que aquí se rompió algo y creo que no se volverá a reestablecer. Está claro que aquí hay un antes y un después para mí en mi trabajo en este colegio” (Prof.5, entrevista 2).*

En el relato 3 podemos apreciar que los niveles de una confianza ofrecida y recibida cobra una gran importancia para el docente porque ello afecta .positiva o negativamente en la seguridad en sí mismo, el saberse valorado y reconocido y en el nivel de identificación compromiso con la institución. Lamentablemente, la experiencia vivida por el profesor ha sido negativa. Ante una sustitución sin mediar ningún tipo de diálogo, se ha resquebrajado el respeto y la confianza cuya consecuencia última es el cambio de actitud y de posicionamiento frente al lugar de trabajo.

La confianza recibida por la institución siempre favorece una mayor autonomía. Cuando el profesor trabaja con una presión, sea ésta externa e interna le genera naturalmente un estrés y agobio puesto que no se siente libre en lo que realiza; siente que trabaja para los demás y no tanto para sí mismo. Esto conduce a un desgaste emocional que incide directamente en nivel de autorrealización por aquello que realiza. En este contexto, la confianza disminuye porque percibe que su trabajo no es valorado y ahora *es para otros*. En consecuencia, el profesor se posiciona en una actitud sólo de responder y nada más, sin la creatividad e iniciativa por hacer cosas nuevas.

En el relato 4 se aprecia que según sea el mayor nivel de confianza, mayor es la libertad y creatividad para actuar y tomar decisiones especialmente ante situaciones adversas como es el caso de la profesora que imparte la asignatura de Religión. Debido a que es una asignatura optativa, sólo tres alumnos de un total de 800 aproximadamente participan de su clase. En un escenario muy adverso, la profesora no desanima y es capaz de proponer ideas nuevas que le permitan desarrollar su trabajo con más alumnos. La confianza en sí misma le permite tomar iniciativas que elevan la motivación para continuar con la tarea docente, tal como aparece en el relato 4.

#### Relato 4

*P: “.....también he hablado con el director, ofreciéndole impartir clases de simbología religiosa a todos los cursos, pues nos encontramos que los alumnos tienen un vacío cultural en este tema. Debo decir que el director aceptó la propuesta que ofrecí e intentará junto con*

*el equipo directivo introducirla en los currículums de los diferentes cursos para el próximo año” (Prof.2, relato 1).*

### **7.1.3 La autonomía en relación al ideario de la escuela**

Las experiencias vividas que ofrecen las entrevistas y relatos escritos de los docentes colaboradores reflejan que una adhesión al ideario de la escuela les permite trabajar con tranquilidad y la seguridad que tiene por consecuencia una institución educativa que confía en los criterios de acción y enseñanza que emplea el docente. Ahora bien, en los relatos descubrimos que el nivel de controversia entre la autonomía del docente y el ideario que plantea la institución es según el tipo de adhesión del profesor hacia la institución educativa y su propio ideario. Una adhesión que se materializa según las relaciones interpersonales entre el docente y la dirección de la escuela. En los relatos podemos reconocer distintos motivos de adhesión hacia el ideario de la escuela.

En el análisis, los docentes en su mayoría y en términos generales manifiestan una adhesión hacia la escuela de donde trabajan y sus principios y valores no se encuentran en conflictos significativos. Eso sí, nos relatan experiencias controvertidas vividas en donde la libertad de acción se encuentra condicionada. Ahora bien, más que hablar de controversias entre libertad individual del docente y el ideario propio de la escuela, los conflictos se focalizan entre el profesor y personas que forman parte de los equipos de dirección. Para los docentes algunas decisiones y acciones particulares llevadas a cabo por quien pertenece al estamento directivo no reflejan coherencia con el ideario que declara la escuela. No obstante, los motivos de adhesión hacia el ideario son diversos. En el análisis del conjunto de los relatos, del cual hemos seleccionados podemos reconocer al menos tres tipos de adhesiones del docente hacia la institución:

**1) *Adhesión por la confianza que la institución ha ofrecido al profesor al momento de ingresar a trabajar en la escuela.***

Esta es una adhesión de respuesta y compromiso ante la confianza recibida. Aquí, más que adhesión podemos hablar de respeto por el

ideario y la institución. Ahora bien, el respeto profesional no significa necesariamente que los valores apreciados y defendidos del docente coincidan plenamente con los valores que sostienen el ideario de la escuela. Podemos decir que, mientras no exista un *conflicto*, podemos hablar de *respeto mutuo*. A esto lo podemos llamar una “*adhesión pasiva*”.

### Relato 1

*P. “Por ejemplo allí nunca se me habría ocurrido dar mi opinión razonada o razonada sobre algunos temas morales. Yo nunca hubiese dado mi opinión respecto de la religión en ese colegio porque si estás trabajando en un colegio religioso tienes que adaptarte. Yo aquí, yo nunca di mi opinión porque yo no tengo porque dar mi opinión y aquí también nunca doy mi opinión. Yo como profesor de Historia tengo que intentar ser lo más objetivo posible a la hora de explicar la historia. Ahora si los chavales me preguntan entonces sí que la doy pero les digo “esto es lo que opino yo” y cada cual opine lo que sea siempre y cuando la opinión que tenga no sea una opinión aquello que diga “ya, soy contrario a todo”! (Prof. 5, entrevista 2).*

### **2) Adhesión porque coinciden los valores y criterios del profesor con aquellos que propone la escuela.**

Los valores coincidentes son el respeto a la libertad y la dignidad de cada persona. Los profesores se sienten más identificados con la institución cuando esta da garantías de respeto y cuidado por la labor del docente. Es una adhesión de respuesta ante el apoyo a su gestión, aun cuando el profesor haya tomado acciones equivocadas.

### Relato 2

*P: “Hay que respetar a las instituciones donde tú trabajas por eso te hablaba de la incoherencia. Si tú trabajas por ejemplo en una escuela religiosa, sabes de antemano su filosofía o sus valores y yo tengo que respetar eso aunque tal vez no esté de acuerdo en muchas cosas. Pero también tengo que tratar de ser autónomo y libre...creo que suena bien pero creo que no es tan fácil, no es tan fácil” (Prof.5, entrevista 2).*

### **3) Adhesión porque ofrece claridad, seguridad y comodidad para actuar dentro de los marcos establecidos previamente por la institución.**

Es lo que se aprecia en el primer relato. Estamos ante un tipo de adhesión que no se fundamenta en la defensa de determinados valores sino más bien en la tranquilidad y bienestar particular del profesor. Ante las inseguridades y falta de confianza del profesor, los valores del ideario y las normas que de éstos derivan resultan ser la ruta a seguir. Aquí podemos hablar de un tipo de adhesión heterónoma porque las motivaciones del docente no provienen de convicciones personales, de la estima y la defensa de determinados valores, sino que estos son más bien un buen instrumento para actuar dentro de aquello que se le solicita. Aun así, nos parece que los valores del ideario naturalmente cumple una función de orientación en donde el docente pueda reconocer un referente de acción. El problema aparece cuando el docente actúa según lo que se dicta negando su posibilidad de posicionarse de manera crítica ante los valores o criterios de acción que provienen fuera de él. En síntesis, digamos que es una adhesión acrítica.

### Relato 3

*P: “Me gusta saber hacer lo que toca en cada momento y a veces en un contexto en que no que tengas que actuar pero el talante de la escuela es que lo que tiene que hacerse hay que hacerlas, es decir, esto de las normas, es lo que entrega la manera de actuar. La espiritualidad de este colegio, ahí me siento segura porque sé lo que se espera de mí, y ahí estoy tranquila” (Prof.12, entrevista 1).*

Las discrepancias entre el docente y la institución por los distintos criterios de acción que ambos mantienen, revelan cuáles son los valores morales que sustentan y promueven sus propias decisiones respectivamente. Por un lado, intentar una adhesión firme hacia el ideario del centro educativo, y por otro lado, mantener la lealtad a la conciencia personal de acuerdo a las creencias y valores que se sostienen. En el caso de la escuela confesional, la adhesión hacia su ideario supone el cumplimiento a las normas, no sólo de convivencia sino ante todo a las normas morales. El fundamento religioso-moral se presenta en la “*espiritualidad*” de la que hace alusión una de las profesoras de esta escuela.

#### Relato 4

*I: “Entonces ¿por qué razón ustedes hubiesen actuado de diferente manera entre un padre y el otro?, ¿qué diferencia existe entre el padre y con el padre que era presidente del AMPA?”*

*P: Es que uno representa a una institución y probablemente éste se hubiera sentido mal y quizás hubiese estado obligado a dimitir y el conflicto hubiese sido público. En cambio el otro papa no hubiese tenido que dimitir de nada. El papá presidente del AMPA se hubiese planteado que “si yo sé que yo represento a todos los papas, y mi hijo tiene este problema tan grave, yo quizás tendría que dimitir”. Entonces a este papá lo estaríamos dejando expuesto en este escenario. Quizás no lo hicimos bien. Esto lo hablamos con el equipo, porque todo lo veíamos” (Prof.4, entrevista 2).*

El caso del relato 4 corresponde a una profesora que vive en conflicto consigo misma ante acciones y decisiones que debe tomar, siendo ella parte de la dirección de la escuela. El caso es una situación de robo por parte de un alumno, pero éste es hijo del presidente del AMPA (Asociación de padres madres) del colegio. Se le pregunta si el padre del niño hubiese sido otro que no tiene ningún grado de representatividad, cómo hubiese actuado en esa situación. Esta experiencia permite apreciar que la falta de autonomía no aparece únicamente en el profesor frente a la institución, sino que también la propia institución vive situaciones de falta de autonomía. La condición de la profesora de tener una alta responsabilidad en la dirección de la escuela no le permite actuar con total libertad y autonomía. Esta situación hace que sus decisiones se inscriban dentro de una *autonomía condicionada* por las consecuencias sociales e institucionales que puede generar.

La tensión entre profesor e ideario requiere que ambos deban atender al planteamiento del otro. El centro educativo tiene el deber moral de facilitar y promover el trabajo del docente de manera autónoma confiando en sus capacidades y criterios de acción. De la misma manera, el docente tiene el deber y compromiso de conocer el ideario que libremente le ofrece el centro una vez que el profesor se integra en el centro. La decisión de formar parte del centro educativo con el ideario establecido previamente, supone el compromiso y lealtad por parte del profesor a los principios y valores. Si en algunos tópicos existiesen diferencias, nos parece que al menos el profesor tiene la obligación



moral de respetar el ideario del centro educativo. En el siguiente relato el profesor habla de su experiencia en este aspecto.

### Relato 5

*I: ¿Cómo ha sido tu experiencia respecto de la controversia de valores que pudiese tener profesorado con la institución?*

*P: “Hay que respetar a las instituciones donde tú trabajas por eso te hablaba de la incoherencia. Por ejemplo en una escuela religiosa, sabes de antemano su filosofía o sus valores y yo tengo que respetar eso aunque tal vez no esté de acuerdo en muchas cosas. Pero también tengo que tratar de ser autónomo y libre...creo que suena bien pero creo que no es tan fácil, no es tan fácil”(Prof.5, entrevista 2).*

Sabemos bien que la escuela es un espacio privilegiado para promover y generar nuevas experiencias de aprendizaje de valor. Ella tiene por su estructura, por el dinamismo y los fundamentos que la sostienen, la realización de un proyecto educativo a partir de su propio ideario que ofrece a las familias y alumnos a construir su universo moral. Justamente es el ideario de cada tipo de escuela donde se puede reconocer qué valores y de cómo se transmiten dentro de la escuela porque se reconoce que toda persona por su dinamismo y estructura es objeto de “educabilidad”. Somos sujetos que estamos cada día aprendiendo cosas nuevas.

El universo de los profesores que han colaborado en la investigación provienen de distintos tipos de escuela: la escuela pública, concertada y confesional. Estas escuelas ofrecen un conjunto de valores con una determinada jerarquía en su importancia y un modo de transmitirlo. En los relatos que siguen aparecen no sólo las diferencias y semejanzas de cada tipo de escuela en lo que refiere a valores sino sobre todo el tipo de experiencia y apreciación que tienen los profesores en este aspecto. Aparece el dilema de quién educa en valores y qué valores se han de educar. Cada tipo de escuela acentúa unos valores sobre otro según su fundamentación filosófica, religiosa y antropología que se plasma en su propio ideario.

#### 7.1.4 Una autonomía amplia en la escuela pública

En los relatos de profesores que provienen de la escuela pública declaran los valores de la libertad, el pluralismo y la tolerancia para una sana convivencia como valores principales a educar a sus alumnos. La propuesta de valores del centro está determinada por los valores democráticos que exige el Estado. Por ser una entidad pública es un centro educativo abierto a toda la población y por su carácter público que no puede adherir a ningún tipo de ideario en particular y es crítico de todo tipo de proselitismo e ideología, sea política, religiosa o de otra naturaleza. Para mayor cuenta de la complejidad hay que considerar que la propia institución educativa debe cumplir con el principio de neutralidad ideológica como garantía a las convicciones religiosas, morales e ideológicas de los padres en lo que refiere a la enseñanza pública de tal manera que se puedan defender los derechos del Estado a difundir los valores democráticos en la escuela y el profesor pueda ejercer su libertad y autonomía en su cátedra. Pero a su vez, las instituciones educativas, sean públicas, concertadas o confesionales, la constitución les garantiza su derecho a crear su ideario propio, y esto en virtud de los derechos que tienen los padres de educar a sus hijos en las escuelas que ofrezcan visiones filosóficas, religiosas o morales acordes a sus convicciones familiares.

Esto garantiza al profesor sentirse más libre y respetado en sus planteamientos valóricos pero a su vez los referentes axiológicos son más difíciles de reconocer, a fin de que le puedan ayudar a discernir ante algunas situaciones éticamente controvertidas.

En otras ocasiones no tendrá el apoyo y respaldo de la misma institución para solucionar las controversias de valor en la relación con sus alumnos, las familias, e incluso con los demás profesores que trabajan en el mismo centro. Este es el problema que aparece en el relato anterior en el que sigue. El problema axiológico se presenta cuando el profesor se le ofrece la libertad de expresar y enseñar y jerarquizar los valores que él estime conveniente. Todo lo que refiere a educación en valores, finalmente queda en las manos del docente, tal como concluye un profesor en uno de sus relatos: “...*pero en definitiva cada profesor transmite los valores que él considera importantes al interior del aula*”.

### Relato 1

*I: Ya que trabajas en un instituto público, ¿cuáles crees que son los valores morales más importantes a enseñar?*

*P: “Mira, hay unas normas éticas dentro de los valores democráticos porque de alguna manera si tú haces proselitismo estás en un terreno que es el propio de un sistema educativo, porque lo que pretende es transmitir unos cimientos y unos valores pero esos ya son sectarios, partidistas y estamos pasando a una frontera peligrosa y yo pienso que en un aula nos tiene que servir para transmitir valores generales, volvemos a lo mismo de respeto y tolerancia pero no de ideología concreta, ni de un partido político ni de una determinada concepción incluso sindical o lo que sea”(Prof.1, entrevista 3).*

En otra entrevista el profesor agrega:

*“La escuela pública tiene un ideario donde destaca la pluralidad, el interclasismo, la no confesionalidad. Que para mí son unos rasgos que ayudan a mantener una mentalidad abierta, un diálogo que invita a pensar, reflexionar, debatir” (Prof.6, relato 1).*

En una de las entrevistas le preguntamos al profesor sobre qué rol cumple o debe cumplir la escuela pública respecto de educar en valores. Nos comenta:

### Relato 2

*I: ¿Qué rol cumple una educación pública en materia de valores?*

*P: “Sí que tiene un rol en este aspecto y educa en valores. Sí que los hay, pero como decimos, “mis valores no tienen por qué coincidir con los valores de otro profesor” Ahora, ¿qué ventaja tienen esto? me respondo a que los alumnos reciben los valores más diversos y tienen aprender, es como la vida en que no todos tienen los mismos valores. Y la desventaja es que el proyecto no es tan común, no hay una línea... ¿y quién tiene que establecer la línea? la escuela, el estado, los padres.*

*En la escuela pública hay un proyecto educativo y un proyecto curricular y esto lo marca la ley. Por lo tanto yo no puedo explicar lo que yo quiera, pero en definitiva cada profesor transmite los valores que él considera importantes al interior del aula. El profesor sólo vela que los valores democráticos estén presentes y nada más. Creo que es la familia la que debe educar en los valores y no la escuela” (Prof.4, entrevista 3)-*

Ya hemos dicho que los valores que promueve la escuela pública son los valores democráticos. La pregunta es si definitivamente la escuela por ser una

entidad pública ofrece las reales garantías de una educación en los valores democráticos de la libertad, el pluralismo, la tolerancia y la participación. Lo cierto es que los valores no se educan por sí solo, es necesario abordar el dilema de cómo y cuándo se educa en valores, y aún más si el profesor que trabaja en una escuela pública debe o no debe abordar directamente el ámbito de la educación en valores. La inacción de una educación en valores programados en el plano curricular, se convierte en una acción, pero ya no es en la promoción en valores sino en la apatía y desinterés por educar en valores e incluso, puede llegar a educar en antivalores como la apatía, la negación a la participación democrática y el uso del poder. Al respecto una profesora que trabaja en la escuela pública comenta su experiencia.

### Relato 3

*I: ¿Crees que las escuelas públicas son escuelas democráticas?*

*P: No lo han sido nunca, no lo son para nada, ni participativa... nada de nada, supuestamente estamos diciendo que hay una democracia porque hay un consejo escolar que representa a distintas instituciones pero para mí eso no es garantía de democracia, yo lo he vivido como profesora y directora. Solo da cuenta de unas personas con cargos determinados que a la hora de decidir sobre decisiones precarias porque ya vienen delimitadas por la administración, para resolver conflictos que la administración delega en otras personas, y punto y ¡punto!*

*I: Y ¿qué me puedes decir del valor de la participación?*

*P: “Con ninguno, no hay participación ninguna, la participación es una mentira una ficción. Me pregunto: “¿Qué alumno de consejo escolar lleva una propuesta al claustro o una propuesta al Consejo Escolar para hacer cambio?” Pues ninguna, yo este año es que no vi nada de eso. Y tampoco hay diálogo. Se consuelan en los premios que han tenido años anteriores y se consuelan con ello pero no hacen nada nuevo” (Prof.3, entrevista 2).*

#### **7.1.5 Una autonomía promovida por el ideario propio de la escuela concertada**

Hemos constatado que en la escuela concertada, al igual que en la escuela pública su propuesta en valores son aquellos que fortalecen la convivencia democrática. A partir de las entrevistas, relatos escritos y los propios comentarios de los profesores con quienes trabajamos, constatamos que los valores sociomorales que propone la escuela privada no sólo proviene de las

demandas sociales para educar en los valores. También proviene de la historia de cómo se funda la escuela y los valores de quienes participaron del origen de esta escuela se ve reflejado en su ideario. La propia historia de la escuela, con sus tradiciones, creencias y una idea claramente definida son un relato que merece ser narrado e interpretado constantemente según las distintas experiencias profesional de los docentes que llevaron a cabo el proyecto de realización de una escuela. Particularmente la escuela que visitamos tiene su propia historia de su origen y su trayectoria. Esta escuela concertada se funda en la necesidad de incorporar a distintos tipos de familias y alumnos, principalmente de niños que padecían la hemofilia. Se entiende que la educación debe ser inclusiva, que sea capaz de acoger a familias y alumnos quienes en otros escenarios educativos carecían de la capacidad de recibir a estos tipos de familia. En este sentido, el valor de la solidaridad y acogida se encuentran muy presentes en su propio ideario. A su vez, el tipo de compromiso social, político y educativo de quienes han fundado y sostenido la escuela se ve reflejado en un ideario propio de educación en ciudadanía y valores, cuyos valores más destacados son la libertad, solidaridad, capacidad de acogida, y preocupación por la realidad personal y familiar de sus alumnos.

En síntesis, el ideario propio se fundamenta en los valores ciudadanos que hoy exige la sociedad actual pero también se fundamenta a partir de su propia particularidad, de su propia historia y la historia presente que los docentes van viviendo y han vivido en experiencias pedagógicas anteriores.

En el relato 4 se narra la experiencia de un profesor ha trabajado en dos colegios distintos; uno concertado-confesional y el otro en la escuela concertada laica donde actualmente trabaja. Ambas experiencias reflejan las diferencias en materia de educación moral entre un colegio y otro, principalmente en lo que refiere al valor de la libertad de acción y expresión de los docentes.

#### Relato 4

*P: “En el colegio religioso los valores son los valores que te impone la religión, en un colegio religioso los valores son los valores de la religión. Aquí donde trabajo ahora sí que puedes decir que en una escuela laica, sí que puedes decidir más cuales son los valores de los que puedes hacer más hincapié, en cambio en una escuela religiosa los valores son lo*

*que da la religión. La gran diferencia es que aquí hay más libertad y lo noto en todo; desde cómo explicas en todo, aquí tú puedes decir: “no estoy de acuerdo en la jerarquía eclesiástica, con el Papa” y diré por qué y me quedo tranquilo. En una escuela religiosa por supuesto que no lo diría aunque seguiré pensando que no estoy de acuerdo con el Papa pero no lo diré! En este colegio tienes más libertad de opinión, de la manera de trabajar. En este colegio sientes que tienes la libertad suficiente para expresar tu parecer de la institución y de cómo ellos llevan la institución. De hecho en algunas ocasiones ya he tenido situaciones donde me he expresado con total libertad” (Prof. 5, entrevista 2).*

### **7.1.6 Una autonomía condicionada en la escuela confesional**

El valor de la coherencia lo es para todo educador. No obstante, hemos apreciado que quien se encuentra dentro de la escuela confesional este valor queda más expuesto, sea en su adhesión como en su distancia debido a que la coherencia está referida a un ideario con valores y principio religiosos bastante explícitos y, por la misma naturaleza de ser valores religiosos. El valor de la coherencia se transforma en el o al menos en unos de los valores principales que se le exige al docente. Por esta razón, en las distintas instancias de evaluación profesional hacia el docente, la coherencia entre la manera de cómo piensa y actúa tiene una consideración significativa.

En el relato 1 que sigue, la profesora considera que todo docente debe formar parte de los valores que profesa la escuela y ser coherente con ellos. Destaca el valor de la coherencia por parte del docente. No se trata sólo de una adhesión pasiva al ideario sino que debe *encarnar* dichos valores.

#### **Relato 1**

*I: “Naturalmente por ser este colegio de carácter confesional, intenta transmitir aquellos valores desde una fundamentación religiosa. ¿Cuál es tu impresión acerca de los valores que intenta transmitir este colegio?”*

*P: “Evidentemente creo que el colegio no despediría a nadie por pensar de manera distinta. Creo que si contratas a alguien le dejas muy claro, le explicitas cuál es el idearios, la misión, la visión y los valores que el centro quiere transmitir, pues por coherencia del trabajador, ¡hombre!, debe aceptar ese ideario. Por ejemplo un caso muy tonto y muy sencillo; si el profesor aparece con un “pirsing”, le voy a pedir que se lo quite por coherencia porque a los chicos y chicas no le dejamos llevar pendientes fuera de las orejas,*

*y por tanto a los profesores tampoco. La coherencia es un valor muy importante! y esto en el colegio yo lo valoro muchísimo” (Prof.10, entrevista 2).*

Decíamos que la confianza, tanto que provenga de la institución, profesores es un aspecto importante que favorece actuar con libertad, seguridad, confianza en sí mismo y que redundan en actuar de manera autónoma.

El siguiente relato es de otra profesora quien también trabaja en la escuela confesional. No sería irracional pensar a priori, que en la escuela confesional aparezca un cierto proselitismo religioso y un fundamentalismo cuya autonomía es bastante restringida puesto que el tipo de educación en valores se plantea desde una moral heterónoma. Sin embargo el relato siguiente da cuenta de una experiencia distinta en donde la dirección es capaz de ofrecer la confianza necesaria al profesor para actuar con seguridad y confianza en sí mismo y autonomía. Podemos decir además que estos aspectos positivos tienen un doble mérito, y es porque por su naturaleza religiosa, la dimensión jerárquica tiene una presencia evidente, que bien se puede ejercer de manera autoritaria o por el contrario, de una postura de servicio y acompañamiento al profesorado. El caso de este y de otras narraciones, el carácter religioso más bien ha favorecido el desarrollo profesional de la autonomía los docentes.

En términos generales, los profesores participantes provenientes de la escuela confesional manifiestan una adhesión positiva hacia la escuela. Sus convicciones personales coinciden con las convicciones religiosas y morales de la escuela. Esta situación les permite sentirse a gusto, seguros y con la confianza necesaria para actuar con mayor libertad. En definitiva, en la medida que exista una mayor coincidencia entre las convicciones personales e institucionales, tanto la escuela como el profesor se ven beneficiados. El primero porque percibe que sus profesores trabajan de acuerdo al proyecto educativo del centro fortaleciendo una identidad institucional. El segundo, porque percibe que su trabajo es bien valorado y se siente respaldado en su gestión, lo que incide directamente en su autoestima y estabilidad laboral. Respecto de esto último, llama la atención que todo el grupo de profesores entrevistados iniciaron su profesión docente en la escuela y permanecen en ella con un alto sentido de satisfacción. Esto puede explicar que algunos de

ellos hablan de la escuela, no tanto en términos institucionales sino como una *comunidad educativa*.

*I: “Ya estamos en la hora de término de esta entrevista. Sólo una última pregunta. Veo que tu experiencia laboral en este colegio ha sido muy buena. ¿Podrías resumir tu experiencia lo en una palabra o una frase?”*

*P: .... (Un largo silencio) Mi palabra sería una “comunidad”. Sí, porque siento que trabajo en una comunidad educativa más que en una institución. Aunque claro, todo esto es una institución pero el modo de cómo yo me siento es estar en una comunidad de personas. Sí, sí.... y de hecho mis tres hijos se han hecho más amigos de este colegio habiendo sólo estado dos años. Es muy curioso eso también. No creo que eso sea una casualidad, las cosas no se dan por casualidad” (Prof. 11, entrevista 1).*

En varias de las entrevistas el profesor, según la tipología de escuela de donde se desenvuelve nos habla de algunas experiencias de tensión y algún grado de conflicto en valores frente a la institución donde trabaja porque entiende su tarea educativa desde los valores de libertad sus propias ideas y creencias y la autonomía. Sin embargo, no todas las experiencias son de conflictos, también los profesores nos relatan de la importancia que tiene el ideario para que ellos puedan educar en valores a partir de una clara fundamentación que orientan su trabajo. El ideario cumple una función orientadora pero también establece los marcos de movilidad y autonomía. Estas deben inscribirse en coherencia con su propio ideario. Algunos profesores el ideario en términos de los valores le producen seguridad y estabilidad para actuar con tranquilidad y confianza como es el caso del relato de arriba. Sin embargo, esta *seguridad* también provoca una escasa reflexión y capacidad de acción de manera autónoma y libre. Esta *seguridad* refleja las inseguridades del docente para enfrentar la complejidad misma que tiene la tarea de educar en valores. Estos aspectos los encontramos en los relatos 5 y 6.

### Relato 5

*I: ¿Cómo te ves en relación a los valores que transmite un colegio confesional como este?*

*P: “Me he sentido con autonomía total y sé que no todo el mundo lo ha vivido así. Yo creo que básicamente por las relaciones personales que he tenido con gente que has estado en la jerarquía. He tenido problemas y no es porque yo haya estado en la jerarquía, sino que los*



*problemas han aparecido de mucho antes de las relaciones que tenido con la jerarquía. También he sido coordinadora o me han ofrecido y allí sí que también he tenido problemas que frenan mi autonomía porque en algunos momentos he sido coordinadora y cuando no he estado de acuerdo en cosas que plantea el colegio...mmm, claro, eso te pone en una situación en que no sabes si acatar todo lo que te dicen porque te han puesto en ese cargo y confían en que adhiero plenamente en todo el ideario. Pero por otro lado, quisiera manifestar mis reparos ante decisiones que felizmente no han sido tan tremendas. Lo bueno que pasa, quiero decir que he tenido un poco de “madera” de... Tengo mucho impulso, yo soy un poco motor y entonces imagino que también pues favorecer ganar para ser más autónoma. Además en general ves que te agradecen lo que haces, con ese impulso y fuerza de motor para hacer las cosas, entonces te lo agradecen y tú también lo agradeces. Por eso hay una buena relación personal. En general creo y siento que la dirección confía en mí., siempre he sentido eso...” (Prof.11, entrevista 1).*

### Relato 6

*I: ¿Siempre has trabajado en este colegio?*

*P: Sí, llevo veinte años y siempre he trabajado aquí. Esta es otra que tengo, es que soy de ideas fijas, je, je. Cuando me acomodo me siento tan bien, tan tranquila y sé lo que los otros esperan de mí. Los inicios me cuestan un montón.*

*I: ¿Porque te cuesta tanto?*

*P: “Me gusta saber hacer lo que toca en cada momento y a veces en un contexto en que no que tengas que actuar pero el talante de la escuela es que lo que tiene que hacerse hay que hacerlas, es decir, esto de las normas, es lo que entrega la manera de actuar. La espiritualidad de este colegio, ahí me siento segura porque sé lo que se espera de mí, y ahí estoy tranquila” (Prof.12, entrevista 1).*

## **7.2 Elementos que favorecen y dificultan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas**

En los relatos y entrevistas hemos descubierto algunos elementos que intervienen directamente en el valor y la capacidad dialógica y comunicativa. Algunos de estos elementos intervienen positivamente porque favorece el diálogo y revela los escenarios propicios para su desarrollo, tales como: *la búsqueda de la verdad, las acciones y actitudes democráticas y las relaciones de cordialidad y confianza entre el profesor y el alumno y el uso de lenguaje como vehículo fundamental para el diálogo y comunicación* Sin embargo,

también aparecen dificultades que debilitan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas. Entre ellos aparece *el ejercicio de la autoridad y uso del poder y la dificultad para aceptar las críticas*. Los relatos seleccionados permiten reconocer los elementos que hemos mencionados y realizar un análisis de cada uno de ellos. El cuadro siguiente muestra los aspectos más relevantes junto con el número de veces que aparecen en el conjunto de las entrevistas y relatos escritos.

Elementos que favorecen y dificultan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas	Número de reiteraciones
◆ Valores del diálogo y la comunicación	104
◆ El ejercicio de la autoridad y el uso del poder	7
◆ La posesión de la verdad	2
◆ El diálogo como expresión del actuar democráticamente	43
◆ Aceptación de las críticas	10
◆ La importancia del lenguaje	12

Cuadro nº 23: Elementos que favorecen y dificultan el desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas

### 7.2.1 El ejercicio de la autoridad y uso de poder del profesorado

#### Relato 1

*P: “Recuerdo actitudes que yo en un momento determinado, mirándolo desde la democracia, consideré un poco dictatoriales, excesivas, que se privilegiaba una mafia de profesores respecto de otras, cosas de este tipo y yo he llegado a enviar a la mierda así literalmente a una jefe de estudios que me devolvió el cumplido y nos mandamos a la mierda mutuamente. Bueno ahora nos vemos de vez en cuando” (Prof.1, entrevista 4).*

El tipo de relaciones humanas está condicionado según la posición de donde se ubican cada uno de los profesores. Cuando uno de ellos posee un grado de responsabilidad mayor que se traduce en ejercer un tipo de autoridad, entonces el tipo de comunicación en ningún caso está ausente. Existe una asimetría entre uno y el otro lo que dificulta establecer un diálogo en mayor grado de

libertad. En ocasiones el ejercicio de autoridad no se sabe sobrellevar adecuadamente lo que puede terminar en un quiebre en un diálogo fructífero y las comunicaciones quedan alteradas por aquellas situaciones de conflicto cuando se ejerce inadecuadamente la autoridad encomendada. En este caso el resultado final será el quiebre de la comunicación que desacredita ya no sólo el contenido de lo que se discute sino a la propia dignidad de la persona.

Los roles o las investiduras otorgan automáticamente un cierto poder de unos sobre los demás. El poder se puede traducir en ejercer una autoridad que beneficie la calidad de diálogo entre los docentes poniendo la autoridad al servicio del resto y no que el resto esté al servicio de quien posee aquella autoridad sobre el resto. Por otro lado, hemos visto que los docentes que cumplen un rol de autoridad deben tener la suficiente claridad que, por su rol se encuentran más expuesto a la evaluación del entorno de su comportamiento, actitudes y valores que posee. El valor de la coherencia y consecuencia entre lo que realiza y los valores que por sí misma otorgan las funciones de autoridad y las investiduras mismas. En la medida que las acciones y actitudes del docente sean constructivas y favorezcan las comunicaciones entre todos, entonces quien conlleva la autoridad sobre el resto es validado por toda la comunidad educativa.

En el caso del relato 2, la investidura que posee el sacerdote supone una coherencia y consecuencia entre sus acciones y los valores que su investidura moral que la sociedad le ha proporcionado. Cuando se aprecia una incoherencia, las relaciones humanas establecidas se resquebrajan, aparecen las desconfianza, decepciones y el tipo de relaciones personales quedan ahora condicionadas por esta situación.

### Relato 2

*P: “Hay que añadir la llegada al centro de un sacerdote de la congregación con el que yo no conecté en ningún momento. Era por el contrario, una persona carismática y que hacía muchos años ya había estado en el colegio. Tenía muchos exalumnos que lo adoraban. Un sector de profesores que también sentía devoción por él. Yo solo veía incoherencias entre la opción de vida y la consecución en la realidad. Veía que él no trataba por igual a todos los alumnos y que generalmente había una preferencia por los mejor situados socioeconómicamente” (Prof.10, entrevista 1).*

En muchas otras ocasiones el profesor recurre a la autoridad que le otorga la profesión ante los alumnos en el intento de controlar situaciones que lo sobrepasan. Se recurre al uso del poder, el miedo y las sanciones para dominar situaciones en el aula que dan cuenta de inseguridades y falta de experiencia. Se intenta mostrar seguridad y el uso de una autoridad mal entendida estableciendo una relación confrontacional. En este aspecto, podemos apreciar que el diálogo se ubica en un contexto de confrontación que, si no se modifica tal situación puede perpetuar un modo de relacionarse con la premisa que los otros son una amenaza de la que hay que controlar. Pareciera que este tipo de acciones tiene una causa en los modelos que previamente ha reconocido y ha tenido como válidos. El relato 3 es el caso de una profesora que reconoce que su forma de establecer la relación con su curso no ha sido la adecuada y refleja una disposición confrontacional con los alumnos que puede determinar no sólo en la calidad de las relaciones interpersonales sino, en el modo de cómo entender la práctica educativa en general. La profesora logra reconocer las causas del problema en los malos modelos recibidos y en la consecuencia de entablar, tal como lo expresa, “*el modelo del miedo*”. El solo reconocimiento la sitúa en una posición óptima para enmendar los errores y en consecuencia mejorar la capacidad de dialogo y comunicación.

### Relato 3

*P: “Eran 42 alumnos en clases, casi todos eran chicos más que chicas, serán muy brutos. De esa experiencia es que tú aprendes de golpe a disciplinar ni porque tengas muchos años, nada más. Al final es o tú o yo, es como un pulso entre uno y el otro y aquí gano yo por narices. Entonces hasta que te das cuenta de eso, pues tienes modelos, no de disciplina y el modelo que yo tenía era que daba miedo a los alumnos. Es el modelo del miedo a la persona” (prof.11, entrevista 1).*

### Relato 4

*I: Probablemente cuando no tenemos capacidad de escucha también desaparece la capacidad para el diálogo y las relaciones impersonales quedan afectadas. ¿Eres una profesora que dialoga con sus alumnos y con el resto de quienes conforman la vida en el colegio?*

*P: Sí, creo. Creo que escucho mucho y soy abierta al dialogo, a veces parece que escucho demasiado. No me gusta la gente que dice que su verdad es la única. Cuando sucede esto*

*entonces yo simplemente veo cuánto de verdad tiene esta persona. Entonces me pregunto: “¿dónde está la flexibilidad?” Hay personas que no te escuchan y eso me horroriza y creen que ellos tienen su propia verdad y no son capaces de dialogar”.*

*I: ¿Qué te sucede cuando recibes algunas críticas o correcciones de parte de los demás?*

*P: A veces sí que me ha costado, pero nos cuesta a todos, porque siempre pensamos que tenemos la razón y después reflexionas y recapitadas y te dices: “no, esto lo he hecho mal”. Por lo mismo ahora me veo más en el espejo, y antes me costaba más recibir las críticas. Es la arrogancia juvenil, ahora no lo soy tanto y acepto las correcciones con más facilidad porque me conozco más, se de mis limitaciones, mis defectos, o sea me conozco más que me hacer ser más humilde, la humildad es eso ¿no?” (Prof.11, entrevista 2).*

El relato 4 refleja varios aspectos que se relacionan entre sí; la capacidad de escucha, la incapacidad para establecer diálogos, aceptar las observaciones y críticas de los demás hacia uno mismo. Estos aspectos entran en conflicto cuando de inicio la disposición del docente es la creencia en que es poseedor de la verdad, que aquello que cree y piensa es lo correcto y verdadero y en consecuencia toda necesidad de diálogo, la capacidad de escucha y la apertura a escuchar las críticas de los otros, quedan anulados porque al parecer no son necesarios y si lo son sólo sería para fundamentar y validar las propias ideas y creencias, lo que conduce al convencimiento de que sólo él es poseedor de la verdad o lo verdadero. Nuevamente, al igual que en el caso del relato 3, la profesora es capaz de reflexionar y reconocerse sus debilidades, particularmente en lo que refiere a la capacidad de escuchar y acoger las críticas que provienen de los demás.

Ser dialogante supone una capacidad de apertura tal que la objetividad de aquello que pueda ser verdadero o falso no afecte la búsqueda genuina de llegar a los acuerdos. El esfuerzo por alcanzar y ser dueño de la verdad perjudica todo tipo de diálogo con una actitud de apertura a reconocer lo que pueda tener de *verdadero* el otro. Cuando se está ante una controversia, la búsqueda de lo que es verdadero o de quien se cree que es poseedor de la verdad última, el diálogo se pierde y da paso a la imposición y la fuerza y no a los criterios de veracidad. Desarrollamos una óptima capacidad dialógica en la medida que, en medio de una controversia o conflicto se pueda tener la capacidad suficiente de reconocer que no somos poseedor de toda la verdad y

que ésta se debe buscar en conjunto con los otros. Estos son los aspectos que destacamos del relato 1. La creencia de poseer siempre la verdad ante situaciones de conflictos suele ser una mala compañera para entablar un nivel de comunicación óptima que permita aprender a escuchar. Esta creencia es difícil de extraer porque sentirse poseedor de la verdad condiciona fuertemente y hasta determina un modo de comunicarse. En este punto, aparece una consecuencia inmediata y es el uso del poder que imposibilita todo tipo de diálogo para llegar a los acuerdos necesarios.

Estos aspectos lo descubrimos en el análisis de varios relatos de los profesores.

El relato 5 es uno de ellos, cuyo contexto es la realización de una actividad escolar importante para el centro, “Las jornadas de la ciencia”. El profesor tutor es criticado porque a juicio de los organizadores no ha colaborado ni participado durante el desarrollo de la actividad. Se produce un círculo vicioso de incomunicación puesto que ante la colaboración que debía prestar reconoce dificultades en la organización, su reacción es confrontacional y defensiva lo que le impide tomar una actitud de búsqueda en conjunto para dar solución a los problemas planteados. Su tipo de respuesta, a su vez produce una reacción autoritaria por parte de los organizadores, lo que genera nuevamente reacciones que no hacen más que agudizar el conflicto hasta el punto que la comunicación entre los interlocutores se anula y condiciona las relaciones interpersonales.

### Relato 5

*I: ¿Qué sucedió exactamente en aquella actividad de la jornada de la ciencia?*

*P: “Tú como profesional del área y estás viendo que aquello no se podía hacer como tú crees que se tiene que hacer, y ves que no lo podía hacer y que la manera como ellos te lo están pidiendo no veáis cómo hacerlo. Entonces que me den ellos el material para hacerlo entonces yo me pongo a hacerlo pero yo les dije: “es que yo no conozco material”, no sé dónde ir para encontrar conocer ese material porque no soy especialista en ese tema y no sé dónde recurrir para poder encontrar información en forma de taller. Porque en lo teórico, pues buscas la información la explicas y ya está, pero en forma de taller, en forma más práctica yo no sé dónde recurrir. Entonces me dijeron: “no, no, esto lo tienes que buscar tú y lo tienes que hacer tú”. Fue aquí donde llegó un momento en que se me dijo:*

*“¡tienes que hacerlo!” y claro ¡no se pudo hacer! Ellos vieron que yo tenía una mala disposición y falta de compromiso y responsabilidad y no era eso. O bien, yo no supe transmitir o bien ellos no lo quisieron entender. Aquí se rompió el diálogo durante una época....Fue un momento de muchas tensiones y a lo mejor no supimos conducir correctamente esta tensión porque somos un grupo de profesores en que hablamos mucho, somos dialogantes, nos decimos las cosas a la cara. Nuestra característica es de ser dialogante y no de aquellos que vas por detrás. Eso sí que en el momento en que se produjo este problema apareció el tema del uso de poder por parte de ellos, y cuando me dijeron: “tú y yo tenemos que hablar porque tú no estás participando como tienes que participar”. En el fondo me estaban diciendo “yo mando y tú tienes que hacer lo que te pedimos” y entonces fue allí cuando yo le dije: “que por ahí no íbamos”. Yo creo que más que nada no supimos reconducir correctamente esta fricción que se estaba generando en aquel momento” (Prof.5, entrevista 3).*

### **7.2.2 Dificultades de aceptación de las críticas**

Una de las preconcepciones que aparece en algunas reflexiones del profesorado es aquella en donde éste tiene la convicción que el ser humano en su etapa de adultez ya no puede modificar su modo de pensar y su conducta. Esta pre-concepción conduce a un inmovilismo para establecer una óptima comunicación y enriquecer la calidad en las relaciones humanas. Es un inmovilismo que atrofia un desarrollo en la capacidad de comunicar las ideas y genera un desencanto que produce un abandono al diálogo, teniendo por consecuencia la imposibilidad de resolver adecuadamente las controversias. La capacidad de autocrítica aparece en catorce ocasiones y la capacidad de aceptación de las críticas en diez ocasiones, lo que nos permite constatar la importancia que tiene este ámbito y que merece su propio análisis.

En los relatos siguientes se aprecia que la capacidad de crítica y autocrítica se minimizan porque se tiene el presupuesto que no podemos cambiar el modo de pensar. De esta manera, no sólo queda mermado la capacidad de apertura a escuchar al otro, sino también la de sí mismo. Aun cuando podemos reconocer que, en la medida que se avanza en edad, el modo de pensar y de ver la realidad difícilmente se va modificando, no obstante, el sujeto en cualquier etapa de su vida tiene la posibilidad de modificar algunas de sus ideas y modos de ver la realidad. El desarrollo del ser humano no tiene una etapa de término.

Por nuestra condición humana estamos exigidos a nuevos aprendizajes y por tanto a nuevas formas de verse a sí mismo y la realidad.

Las habilidades dialógicas y comunicativas requieren de una alta capacidad de escucha. Esto no siempre es fácil porque exige de una voluntad de disponerse a la evaluación o juicio que los otros realizan sobre sí mismo. El profesorado, por su misma función, se encuentra evaluando constantemente a sus alumnos en distinto orden de cosas, sea los contenidos de materia, actitudes, niveles de participación y compromiso, etc. Sin embargo, en algunos profesores aparecen dificultades para recibir las apreciaciones de su labor. Siente que todo juicio es una evaluación hacia la persona más que a las funciones que desempeña. Este aspecto es revelador de las inseguridades que el profesor naturalmente pueda tener.

Ante la pregunta hacia profesor de cómo reacciona ante las críticas que provienen de los otros, este suele declarar rápidamente que es un escuchador y que es capaz de acoger las críticas. No obstante, el docente establece ciertas condiciones para que pueda recibir las críticas. Una de ellas es la validación ética que el docente le proporciona a quien le está evaluando su tarea, es decir, el profesor diría “sólo aquel o aquella que es digno de mí tiene la posibilidad real de formular alguna crítica, de lo contrario tengo la libertad de desacreditar sus observaciones y críticas. La conclusión final será que en definitiva este profesor aun no es capaz de escuchar y acoger, libre de prejuicios y condiciones las observaciones que provienen de los otros. Finalmente, el profesor revela que la competencia ética dialógica aún no se encuentra del todo internalizada. La capacidad de comunicar a los otros sobre mí y sobre ellos supone una disposición de escuchar de los otros hablar sobre sí mismo sin condiciones ni restricciones que invaliden tanto a la persona que nos realiza una crítica como el contenido de éstas. Al respecto, veamos el relato 1.

### Relato 1

*I: ¿Cómo reaccionas ante las críticas?*

*P: “Si esas críticas no son ciertas, las borro. Yo sí que establezco las diferencias. Si veo que hay algo que yo pueda lograr y mejorar está bien y trato de recibirlo de la mejor manera, sino, lo dejo pasar, ¿qué le voy a hacer?, no voy a cambiar mi opinión. Si las críticas no son*



*verdaderas, las borro. Además hay personas que tú no las puedes cambiar por nada”*  
(Prof.11, entrevista 2).

Lo cierto es que la capacidad de diálogo por parte de la profesora requiere del ejercicio permanente de autoevaluación y repasar las propias conductas y las consecuencias que estas pudieran tener. La capacidad de autocrítica y de cómo se reciben las críticas de los demás son aspectos que forman parte del desarrollo ético del diálogo porque comunicar es también comunicarse consigo mismo, y en el caso del relato 1, la profesora no considera la posibilidad de cambios de las demás personas lo que refleja una actitud no dialogante, y si lo es, en definitiva lo es sólo para fundamentar y justificar sus “verdades”. Cuando se ve enfrentada a otras “posibles verdades”, simplemente anula todo tipo de diálogo y anula al otro que lo interpela. Recordamos su última frase; *“si las críticas no son verdaderas, las borro. Además hay personas que tú no las puedes cambiar por nada.”*

La crítica es una forma de comunicación que en general, no es bien recibida ni es esperada. Pero ello pone a prueba la capacidad de reconocimiento de las carencias personales y profesionales. Cuando no somos capaces de escucharnos, de poseer una práctica constante de autocrítica, entonces las observaciones y críticas de los otros, dejan de ser un modo de comunicación y este queda truncado. Los relatos 2, 3y 4 reflejan algunas de estas situaciones.

### Relato 2

*I: ¿Qué aspecto de ti mismas crees que han cambiado a partir de la forma de comunicarte con los alumnos y demás profesores?*

*P: “Antes era más autoritaria y exigente en la manera de estar de los chicos, en su cumplimiento de los deberes. Ahora escucho más (a veces si estás abierto salen cosas valiosas) sin dejar de exigir. Creo que antes me dejaba llevar por la emoción o incluso personalizaba las reacciones negativas de los chicos. Ahora no es que no me pase, pero puedo lograr distanciarme y por tanto tener otra mirada”* (Prof. 11, entrevista 1).

### Relato 3

*I: ¿Eres una persona que razona antes de actuar intentado ser coherente entre lo que dices y haces?*

*P: “Yo creo que sí que lo soy, pero esto es difícil saberlo uno mismo, más bien habrá que preguntarle a los demás cómo te ven si creen que eres coherente porque tú crees que lo eres y a lo mejor en ocasiones esperas que lo seas más. Pero en principio intento demostrar con mi manera de ser lo que yo creo que son las cosas. Entre el pensar y el decir, pues no sé si siempre pero trato de decir las cosas que pienso, aunque a veces no cuidó tanto lo que digo y debería cuidarlo más y no sé si soy habilidosa diciendo las cosas, tal vez podría decirlas de manera más suave pero me parece que es ser hipócrita” (Prof. 13, entrevista 2).*

#### Relato 4

*I: ¿Qué te sucede cuando recibes algunas críticas o correcciones de parte de los demás?*

*P: “A veces sí que me ha costado, pero nos cuesta a todos, porque siempre pensamos que tenemos la razón y después reflexionas y recapitadas y te dices: “no, esto lo he hecho mal”. Por lo mismo ahora me veo más en el espejo, y antes me costaba más recibir las críticas. Es la arrogancia juvenil, ahora no lo soy tanto y acepto las correcciones con más facilidad porque me conozco más, se de mis limitaciones, mis defectos, o sea me conozco más que me hacer ser más humilde, la humildad es eso ¿no?” (Prof. 4, entrevista 3).*

Finalmente, este último relato nos enseña que la habilidad para establecer un diálogo auténtico y eficaz no es fácil de adquirir y por esta razón ella es objeto de aprendizaje. En las experiencias controvertidas que viven el profesorado es donde visualizamos de mejor manera los aprendizajes éticos a través del desarrollo de habilidades dialógicas y comunicativas. Uno de los aprendizajes decisivos se encuentra en la libertad personal para poder decir “sí” o “no” ante situaciones éticamente controvertidas.

#### Relato 5

*P: “Otra cosa que he aprendido es saber comunicarme. La comunicación es fundamental porque para entenderte con el mundo tienes que hablar y lo hacemos muy poco en todos los ámbitos, en la familia en el trabajo, en cualquier ámbito. Hablar y no esperar a que un pequeño problema se vuelva un problema mayor. Muchas veces evitamos un problema pero esto se vuelve en un problema más gordo por eso hay que hablar las cosas. Estas cosas las digo porque las he tenido que aprender y aun me cuesta, según cómo, hablar de qué cosas o aprender a decir que no! y cuando no se puede, simplemente no se puede, pero esto me cuesta un montón. Por ejemplo en una festividad del colegio me sentí obligada a ir y eso ha sido en muchas actividades como la cena con exalumnos, el baile de primavera. Todo esto no es obligatorio pero, bueno, ahí me funciona el sentido de la responsabilidad. En la fiesta*

*de la primavera no fui porque no podía ir, pero no me sentí bien y no fui porque me fui a casa a trabajar” (Prof.12, entrevista 2).*

### **7.2.3 La convivencia democrática. Un espacio que favorece el diálogo y la comunicación**

Los valores del diálogo, capacidad de escucha, tolerancia y pluralismo aparecen en muchas ocasiones a lo largo de las entrevistas y relatos escritos. Los docentes reconocen que las habilidades dialógicas y el deseo de ser escuchado son fundamentales para desarrollar la tarea educativa en clave de educar en valores para la ciudadanía. Reconocen la importancia que tiene una educación en los valores democráticos. Sin embargo, no aparece en la práctica una intencionalidad pedagógica ni la práctica de educar para la convivencia democrática como el mejor modo de convivencia entre todos los grupos sociales. Uno de los aspectos deficitarios es justamente este punto.

Los docentes tienen una visión de que educar en valores sólo se reduce para una sana convivencia dentro de la escuela. No se refleja un deseo real de orientar los valores democráticos para fortalecer una ciudadanía activa y democrática. No obstante, el valor del diálogo y otros valores democráticos se encuentran muy presentes y de manera positiva en las relaciones interpersonales con alumnos y demás profesores que forman parte de la escuela. El cuadro presenta los valores democráticos que se encuentran más presentes y el número de reiteraciones que aparecen en las entrevistas y relatos escritos.

<b>VALORES</b>	<b>NÚMERO DE REITERACIONES</b>
◆ Diversidad y pluralismo	2 veces
◆ Habilidades sociales de diálogo y comunicación	30 veces
◆ La libertad de expresión	10 veces
◆ Valoración por la convivencia democrática	27 veces
◆ La igualdad	4 veces
◆ La dignidad humana	7 veces
◆ La justicia	1 vez

◆ Tolerancia	3 veces
◆ La solidaridad	4 veces
◆ El respeto por la diferencia	17 veces

Cuadro nº 24: Los valores democráticos presentes en los relatos

La capacidad de diálogo supone comprender la realidad desde una mirada democrática en todos los escenarios pedagógicos. Comúnmente el profesor que valora y actúa desde los valores democráticos, tiene facilidad para establecer relaciones dialógicas y comunicativas porque reconoce y valora la diversidad, el pluralismo de las ideas y el respeto por quien piensa distinto. A su vez, quien considera la imposición como una forma válida para implantar las propias ideas, los valores democráticos quedan anulados o al menos minimizados. El valor y la capacidad para dialogar y de alcanzar acuerdos que beneficien a la gran mayoría posible fortalecen una convivencia democrática y participativa dentro del contexto escolar. No basta con enseñar acerca de los valores democráticos y particularmente del valor del diálogo si no se tiene internalizado en la propia personalidad del docente. No basta con una transmisión cognitiva de los valores ciudadanos, sino que es necesario la práctica y el testimonio. En esta misma línea, sabemos bien que los alumnos son muy receptivos en el modo en que el profesor establece la comunicación con ellos y también con los demás profesores con quienes trabaja cotidianamente. En las entrevistas y relatos la educación sobre el diálogo en cuanto valor moral aparece notoriamente, eso sí, pareciera que el docente no tiene total conciencia que está educando en el diálogo y que lo considera un vehículo fundamental para establecer vínculos y dar a conocer sus propios puntos de vista y la de los alumnos. El docente expresa su valor sobre el diálogo cuando se le pregunta explícitamente de aquello pero no suele destacarlo en otros momentos, sea en el transcurso de las entrevistas así como en los relatos biográficos escritos.

### Relato 1

*I: ¿De qué manera aprecias en tu experiencia docente una capacidad para dialogar y llegar a acuerdos?*

*P: Yo pienso que cuando se trabaja en grupo tienes que participar siempre pero no imponer. Entre nosotros hay diálogos siempre, nadie impone nada, sólo propone y esto es muy bueno.*

*A la hora de cambiar algo del temario, igual, proponemos, lo hablamos y todo bien. En general hay buena relación y si hay una buena relación de fondo entonces todo es fácil”*  
(Prof. 12, entrevista 2).

Actuar desde los valores democráticos supone también un nivel de comunicación que sea enriquecido por el trato igualitario entre todos los sujetos. El valor de la igualdad posibilita entablar los acuerdos y solución de situaciones controvertidas cuando se intenta establecer las condiciones lo más igualitaria posible. En el ámbito pedagógico, el trato preferencial de unos hacia otros genera divisiones y la capacidad de una comunicación auténtica puede entrar en crisis. Es lo que podemos reconocer en el relato 2. Además vemos que en todas las circunstancias de diálogo y la búsqueda de alcanzar acuerdos y solucionar los problemas reales, los protagonistas no se encuentran en las mismas condiciones de igualdad, sea por su rol, educación, posición social y económica, lo que da cuenta de una asimetría. No existen plenamente todas las condiciones de igualdad que permitan llegar a acuerdos fructíferos y convincentes. La asimetría es inevitable, pero creemos que ello no significa que no se pueda alcanzar niveles óptimos de diálogos y acuerdos con la suficiente objetividad de que no todo se puede lograr sino que requiere de avanzar en pequeños pasos para fortalecer una comunicación sin imposición y relaciones humanas que optimicen la capacidad de diálogo y la búsqueda de acuerdos.

### Relato 2

*P: Por eso trato de dialogar, de llegar a acuerdos. Cuando tienes responsabilidades no puedes jugar al “amiguismo” y en algún momento tienes que decir cosas que no son de tu agrado porque no lo dices por ti, sino que tienes que hacerlo porque el cargo te lo exige. Esto es ingrato. Pero el equilibrio entre los profesores es bueno y por mi cargo es un poco ingrato. Cuando adquieres una responsabilidad lo que tampoco puede ser es que no juegues al “amiguismo”. En ocasiones tienes que elegir o tienes que tomar una posición ante controversias y eso es también ingrato. Creo que en todo caso siempre hay que buscar los equilibrios. Sobre todo aquí en la escuela que es totalmente jerárquico. En todos hay responsables y hay mucha gente que le cuesta tomar responsabilidades. Para mucha gente esto de las responsabilidades es mejor que las tome otras personas y no tú mismo”* (Prof.13, entrevista 2).

#### 7.2.4 Importancia del lenguaje para una comunicación auténtica

En los relatos 1,2 y 3 aparecen situaciones de diálogo entre profesor y alumnos y sus pares reflejan el lenguaje verbal y particularmente el no verbal. Se muestran como un vehículo para desarrollar una óptima comunicación y en ellos un conjunto de valores. El cuidado por el lenguaje es un cuidado para dar a conocer lo que se piensa, siente y cree de manera auténtica. Por otro lado, podemos decir que el descuido del lenguaje es una falta de consideración para establecer adecuadamente relaciones interpersonales. Los sentimientos y actitudes dan cuenta de un modo de vivir la vocación docente y de dar a conocer con satisfacción el gusto por la profesión. La frase con que inicia el relato 1 lo refleja muy bien: *“me gustaban los profesores que llegaban alegres a la clase, que transmitían no sólo conocimientos sino optimismo, eso me encantaba y me sigue encantando hoy.”*

El lenguaje verbal y no verbal se ven plasmado en los relatos que siguen. En el relato 1, es una profesora que relata la imagen de los profesores que tuvo en la época de bachillerato. En el relato 2, una profesora que narra su manera de relacionarse con los alumnos valiéndose de un lenguaje no verbal como una forma privilegiada para comunicarse con sus alumnos. En el relato 3, una profesora que relata una situación ingrata donde un alumno al recibir una calificación tiene un comportamiento inadecuado, pero sin embargo, ella con su silencio recibe un silencio de apoyo y de complicidad de los alumnos. La profesora manifiesta ser competente en términos de habilidades sociales y tacto pedagógico al esperar el momento oportuno para entablar un diálogo con el alumno que tenga los frutos deseados.

##### Relato 1

*P: “Me gustaban los profesores que llegaban alegres a la clase, que transmitían no sólo conocimientos sino optimismo, eso me encantaba y me sigue encantando hoy. Ver a la persona decaída, que ya te das cuenta que entra con una cabeza baja. A mí esto no me gusta nada, aquellos que explican con el mismo tono de voz, en fin.... esto es monótono. No me fijé nunca en estos tipos de profesores” (Prof. 12, entrevista 1).*

### Relato 2

*P: Sí, me gusta mirar a los alumnos a los ojos, tocarlos, a veces en lugar de reñirlos los miro así (con ojos abiertos y fijos) no digo nada y se queda calladísimo, porque si le riño interrumpo la clase y se va a sentir más pequeño, mal, y esto no se da en mí. Yo nunca estoy sentada en clase, me muevo, explico, voy. Vengo, me paseo por la clase y cuando uno lee despistado, ¡hombre a veces sí que digo: “haber tú, éste móvil”, pero muchas veces si puedo, tocándole o con una mirada ya” (Prof. 12, entrevista 1).*

### Relato 3

*P: “Yo me quedé atónita, nunca me había pasado una cosa parecida, no sabía qué hacer, ni qué decir,...había un silencio expectante en la clase. Recuerdo que hice un gesto con la cabeza como queriendo decir: “¡caramba qué carácter!” y me puse a hablar del examen y de sus resultados sin decir ninguna palabra respecto a lo que acababa de suceder. Estaba nerviosa y con ganas que terminara la clase. Los otros alumnos no dijeron nada, estaban en silencio absoluto... Después de 15 días o tres semanas en este estado decidí hablar con él a solas y poner encima de la mesa los sentimientos y las sensaciones que surgían entre ambos. Me costó mucho esfuerzo, no sabía cómo empezar, me latía el corazón pero tenía que hacer algo” (Prof. 12, entrevista 2).*

En los relatos 4 y 5, aparecen las descalificaciones, siendo estas un tipo de lenguaje que erosiona el diálogo verdadero. Las diferencias que existen entre una persona forma parte de la convivencia humana. Sin embargo, cuando los profesores no toman la iniciativa de dialogar con aquel que mantiene diferencia, las consecuencias son peores que el contenido de las diferencias porque pasan al ámbito de las actitudes y los prejuicios que pueden llegar a dañar gravemente el respeto y la dignidad de cada persona. Cuando las diferencias no son dialogadas se acrecientan los prejuicios y el nivel de disposición para relacionarse con las demás personas. La omisión o no tomar iniciativa para dialogar en el momento oportuno, más que evitar las diferencias, la hacen más presente y los conflictos aumentan. Se agudizan así las tensiones hasta un punto en que el diálogo y la manera de comunicar lo que se piensa y siente perjudica enormemente la convivencia y el clima laboral provocando un quiebre de las relaciones interpersonales. En este aspecto, los valores del respeto y la dignidad humana se ven gravemente dañados.

#### Relato 4

*P: Algún enfrentamiento con algunos profesores, o con un jefe de estudios de algunos años. Recuerdo actitudes que yo en un momento determinado, mirándolo desde la democracia, consideré un poco dictatoriales, excesivas, que se privilegiaba una mafia de profesores respecto de otras, cosas de este tipo y yo he llegado a enviar a la mierda así literalmente a una jefe de estudios que me devolvió el cumplido y nos mandamos a la mierda mutuamente. Bueno ahora nos vemos de vez en cuando. Pero sí que hubo unos momentos que, no sé, yo también era más impulsivo que ahora supongo. Pero son cosas de decisiones porque además los alumnos exigen y entonces tú también estas física y mentalmente cansado y entonces esto es tan sencillo que como cuando estás cansado físicamente también aguantas menos o tienes menos paciencia.” (Prof.1, entrevista 1).*

#### Relato 5

*P: “Una vez con una profesora que ya se había jubilada y le dije que ya ¡basta!. Que no la soportaba más porque en todo momento nos decía lo que teníamos que hacer. Entonces lo que más te revienta es lo que tienes que hacer especialmente una persona que nunca estuvo en una junta cargo de directiva, que nunca estuvo cargo de responsabilidad que pasa todo el día quejándose de todo. Sucedió que al final ya me harte, y me que quedé muy descansado y a gusto, fue maravilloso, je, je. Ella me recriminó, aunque tampoco lo recuerdo tanto, me recriminó unos horarios que había hecho “que siempre me toca a mí” no sé qué... y como ya llevaba tres o cuatro días con lo mismo al final ya estaba harto. Supongo que era un día en que ya estaba cargado y le solté y le dije que “ya no te soporto más que estoy harto”. Luego esa mujer me habló con mucha más amabilidad de cómo me había hablado nunca, eso te hace pensar bueno es que la gente necesita que le den un reto..., para luego... en fin. Luego tuvo una relación mucho más cordial que antes. Pensé: bueno, mandar a la gente a paseo para que te traten bien a veces resulta... en fin” (Prof.1, entrevista 4).*

### **7.3 Acciones que fortalecen el sentimiento de pertenencia al grupo**

#### **7.3.1 El acompañamiento profesional**

El acompañamiento al profesor es un factor esencial de gran influencia en vista de que el docente se sienta parte de un colectivo que lo recibe, lo acoge y sobre todo lo acompaña en su trayectoria de aprendizajes sobre la profesión. Esta trayectoria es finalmente la trayectoria del proceso de identidad moral y profesional, de tal manera que el acompañamiento al profesorado merece sea parte del itinerario de formación permanente porque que hay que saber



*acompañar y también saberse acompañado.* El proceso de acompañamiento al docente y principalmente a quienes se inician en la tarea docente, será gravitante para adquirir y consolidar criterios de acción y la toma de decisiones importantes. Los valores morales que adhiere y vive el docente y con el cual toma las decisiones se encuentran en la base de todos los criterios de acción.

En el análisis de las entrevistas y relatos escritos aparecen tres aspectos que estimamos son algunas acciones significativas que conducen a un sentido de pertenencia e identidad del profesor con el grupo de trabajo más inmediato. El sentido de pertenencia e identidad será un factor relevante para aquellos momentos que el docente debe tomar decisiones importantes que lo afectan a él como a su entorno laboral. Los aspectos son, el acompañamiento al profesor, el trabajo colaborativo y de grupo y la toma de decisiones:

<b>Acciones que fortalecen el sentido de pertenencia de grupo</b>	<b>Número de reiteraciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El acompañamiento al profesor</i></li> </ul>	10 Veces
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El trabajo colaborativo</i></li> </ul>	19 veces
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acierto en la toma de decisiones</i></li> </ul>	18 veces

Cuadro nº 25: Acciones que fortalecen el sentido de pertenencia de grupo

En el relato 1, la experiencia de una profesora joven, quien durante una clase dio una bofetada a un alumno por su mal comportamiento. Ella es llamada por el director, sin embargo éste en vez de recriminar su acto, en primer lugar le demuestra su preocupación por ella, por su persona, de cómo está y qué le está sucediendo. Estamos ante un director quien ejerce su rol con empatía ofreciendo su apoyo, acompañamiento y colaboración.

### Relato 1

*I: ¿Sentiste apoyo en esos momentos?*

*P: “Por suerte mi jefe en ese sentido me apoyó. Si, imagínate que un buen director que sabe lo bueno que tiene casa profesor. Recibí el apoyo tanto de los alumnos como del director y también de profesores porque veía que trataban de ayudarme. Todos me decían “oye qué te está pasando porque tú no eres así y te veo muy*

*nerviosa”. Estaban preocupas por tu persona. Ahí me di cuenta de que tenía un mal modelo. Me di cuenta que dar miedo no era la solución y yo con mi carácter, mi genio, mi impulsividad no lo hubiera controlado nunca. Eso los viví cuando tenía entre los 20 y 23 años y llevaba 2 años como profesora” (Prof.11, entrevista 1).*

El acompañamiento profesional implica la capacidad de acompañar al profesor en sus propias dificultades con un alto sentido de empatía para concretarse con sus emociones y el modo de cómo percibe la realidad más inmediata. La cercanía y el apoyo favorecen un alto sentido de pertenencia e identidad hacia la institución, a su vez que minimiza la tendencia hacia un aislamiento e individualismo del docente, que en muchos casos se vuelve progresivo.

Muchos docentes directivos deben entender que su rol no se reduce a la promoción del trabajo de grupo para optimizar la tarea, sino, lo que es más difícil, dar las facilidades para que el profesor pueda realizar su labor de la mejor manera posible y estar vigilantes a las preocupaciones y necesidades del profesorado. Aquel o aquella que ha desarrollado estas capacidades es porque estamos frente a un sujeto que ha desarrollado la capacidad de trabajo colaborativo, que valora la capacidad de escucha y la capacidad de otorgar las mayores facilidades posibles al docente para que este desarrolle sin mayores dificultades su tarea pedagógica. Este tipo de acompañamiento favorece enormemente un sentido de pertenencia por parte del docente hacia la institución, pero sobre a todo a quienes forman parte de ella. El sentido de comunidad de aprendizaje se ve fortalecido, lo que permite a su vez percibir el lugar de trabajo como un espacio de desarrollo humano y profesional, acompañado por una comunidad educativa que trasciende el grupo de referencia más inmediato. El sentido de grupo conlleva un *sentimiento de grupo* en donde el ámbito de las emociones de los docentes tiene un espacio de expresión importante.

El relato 2 narra la situación de un profesor que ha sido en experiencia vivida en el período que ejercía como directora del centro educativo. El apoyo de la directora, con su sola presencia fue significativo para el profesor, recibiendo un apoyo tal que le ofrece seguridad y tranquilidad. Luego vemos que el profesor se dirige a la directora y en muy pocas palabras le agradece su presencia y

apoyo y sobre todo por recibir lo que en aquella situación más necesitaba, la tranquilidad y compañía del otro que estuviese a su lado.

En innumerables situaciones, quienes ejercen un rol de responsabilidad mayor o de dirección, entienden que el tipo de ayuda que necesita el profesorado sólo está referido a llevar a cabo su tarea de la mejor manera posible. Por esta razón, muchas de las capacitaciones que se ofrece al profesorado van en esta línea. Sin embargo, se olvida con facilidad que el tipo de colaboración que necesita el docente también es de un apoyo humano para vivir y sobrellevar su tarea en compañía, colaboración sentirse acompañados por otros, quienes probablemente ya han vivido situaciones similares a las que está viviendo el profesor el aquel momento.

### Relato 2

*I: “En algún momento me comentaste que para algunos profesores tú desde tu rol de Directora les has dado mucho apoyo y seguridad especialmente a quienes tenían algunas dificultades. Cuéntame algo más en este punto.*

*P: Me recuerdo de aquel profesor que tuvo una entrevista y allí el papá del chico lo pasó a llevar. En otra ocasión también, donde un profesor hablaba ante la asamblea y un papá decía que los alumnos tenían que tomar decisiones por sí mismo, a propósito de una excursión que realizarían. El profesor no sabía qué hacer, entonces fui donde él y en silencio sólo le toqué el hombro y se sintió seguro ante esa situación. Después él se me acercó y me dijo “mira, yo ya estoy tranquilo” (Prof.6, entrevista 2).*

El sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo son también el traspaso de la experiencia vivida, porque esta no se entrega en un manual sino en un contexto de confianza y cercanía, y de relaciones interpersonales basadas en el diálogo. Ante situaciones muy complejas, no basta sólo con trabajar en grupo sino en cómo trabajar en ello. El compañerismo, la unidad de criterios y de lo que se persigue resultan factores determinantes para tomar decisiones importantes y trascendentes.

En el relato 3, ante la muerte de un alumno, la profesora nos comenta que el compañerismo, el diálogo y apoyo mutuo fueron aspectos determinantes para tomar decisiones difíciles que afectaban a todo el centro educativo.

### Relato 3

*P: “Reconozco que fue muy importante la unión con los compañeros de equipo y el soporte que nos dimos los unos a los otros. Después de mucho hablar, sopesar y exponer cómo lo veíamos, juntos tomamos la decisión de ir a la escuela y sacar la mesa y la silla, los libros y objetos personales. Nos pareció idóneo hacerlo antes de que llegasen los niños y les explicásemos lo sucedido. Acordamos que lo mejor era actuar con naturalidad, explicarles lo sucedido de una forma lo más simple posible, responder a sus demandas y preguntas, sin miedo a transmitir también nuestro sentimiento para ayudarles a exteriorizar el suyo y trabajar una situación de “duelo” (Prof.6, entrevista 3).*

El siguiente, muestra lo que sucede cuando no existe un acompañamiento y apoyo entre los docentes. En este caso, una profesora con un cargo de responsabilidad ante los demás profesores no facilita la labor de los docentes.

### Relato 4

*P: “Recuerdo que una vez yo tenía dificultades de horario para tomar algunas clases porque algunas no compaginaba con otras actividades que también eran del colegio. Le pregunté a la coordinadora si podía modificar mi horario y me dijo rotundamente que no, que la única solución era que otro profesor pudiera tomar las clases en ese horario. Bueno, empecé a preguntar y hubo un profesor que sí podía cambiar sus horarios con los míos, y me dijo: “¡perfecto ningún problema!” Ah!, qué bien. Luego fui donde la coordinadora, le dije que tenía un profesor para realizar los cambios, y me dijo que no, ¡que no!, que no. Esta persona ya me había perjudicado y perseguido antes en pequeña cosa, entonces estaba enfadada, no aguanté más y me dirigí a ella, la encaré y le dije: “bueno, ¿qué te pasa conmigo, si yo nunca te he dicho ni hecho nada?!, que todo el tiempo me persigues y no me dejas tranquila, no sé qué te pasa conmigo”. Me miró tan sorprendida de todo lo que le dije que no reaccionó, sólo me miró. No contestó” (Prof.11, entrevista 2).*

También aparecen relatos donde la preocupación y el acompañamiento están ausentes. Esto no sólo porque, en muchas ocasiones no somos capaces de salir de nuestras propias preocupaciones sino también porque nos dificulta pedir apoyo y compañía a los demás profesores y se prefiere vivir situaciones ingratas en la soledad y el silencio. En el relato 6, el profesor cuenta una experiencia de conflicto con un alumno, quien reprueba el curso porque en su asignatura tuvo bajas calificaciones.

## Relato 6

*P: “Finalmente terminó que tuvo que repetir curso, suspendió y no lo tuve más yo en clases. Me miraba asesinamente por los pasillos. Todo esto me lo comí yo solo y no se lo comenté a nadie. Las mismas inseguridades piensas que todavía no tienes 30 años y llegas aquí con unos profesores que llevan 20 o 30 dando clases con un instituto de nivel y te sientes un poco pequeñito. Bueno son cosas que pasan” (Prof. 1, entrevista 1).*

Ya hemos dicho que en ningún tipo de análisis nos aproximamos como *tabula rasa* sino que se lleva consigo determinados modelos y paradigmas. Desde una perspectiva antropológica y pedagógica sostenemos que el sujeto es ante todo un *sujeto ético en relación*, que se autocomprende en y desde el vínculo dialógico con el otro. La relación comprometida no la referimos sólo en términos individuales sino en una construcción dialógica para la convivencia social desde el cultivo y fortalecimiento de los valores ciudadanos como la igualdad, apertura hacia el otro y el pluralismo. Encarnar estos valores favorece una capacidad para alcanzar acuerdos y consensos a través un diálogo y comunicación que sea capaz de entrar en un vínculo comprometido con los demás pero que requiere de la capacidad para aceptar las críticas del otros y abrirse a nuevos modo de comprender la realidad, en donde la creencia de ser el único portador de verdades absolutas resultan dañinas para avanzar en una ética dialógica. En la escuela, este ámbito es esencial. Educar en los valores es educar a los alumnos para construir un mundo mejor, no sólo como individuos sino como un colectivo social que se identifica y compromete con la comunidad o grupo social donde está llamado a construir una sociedad desde una ética dialógica, porque ella permite alcanzar los acuerdos y consensos necesarios para fortalecer la convivencia social y avanzar en una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, el uso del poder y el totalitarismo no tienen cabida.

### **7.3.2 El trabajo colaborativo entre los docentes**<sup>108</sup>

El trabajo colaborativo es también acompañar al profesor, aun cuando este se encuentre en actividades donde solamente participa sin el escenario de trabajo

---

<sup>108</sup> El análisis sobre el trabajo de grupo se inscribe dentro de las relaciones entre los mismos profesores, y estos frente a la institución educativa. No ha sido considerado un análisis sobre el tipo de trabajo colaborativo que se desarrolla dentro del aula debido a que escapa a los objetivos de la investigación.

grupal. *La colaboración es antes que todo “encuentro”, es afecto, es un lenguaje que comunica cercanía y apoyo; es también es una compañía desinteresada, cuya única preocupación es el bienestar del otro.*

En el siguiente relato, la profesora nos narra una desafortunada experiencia en este aspecto, donde aparecen la mezquindad, el individualismo e incluso la soledad. El relato es el que sigue:

*“Fue una experiencia laboral muy desagradable. Yo tenía 24 horas de trabajo, que no eran muchas porque también trabaja aquí en este colegio, y las otras dos tutoras que trabajábamos juntas se enojaban porque no estaba ahí siempre con ellas, porque si a alguien de mi curso sucedía algo, ¡claro! tenían que solucionarlos ellas. Pero no fue mi culpa porque el director me lo pidió, y bueno ellas me machacaron. Una situación que recuerdo. Era el último día antes de navidad y hacíamos el patio más largo y teníamos que vigilar aún más, y bueno, hacíamos de una hora y las otras dos profesoras me dijeron: “baja tú y luego bajaremos nosotras” y no bajaron. Estuve allí una hora con un frío que te pelas...y no bajaron. Entonces pasó una compañera y me dijo: “¿Qué haces aquí?, estoy esperando a las compañeras, y me dijo “!Uuuuu! pero ellas están aquí que charlando y creo que no piensan bajar. Pues no puedo dejar el patio solo”. Entonces ella se quedó un rato conmigo, y así fueron pasando cosas. Al final de curso el director también me cogió y me dijo que no sabía si yo seguía en el colegio...” (Prof.9, entrevista 3).*

Cuando hablamos de trabajo cooperativo, comúnmente estaríamos refiriéndonos al alcance de objetivos de un mayor rendimiento académico, y esto porque se han estudiado las consecuencias cognitivas. El trabajo colaborativo viene a ser un instrumento eficaz para lograr mayores logros en la tarea práctica del profesorado. Sin desconocer y dejar de valorar este aspecto, principalmente porque el trabajo colaborativo es justamente eso, un *trabajo*, y el trabajo cotidiano que realiza el profesorado no puede ni debe hacerlo de manera individual, ni trabajando sólo para alcanzar logros personales.

Es necesario el trabajo colaborativo, no sólo para optimizar las prácticas educativas, sino también para el desarrollo moral y profesional del propio docente. En este aspecto, las consecuencias de la cooperación también son de carácter morales, afectivas, interpersonales y sociales.

### 7.3.3 El apoyo en la toma de decisiones

#### Relato 1

*I: ¿Hubo en el equipo de dirección alguna diferencia de opiniones, de criterios de cómo afrontar esta situación?*

*P: “No, lo primero fue mucha sorpresa por la situación y después nos preguntamos ¿cómo actuábamos?, ¿poníamos una sanción?, ¿lo expulsábamos?? Y si lo expulsábamos lo lógico es que tendríamos que ponerlos por escrito. Entonces tomamos la decisión como equipo de que no lo haríamos. Esto ha sido para mí un conflicto como no resuelto”. (Prof.4, entrevista 2).*

El relato corresponde a la experiencia de una profesora, que junto a su equipo directivo debían decidir si expulsaban o no a un alumno que había robado en la escuela.

Hemos constatado que en situaciones complejas que exigen de tomar decisiones importantes que naturalmente tendrá consecuencias significativas que afectan directa o indirectamente a todos quienes participan del proceso educativo. Cuando nos encontramos ante un grupo que actúa con sentido de *cuerpo*, cuyas decisiones son producto de un diálogo fructífero, las decisiones tienen mayor probabilidad de que sean las más adecuadas. Entonces podemos decir que no sólo cada integrante del grupo de trabajo posee ciertas capacidades para trabajar colaborativamente, sino que también el grupo mismo. El sentimiento de pertenencia grupo y de trabajo colaborativo no se ubican sólo en el ámbito de las capacidades individuales, sino que también, en la medida que existan equipos de trabajos cohesionados, dialogantes, con capacidad de escucha, empatía y de expresarse colectivamente.

La experiencia de toma de decisiones relevantes del grupo se vuelve una experiencia de enseñanza de cómo actuar, qué criterios considerar y qué valores morales han de estar muy presente y su vez el reconocimiento de qué antivalores debieran estar ausentes porque dañan el trabajo colaborativo e impiden la claridad necesaria para tomar las decisiones más pertinentes. En consecuencia, el trabajo colaborativo facilita el aprendizaje de contenidos, también promueve el contacto directo, el mutuo conocimiento y adquisición de habilidades sociales. Todos estos valores se aprenden especialmente cuando

se está ante situaciones de conflictos porque ponen en acción todas nuestras cualidades y actitudes y nuestras capacidades.

En síntesis, tanto el acompañamiento diario *hacia* los grupos de profesores como entre ellos mismos, promueven las relaciones humanas, facilitan el desarrollo de habilidades de comunicación y diálogo, crean un buen clima de trabajo de confianza y seguridad en sí mismo. Todos estos aspectos son dimensiones que van configurando la identidad moral en la profesión docente.

El relato final de una profesora, que lleva más de 20 años de docencia, refleja muy bien lo que estamos concluyendo.

### Relato 2

*I: “En estos veinte años de docencia y teniendo presente todo lo que me has relatado, ¿cuáles han sido los aprendizajes más significativos?”*

*P: “He aprendido a relacionarme con las personas. Sigo aprendiendo a trabajar en equipo, aunque nunca me ha costado, siempre se aprende porque las personas con quien trabajas nunca son las mismas. He aprendido a escuchar, a comunicarme. También que las cosas no son fáciles y a veces nos las complicamos nosotros, ¿no? He aprendido a estar con la gente, a comunicar mis ideas que veinte años atrás no lo hubiese hecho y creo que ahora me siento más segura...tal vez con la edad, je, je, je, digo: “pues, tengo derecho a decirlo sin dañar a nadie pero se pueden decir las cosas” (Prof.9, entrevista 3).*

## **7.4 Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica**

En el análisis de los relatos aparecen situaciones y comentarios de los profesores que dicen relación a su capacidad de incorporarse o adaptarse a los nuevos escenarios. Algunos de ellos manifiestan sus resistencias a los cambios; otros no oponen resistencia pero sí declaran que le es una dificultad asumir los nuevos escenarios; otros poseen mayor facilidad para integrarse de manera activa a las nuevas situaciones. Por tal razón, es que en nuestro análisis hablamos de *adaptación crítica*, porque no se trata sólo de re-ubicarse o re-acomodarse a los nuevos cambios, sino a ser partícipe de ellos, es decir, a ser protagonistas activos y críticos de lo que sucede en el entornos educativo y social. En este sentido, el espíritu de crítica social es esencial para desarrollar actitudes de participación activa y propositiva por parte del profesorado.



En algunas reflexiones los docentes manifiestan un espíritu crítico de su entorno educativo que favorece el desarrollo de una capacidad adaptativa, no como sumisión ni falta de reflexión, sino de saber insertarse en un medio que lo antecede y por lo tanto a él le cabe adaptarse a estos nuevos escenarios.

El cuadro siguiente muestra los factores cognitivos y volitivos que afectan positiva y negativamente en la capacidad de adaptación crítica. A la derecha, el número de veces en que aparece en el conjunto de las entrevistas y relatos escritos.

Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica hacia el entorno	Número de reiteraciones
◆ Capacidad de adaptación	18 veces
◆ Capacidad para asumir responsablemente nuevos retos	7 veces
◆ Valoración por la formación continua	13 veces
◆ Obstáculos al desarrollo de la capacidad de adaptación crítica	18 veces

Cuadro nº 26: Factores cognitivos y volitivos que favorecen una adaptación crítica

La capacidad de adaptación crítica se traduce en la capacidad de: reconocer las propias limitaciones, tanto profesionales como humanas. Supone la actitud básica de saberse un aprendiz en todo momento con actitud de humildad para valorar la grandeza de los otros, que la tarea educativa ya ha comenzado y que a mí me corresponde –si así lo deseo- en incorporarme a ello. En palabras más sencillas, estamos diciendo que *la realidad no comienza con uno sino que ya ha comenzado sin mí y que ahora me invita formar parte*. Para ello se requiere de una actitud de reconocimiento y valoración por lo que otros ya han aportado, en nuestro caso, al proceso educativo. Pero también se nos exige una participación crítica, reflexiva, que aporte nuevas luces para afrontar los permanentes y nuevos desafíos, a saber vivir desde la incertidumbre y que, en la sociedad en que vivimos hoy, muy pocas cosas son para siempre.

Cuando decimos “*me adapto*” quiere decir “*me incorporo a formar parte de...*” dispuesto a asumir los cambios cuando estos sean necesarios. Cambios que pueden provenir de la estructura social como del propio sujeto. Los cambios

estructurales no son fáciles de realizar, pero nos parece que los cambios a nivel individual, de la propia personalidad moral son más difíciles aun.

En el relato 1, la profesora comenta de su dificultad para asumir los cambios y salir de sus propios parámetros.

### Relato 1

*I: ¿Siempre has trabajado en este colegio?*

*P: “Sí, llevo veinte años y siempre he trabajado aquí. Esta es otra que tengo, es que soy de ideas fijas, je, je. Cuando me acomodo me siento tan bien, tan tranquila y sé lo que los otros esperan de mí. Los inicios me cuestan un montón”*

*I: ¿Porque te cuesta tanto?*

*P: “Porque no me encuentro segura, no sé si eso es lo correcto en ese contexto. Me gusta saber hacer lo que toca en cada momento y a veces en un contexto en que no que tengas que actuar pero el talante de la escuela es que lo que tiene que hacerse hay que hacerlas, es decir, esto de las normas, es lo que entrega la manera de actuar. La espiritualidad de este colegio, ahí me siento segura porque sé lo que se espera de mí, y ahí estoy tranquila. Pero los inicios me cuestan, me cuestan. (Prof.12, entrevista 1).*

La posibilidad de desarrollar una capacidad de adaptación crítica requiere de vencer las inseguridades y temores puesto que éstos inmovilizan y obstaculizan todo esfuerzo por asumir propositivamente los nuevos ámbitos de desarrollo profesional. Supone previamente la convicción que el trabajo educativo jamás se puede realizar solo, aislado del resto, sino por el contrario, la convicción que la educación es una tarea mancomunada y compartida y que desafía a asumir nuevos cambios y retos, a saber vivir desde la *incertidumbre*, y por tanto a reconocer y valorar una formación permanente para responder a los nuevos desafíos que plantea la educación hoy. No desarrollar esta capacidad nos conduce a una desafección hacia la labor docente en donde disminuye las motivaciones e ilusiones para continuar con la tarea docente. También a una hostilidad hacia la participación de la comunidad educativa y una resistencia a la innovación.

El siguiente relato va en esta misma línea.

## Relato 2

*P: “... Bueno, los alumnos y padres no me han dicho nunca nada de esto. Pero a mí me cuesta mucho el cambio, o sea el adaptarte a otra manera de trabajar o de hacer, me cuesta. Tengo que estar muy pero ¡muuy! convencido de que eso nos va a beneficiar a todos o me va a beneficiar a mí o va a beneficiar a todo el grupo para yo adaptarme y dar el paso a cambiar la manera de hacer las cosas. Esto me cuesta y yo supongo que siempre que una persona le cuestan los cambios es porque en definitiva quizás no están muy seguros del mismo, siente inseguridad, es una persona muy tímida entonces un persona tímida los cambios le cuestan” (Prof.5, entrevista 4).*

### **7.4.1 La necesidad de una formación permanente para adaptarse a los nuevos desafíos y desarrollar una capacidad crítica hacia el entorno educativo y social**

#### Relato 1

*P: “Yo leo, trato de actualizarme y esto en mis compañeros no lo veo. Recuerdo que el año pasado hicimos un trabajo con un grupo de profesores nos repartimos los trabajos y por lo visto de la manera como yo lo hice, pues lo hice exageradamente bien para lo que habían hecho los demás, así me lo dijeron como crítica “y ¡claro aquello pues!” Esto me llegó como un bofetón emocional, clarísimo. Yo no entendía nada porque las cosas hay que hacerlas lo mejor posible. Tampoco uno tiene que cambiar su manera de ser., es que soy muy trabajadora pero por otra parte me encuentro poco creativa. Con los 46 años hay alegría por lo que haces que por lo que no haces” (Prof.10, entrevista 2).*

La formación continua, y en general el desarrollo profesional tanto de cada profesor como de la entidad educativa, tiene el desafío de ser protagonistas en una cultura educacional que se halla en permanente cambio y que permita crear las condiciones favorables para que cada docente tome la iniciativa para llevar a cabo y pueda dirigir su proceso de formación profesional de manera permanente, apoyado íntegramente por la institución educativa a la que pertenece. Para tal efecto, es esencial tener la convicción de saberse a sí mismo como un docente que no sólo sabe enseñar sino también sabe ser un “aprendiz”, un sujeto que se reconoce siempre como alguien por hacer y por aprender, y que tener una capacidad de adaptación crítica favorece el inicio procesos de cambios y transformación a nivel individual y colectivo.

En el relato 2, la profesora relata su experiencia de permanente búsqueda de nuevas formas de enseñar, nuevos métodos. Se destaca la iniciativa y motivación por aprender y para enseñar mejor.

### Relato 2

*I: ¿Recuerdas alguna experiencia en particular que refleje tu anhelo por recibir más formación para mejorar tu trabajo en el aula?*

*P: “yo sigo buscando por mi parte y entonces me encuentro con el método de Martín Bidman, y lo encuentro a través de los textos porque soy una persona que bucea buscando cosas Empiezo a leer a este autor y digo “esto parece que puede ser interesante, es socrático y entonces digo, pues vale, vale voy a intentarlo”. Entonces descubro que hay un grupo en Barcelona que es el Instituto para la recerca y enseñanza de la filosofía, de que siguen este método, me uní a este grupo” (Prof. 3, entrevista 1).*

Tanto la capacidad y disposición por asumir los cambios y la valoración por una formación permanente que proporcione herramientas para asumir los nuevos desafíos constituyen un *capital ético* que beneficia tanto al docente como a la institución educativa y tendrá beneficios para todos. El desafío estará en velar por una coherencia y garantizar una continuidad no sólo en la formación profesional del profesorado, sino también en el aprendizaje institucional para llevar a cabo los objetivos trazados en su proyecto de educación. En esta misma línea, el mismo docente se ve desafiado -y a su vez motivado- a ser un actor protagónico en su propio proceso de madurez profesional y moral buscando en los distintos niveles de desarrollo, lugares y espacios de formación permanente. Así mismo, la institución educativa también debe ser entendida como un espacio privilegiado de desarrollo institucional que le permite comprenderse a sí misma como una entidad que se encuentra inserta en una realidad social determinada.

## **7.4.2 Voluntad para asumir los nuevos retos**

### Relato 1

*I: ¿Tenías miedo a los nuevos retos?*

*P: “Siempre me ha gustado buscar algo nuevo, aunque sin exagerar. Pero creo que es bueno buscar nuevas formas de hacer lo que haces y no hacer siempre lo mismo. Yo creo*

*que es bueno el ir intentando las distintas posibilidades según también cómo es el mundo que va cambiando, va avanzando o va retorciendo, eso siempre depende de muchos factores. Y yo pienso que en nuestra profesión uno no puede estar encasillado porque siempre hay cosas o personas a las que tú puedes ayudar, que desde pequeñito tú puedas, a medida que van creciendo vayan interiorizando, pues cuanto mejor interiorices mejor es como persona”* (Prof.6, entrevista 1).

## Relato 2

*I: ¿Crees que ser un profesor que se adapta críticamente a las nuevas situaciones sociales y culturales sin temores?*

*P: “Claro, y una que siente curiosidad y ánimo de aprender y de probar cuando cree en ello, a veces uno entra en controversia con las opiniones de otros compañeros que creen menos en nuevas tendencias y se aferran a lo ya sabido y hecho de toda la vida. Trabajan con los conocimientos que se tenían antes sin la iniciativa a buscar nuevas formas de enseñar”* (Prof. 11, escrito nº 2).

En el relato 1 es interesante apreciar la visión que tiene el profesor sobre los nuevos retos. Destaca la importancia de *intentar*, de no quedar en un estado de inercia, sino de ver nuevas formas de actuar. La inacción tiene como consecuencia quedar “*encasillados*”, atrapados en sí mismo y en su única forma de ver y hacer las cosas. Poseer una sola forma de ver la educación y una sola forma de enseñar perjudica al docente porque no logra salir de sí mismo y se priva de la posibilidad de ser *totalmente otro*, de ser un profesor-aprendiz. El relato continua con una visión humanista del profesor, quien establece una directa relación entre la *iniciativa* para hacer cosas nuevas, poner estas iniciativas al servicio de los demás y la importancia de la *interioridad* para crecer como persona. No se puede entender estas tres dimensiones por separado. La capacidad de asumir los nuevos desafíos supone una actitud de apertura, de humildad para reconocer que hay aspectos de la práctica profesional que merece ser revisada. Estos aspectos no se refiere únicamente a hacer mejor la tarea de enseñanza sino también a ser un sujeto ético que tiene la capacidad de verse a sí mismo, revisando sus debilidades como también valorando sus potenciales. Crecer como profesional es también crecer como *persona*. En este sentido, cobra gran importancia una alta capacidad de *reconocimiento de sí mismo*.

En el relato 2, el profesor constata la experiencia de quienes son capaces de asumir los nuevos desafíos, en la cual en muchas ocasiones se ven enfrentados a otros profesores que aún no han podido asumir estos cambios o incluso, no están dispuestos a realizarlos. Las primeras dificultades no están en el *objeto* que debe ser mejorado o superado, sino en los *sujetos* que se ven amenazados con las nuevas formas de hacer el trabajo educativo, sobre todo porque esto significa una nueva comprensión de la educación, que presenta nuevos desafíos y nuevas disposiciones en términos individuales.

Para asumir los nuevos retos y desafíos se requiere de desarrollar una capacidad de *estar atentos, vigilantes* y con actitud de apertura hacia los cambios. Todo profesor y profesora está llamado y exigido a dar muestra de responsabilidad consigo mismo y con aquellos de los cuáles reciben las enseñanzas del profesor. Asumir los nuevos desafíos con apertura a hacia lo nuevo es una acción de responsabilidad para educar a las nuevas generaciones.

Ser responsable con la tarea de educar significa estar abiertos a los cambios, capacidad de adaptación y flexibilidad para asumir con entereza y sin sentimiento de amenaza la labor pedagógica. El profesionalismo se aprecia justamente en aquellas acciones que permiten abrir nuevas posibilidades de acción. Acciones que deben ser propositiva y no reactiva. Hoy se nos exige una actitud de vigilancia y una disposición de apertura y flexibilidad, pero para ello es preciso reconocer y valorar los cambios que debe realizar la educación en virtud de responder de mejor manera los requerimientos por parte de la sociedad. Y eso porque nos encontramos en una cultura en que nada es perdurable y aquello que es nuevo en poco tiempo pasará a ser obsoleto. El problema aparece cuando constatamos que algunos docentes prefieren mantener el *status quo*, sin cuestionar críticamente el entorno, sea este educacional como social.

### Relato 3

*I: “Respecto de estas novedades informáticas, ¿cómo ves a los profesores que son de tu generación?”*

*P: “Yo creo que la informática ha creado un trauma, un auténtico trauma y no es que les ha costado más sino que algunos no han sobrevivido. Cualquier cambio, como la naturaleza a*

*unos les sale alas y vuelan y otros se muren en un rincón. Algunos le salen unas alitas y pueden volar un poquito, pues unos han volado y otros se han estancado” (Prof. 4, entrevista 1).*

En el relato 3 el profesor valora positivamente la disposición a asumir nuevos retos con una actitud de apertura crítica frente a sí mismo, la educación y la sociedad, en el contexto de una sociedad digital como la nuestra. Los alumnos de hoy han nacido con las nuevas tecnologías, por lo tanto la capacidad de asumir los cambios se encuentran más bien en el grupo de profesores. Por tal razón, - en medio de una sociedad que se caracteriza por la incertidumbre y en donde ya nada dura para siempre- el profesorado deberá tener la suficiente capacidad de apertura y saber leer los cambios que se han producido, se están produciendo y los que se avecinan, principalmente en los cambios que han afectado a las diversas formas de comunicarnos. Las relaciones humanas de manera directa de unos con otros han dado paso a lo que se suele llamar redes sociales, lo que exige una disposición y una reflexión permanente para asumir estos desafíos en el campo educativo.

#### Relato 4

*I: Viajemos en el tiempo, en tus inicios de ejercer nuestra profesión docente, ¿cómo te veías a ti mismo? ¿Cuáles eran tus motivaciones?*

*P: “Yo me decía que cuando acabe la carrera yo sabré mucho de matemáticas, es decir, cuando eres más joven eres más engreído, el creer que vas a transmitir esto y yo me sentía como por encima de los alumnos. Decía, “esto lo explico muy bien” y pensaba que lo explicaba muy bien y creía que lo sabía todo de mi materia y a medida que han pasado los años y me he dado cuenta que sabía poco de mi materia, que tenía que profundizar mucho más, que yo no era la protagonista. Pensaba que todo lo que había aprendido ya era todo y no faltaba más” (Prof.2, entrevista 1).*

Este último relato, corresponde a una profesora se encuentra próximo a la jubilación. Sin embargo, aún con toda la experiencia acumulada es capaz de reconocer sabiamente que aún no ha terminado de aprender. Esta situación de *ser y estar* como un aprendiz es lo que principalmente moviliza y motiva la vocación docente, y que la ilusión por la enseñanza no acaba, por el contrario que se mantiene viva. Aquí apreciamos actitudes de humildad y de vigilancia. Estas actitudes se hallan en la base de todo tipo de adaptación formando parte

de una comunidad en concreto que lo entiende y ayuda, y junto con ello desarrollar *la actitud de saberse en todo momento como un aprendiz*. Siempre estamos aprendiendo algo nuevo en cualquier etapa de la trayectoria profesional.

### **7.4.3 Algunos aspectos que dificultan el desarrollo de una capacidad de adaptación crítica**

Uno de los aspectos relevantes en el análisis de los relatos fueron los obstáculos que dificultaban una capacidad de adaptación activa y crítica de los docentes. Estos se aprecian cuando aparecen los temores a lo nuevo y las resistencias a los cambios inevitables. Estos aspectos se podrían apreciar en aquellos relatos donde el profesor se *apega a las normas*, a lo establecido evitando mayores cuestionamientos. En los relatos 1, este da cuenta de una negación a lo nuevo y una apología de lo antiguo. Los relatos 2 y 3 muestran el apego a las normas establecidas buscando seguridades en ellas lo que conduce a mantener el *status quo* perpetuando los distintos factores que frenan el proceso de madurez a nivel individual y colectivo. Junto con ello, una falta de innovación, de creatividad y de una participación activa y comprometida con todo el constructo educativo.

Las mayores dificultades de adaptación crítica que presentan los profesores son: *el temor a lo nuevo, resistencia a los cambios, apego a las normas y una falta de cuestionamientos de los procesos educativos y sociales*.

#### Relato 1

*P: “Me parece muy bien determinadas experiencias pedagógicas, por ejemplo el trabajar con grupo pero también me continúa pareciendo la clase magistral, la antigua. La clase magistral, la llamada clase antigua en que el profesor si habla y expone si está bien hecha a mí me parece muy bien, además muchos alumnos buenos lo agradecen. Cosa que no quiere decir que tenga que ser la única clase posible y no puedes estar todo el curso haciendo lo mismo” (Prof.7 entrevista 1).*

#### Relato 2

*P: “Cuando llevas pocos años sufres y dices “esto no me lo sé” y ahora si no sabes algo y si te preguntan simplemente digo “mira no lo sé”. Ahora tienes muchos recursos y si no te has preparado en una clase a veces te sale mejor las improvisadas que las preparadas y no es*



*broma. Yo he hablado con mi mujer que también es profesora y también con amigos profesores y decimos que las improvisadas a veces te salen mejor porque sabes, porque son muchos años y lo has hecho tantas veces que, no quiere decir que dices todo siempre igual, puedes hacer variaciones y a ver qué pasa y ver cómo lo pillan” (Prof.1, entrevista 2).*

### Relato 3

*P: “De hecho aquí salió en un claustro en donde estábamos todo el colegio y un profesor lo dijo, “que las clases magistrales están caducadas y los niños ya no escuchan”. Y ahí yo me indigné porque yo he constatado una clase que no me escuchan, pero no me escuchan porque yo no la llevo bien preparada, porque a mí no me motiva el tema sino porque quizás tienes un día menos energético pero si tú estás motivado con lo que explicas y lo explicas viviéndolo y transmitiendo esa pasión que a ti transmite, pues eso les llega y la clases magistral funciona fantásticamente bien, por tanto no está caducado. Yo decía “¿cuánto de nosotros hemos escogido la carrera por un buen profesor que era con metodología de clase magistral?”. A mí el profesor de filosofía me dejó alucinada y en una época en que además tienes la selectividad y una presión de notas. etc. y esas clases eran de magistral absoluta y de mucho trabajar” (Prof.7, entrev.1).*

## **7.5 Necesidad de una educación para la ciudadanía**

La formación en valores tiene que significar una construcción y reconstrucción del sentido de participación democrática con base en ciudadanas y ciudadanos libres e iguales.

En el análisis de las entrevistas y relatos escritos han ido apareciendo tangencialmente algunos elementos que dicen relación con el entorno social y cultural desde donde se contextualizan las experiencias profesionales; el contexto social, económico e incluso político, forman parte de las reflexiones de los profesores. También aparecen información sobre el posicionamiento social y político de los profesores que tiene su origen en al menos tres ambientes.

- El primero, según la procedencia de su familia en términos sociales y económicos.
- El segundo, a partir de los movimientos sociales y políticos vividos en la etapa de los estudios de secundaria y universitarios.

- El tercero, según el lugar y el ambiente socioeconómico de aquellos colegios donde ha trabajado en su trayectoria docente y de donde desarrolla su labor en la actualidad.

En términos temáticos en los relatos aparecen dos aspectos relevantes que nos merece analizarlos pues dan cuenta de la experiencia y la visión que tienen los profesores acerca de la relación entre la educación y los fenómenos sociales que contextualizan la práctica educativa. Junto con ello, los valores sociomORAles más enunciados por los profesores. Estos son:

Aspectos relevantes	Nº de reiteraciones
◆ Referencias ante los problemas sociales	24 veces
◆ Un espíritu crítico frente a la realidad social	7 veces
◆ Los valores sociomORAles estimados:	
◆ Pluralismo	
◆ Dignidad humana	2 veces
◆ Igualdad	7 veces
◆ Justicia	4 veces
◆ Solidaridad	1 vez
◆ Tolerancia	4 veces
◆ Diálogo	3 veces
◆ Valor por la democracia como modo de organización social	8 veces
◆ La libertad	8 veces
	3 veces

Cuadro nº 27: Aspectos relevantes y valores sociomORAles para educar en ciudadanía

En los distintos relatos, dentro del dinamismo de ambos tópicos temáticos a través de las distintas experiencias profesionales narradas, se pueden reconocer un conjunto de valores que los profesores destacan por su estimación. Podemos destacar, en términos positivos que aparecen los valores sociomORAles esenciales para educar en clave de ciudadanía, tales como el pluralismo, la igualdad, la dignidad humana y la libertad. Sin embargo, considerando la extensión del conjunto de todos los relatos escritos y las entrevistas orales (un total de 56 relatos) y la participación de 13 profesores

procedentes de distintos tipos de escuelas (escuela pública, concertada y concertada confesional) es preocupante que los valores sociomorales presentan una número de reiteración más bien baja en los relatos, a excepción de los valores del respeto, la dignidad humana y la igualdad en democracia como la manera más óptima de convivencia social. Considerando que en otras ocasiones los profesores manifiestan la importancia que tienen los valores en la educación y la afirmación que todo profesor es ante todo un educador en valores. En este sentido, las declaraciones no son totalmente coherentes con el número de reiteraciones. Es claro que no se puede olvidar que el número de reiteración, -por cuanto es una valoración cuantitativa- no está exigida a coincidir con el nivel de estimación (valoración cualitativa) por parte de los profesores. No obstante, las escasas alusiones a los valores sociomorales no deja de ser un elemento importante a considerar. Esta preocupación se confirma en dos aspectos:

- 1) Cuando advertimos que las alusiones a una sensibilidad por los preocupaciones si bien es recurrente, es de poca extensión y profundidad. Es un tipo de *“sensibilidad declarativa”* que no se plasma en las prácticas profesionales.
- 2) Cuando notamos que la crítica social y ciudadana es muy inferior respecto de otras preocupaciones educativas que giran en torno a las dificultades inmediatas que suceden al interior de la escuela.

Ya hemos dicho que los aspectos que hemos mencionados no reflejan un alto nivel de sensibilidad y espíritu crítico hacia los problemas sociales, más bien son aspectos que en algunos relatos efectivamente aparecen con claridad en la manera de entender la educación. El nivel de presencia y preocupación por una educación en valores en clave de educación para la ciudadanía se halla de diversas maneras en los relatos. Las diferencias las podemos clasificar en los siguientes ámbitos:

- ⇒ Una alta preocupación por temas sociales a partir de distintas experiencias personales que provienen de la procedencia familiar y situación económica y social. Los valores más presentes son la solidaridad, igualdad y equidad. Experiencia y teoría son coincidentes y coherentes.

- ⇒ Presencia de un discurso teórico pero no aparecen experiencias que lo sostenga. En el discurso se aprecian los valores de la igualdad y curiosamente la participación y compromiso social.
- ⇒ Ausencia tanto de la experiencia como del discurso teórico acerca de la preocupación por los fenómenos sociales.

Otro elemento significativo es la constatación que la preocupación por lo que giran en torno a los fenómenos sociales, políticos y culturales aparecen en aquellos profesores de mayor trayectoria docente, particularmente en aquellos que se encuentran en la etapa final próximo a la jubilación. En los profesores más jóvenes estas preocupaciones no aparecen porque se encuentra en una etapa de confirmación de la profesión docente. Nos parece más preocupante que el segmento de profesores que se encuentran en plena actividad docente, las preocupaciones son estrictamente individuales y giran en torno a los cuestionamientos de sus propias decisiones profesionales y el nivel de realización personal.

La baja presencia de la dimensión social presenta serios problemas si se pretende entregar una educación integral y en la consideración de hoy en día entendemos la educación, no para ser reproductora sino transformadora de la sociedad, no para perpetuar los problemas sociales y mantener el *status quo*, sino para alcanzar una sociedad *más humana*. En consecuencia, el compromiso por educar en los valores democráticos tales como el pluralismo, la igualdad, la libertad y la solidaridad entre otros, no aparecen con fuerza como ámbitos que dicen relación con la formación ética y la educación en valores. Al respecto nos podríamos preguntar si el individualismo y la falta de solidaridad, -aspectos propios de nuestra sociedad actual- son ámbitos que también se encuentran presentes dentro de las motivaciones e intereses de los docentes hoy en día. Si el profesor no tiene un discurso de preocupación y una sensibilidad por lo que sucede en el entorno social, entonces no puede educar verdaderamente en los valores de la igualdad, el respeto por la diferencia, el pluralismo y la libertad. A su vez, tampoco podrá verdaderamente educar a los alumnos en un espíritu crítico de la sociedad puesto que no forma parte dentro de sus planteamientos pedagógicos. Lo que estamos planteando presenta un grave peligro porque:

- *La educación integral que se pretende, finalmente no se está realizando.*
- *El docente no transmite un interés por los problemas sociales, lo que no favorece que los alumnos sean críticos y propositivos frente a los problemas sociales y ciudadanos.*
- *El docente se hace partícipes de mantener un status quo frente a los problemas sociales y culturales.*

El análisis realizado lo graficamos en la tabla siguiente.

Nº de entrevistas y relatos escritos	Nº de profesores y segmento	Valores sociomorales presentes y nº de veces	Tipología de la escuela
De un total de 56 relatos, la dimensión de los valores ciudadanos y democráticos aparece en 13 relatos.	De un total de trece profesores, sólo cuatro profesores relatan la importancia y necesidad de educar en valores para la ciudadanía.  Segmento: - Entre 5 y 15 años: ninguno. - Entre 15 y 25 años: 1 profesor. - entre 25 años y 40 años: 3 profesores	- Igualdad: 4 veces - Justicia: 1 vez - Solidaridad: 4 veces - Tolerancia: 3 veces - Diálogo: 8 veces - Respeto por la dignidad humana: 7 veces - Pluralismo: 2 veces - Libertad: 1 vez	Escuela pública: 1 profesor  Escuela concertada: 2 profesores.  Escuela concertada confesional: 1 profesor

Tabla nº 6: Valores sociomorales, segmento de profesores y tipo de escuela

### 7.5.1 Una sensibilidad ante los problemas sociales

#### Relato 1

*I: “¿El colegio donde trabajas tiene un discurso o una preocupación en temas que preocupa a la sociedad?*

*P:” Creo que este colegio en algunos aspectos y tal vez sin quererlo fomenta “una burbuja” que te aísla de lo que sucede afuera en la sociedad. Los alumnos ven muy lejos los temas sociales, como que no les toca. Lo que sí tengo que destacar que el colegio tiene muy presente son las ayudas sociales, las campañas de ayuda. Por ejemplo de vez en cuando hay campañas para ayudar a niños que viven África” (Prof.11, entrevista 2).*

## Relato 2

*I: La empatía la podemos situar en la relación de un “yo” con un “tú”. Si quisiéramos hablar de un “yo” con un “ellos” entramos en el ámbito de una sensibilidad con lo que sucede en tu entorno social. En este sentido, ¿consideras que dentro del ejercicio de tu docencia aparece un discurso de sensibilidad, participación y compromiso social?*

*P: “Sí, yo me veo crítica de lo que veo.*

*I: ¿Algo más que añadir?, ¿tienes un discurso al respecto?*

*P: No, no, para nada y es porque las cosas políticas me cuesta verlos y no me interesan para nada” (Prof.11, entrevista 2).*

Llama la atención que en el relato 2 aparece una contradicción en el planteamiento de la profesora debido a que ella comienza con una autoimagen de ser una profesora con espíritu de crítica social pero finalmente no parece serlo porque de principio niega todo tipo de interés por los cambios sociales.

En las entrevistas a los docentes, al preguntarles directamente frente al tema, - como es el caso del relato 2- en su mayoría declaraban poseer una sensibilización por los problemas sociales y ciudadanos y lo estimaban como una dimensión importante para la educación, sin embargo muy poco de ellos daban cuenta de un tipo de participación y de la manera de cómo llevan a cabo en el aula una reflexión al respecto. Para algunos, la sensibilización y participación se reduce a la invitación a los alumnos a colaborar en campañas de solidaridad pero en ningún caso una preocupación más global del entorno social, fomentado así una *escuela burbuja* –tal como aparece en el relato 1- donde la escuela fomenta una actitud asistencialista en los alumnos y se le priva de la posibilidad de ver una realidad más allá de sus particulares preocupaciones y motivaciones. Esta realidad aparece principalmente en los docentes que provienen de la escuela confesional.

Nos parece que este tipo de acciones solidarias tienen un valor muy estimable pero fácilmente cultiva un clima educativo que se encierra en sí mismo y que los problemas sociales sólo son de tipo de ayuda económica y que se pueden solucionar con prácticas asistencialistas, y el nivel de motivación se reduce a una sensibilización emocional pero no en un tipo de sensibilización que conduzca a tener grandes ideales y convicciones de vida y para toda la vida.

Esta situación sólo fomenta una “*educación burbuja*” que termina, tal vez sin desearlo, sumándose a los demás problemas sociales ya existentes, tal como aparece en los siguientes relatos. Una óptima tarea educadora debe permitir entender el mundo a los que aprenden y debe contribuir a formar personas capaces de transformarlo en un mundo más justo y más libre. Para *entender* este mundo, requiere de previamente poseer una *sensibilidad social*, es decir, sentirse afectado por los problemas que viven o sufren otros y ponerse en el lugar de los otros (empatía) sean éstos individuos o colectivos. La *sensibilidad social* es el primer momento para estimar los valores, desarrollar actitudes, y estimular prácticas de ciudadanía a los alumnos. Pero además es el primer momento para estimular al propio docente a adquirir un *espíritu crítico frente a la realidad social, cultural, política y económica*. A diferencia de los relatos anteriores, en el relato 3 podemos destacar en la profesora una capacidad reflexiva y preocupación por una educación en los valores ciudadanos.

### Relato 3.

*P: “Me considero una mujer bastante reflexiva y siempre preocupada por lo que pasa en la sociedad, especialmente lo que pasa con los alumnos en esta sociedad como la vemos hoy en día. Sobre todo esto, que las nuevas generaciones, o hacen un cambio de mentalidad o si seguimos así, con este mundo capitalista, feroz y consumista. Es que ya no va a haber mucho mundo más. Es que si en esto no cambiamos??....., pero a pesar de todo yo creo en las nuevas generaciones. Por eso pienso que la escuela debe ser un espacio donde se trabaje todo esto porque luego salen de la escuela, que ya son personitas, y el futuro depende de estas personitas. Creo que son importantes los valores con los que crecen los alumnos”*  
(Prof.7, entrevista 3).

En el conjunto de los relatos el planteamiento e interés por educar en una ética ciudadana no aparece con gran fuerza, lo que es muy preocupante porque una sociedad sin educación cívica para sus miembros erosiona la democracia como modo de convivencia que garantiza la participación social, la igualdad y la responsabilidad social, especialmente con los grupos más vulnerables y desprotegidos frente a una sociedad de mercado. Por otro lado, si en los proyectos educativos no aparece, o bien aparece de manera accidental una apuesta seria por educar en los valores democráticos, se corre el riesgo de implantar una educación moral autocentrada preocupada sólo en el

cumplimiento de las propias expectativas individuales o de grupos cerrados y en cubrir sus necesidades inmediatas, propiciando un individualismo y un relativismo moral sin un horizonte ético común. Tanto el individualismo como el relativismo impiden la concreción de los proyectos colectivos y la búsqueda del bien común como un valor moral en sí mismo. Es preocupante que en los relatos de los profesores, en términos generales no manifiestan un interés y preocupación por los problemas sociales. Llama la atención que de los profesores que trabajan en la escuela pública, sólo un profesor (profesora en este caso) manifiesta una preocupación por una educación ciudadana comprometida y participativa que se traduce en el enfoque social de los contenidos de su asignatura y de las decisiones laborales que ha tomado. Todas ellas determinadas por una convicción personal que la educación debe ser una educación crítica y transformadora de la sociedad. Del total de los trece profesores participantes, sólo tres de ellos manifiestan una preocupación real por una educación en clave de ciudadanía y que han podido plasmarla en decisiones y acciones concretas a lo largo de su trayectoria profesional. Las experiencias vividas en tiempos anteriores a la actividad docente, de convulsión social y política (relato 4 y 5) y de precariedad económicas al interior de sus familias (relato 6) serán factores determinantes en la manera de entender y asumir posteriormente la profesión docente como una profesión que debe siempre debe permanecer vinculada y comprometida con la realidad social.

#### Relato 4

*P: “Mis sueños están muy enraizados en aquella época que me tocó vivir de joven, en el tiempo de “si al amor y no a la guerra”. Me marcó mucho vivir lo de “mayo del 68”, donde hubo una revuelta en Paris, en donde estábamos los estudiantes que queríamos cambiar todo el sistema. Pasaba que aquí nosotros vivíamos bajo una dictadura y para poder leer los libros había que pasar las fronteras. Allí en Francia íbamos a comprar los libros prohibidos y ver películas que tampoco podíamos ver. Aquí, incluso pasábamos las fronteras a veces de manera digamos clandestina. En el fondo mis sueños como esta chica “revolucionaria”, era poder conseguir trabajar desde esta perspectiva; de incentivar las iniciativas y valorar las propuestas que los mismos alumnos me podrían hacer” (Prof.6, entrevista 1).*



### Relato 5

*P: “Respecto de ese tiempo en que poco a poco había más libertades, por ejemplo yo inicié los cursos en los años 70-71 y terminé en el año 75. Fueron unos años a nivel universitario, muy comprometidos porque eran los últimos años del franquismo y pasaron muchas cosas. Entonces no fueron unos años fáciles a nivel de estudios porque constantemente había huelgas, constantemente te enfrentabas a la policía y mucho movimiento de concienciación por parte del estudiante. Fue un momento en que la juventud removi6 muchas cosas a nivel más político y social. Aunque no sé si ahora hay más conciencia social porque ahora hay mucha más comunicación, sabes mucho y más de lo que pasa en el mundo. Yo creo que ahora es una conciencia mucho más localizada pero que de alguna manera éramos sujeto de un cambio, de un cambio importante tenías la sensación de que podías participar en un cambio importante” (Prof.8, entrevista 1).*

### Relato 6

*P: ....La verdad es que después fui indagando cosas por aquí y por allá y fue cuando en el instituto pues pensé que podía ser profesora, que sería interesante verlo, pero no una profesora convencional. Yo quería enseñar a la gente para liberarla, liberar su mente, liberar sus conocimientos. Eso lo tenía muy claro y también porque nació en una situación que era del franquismo y después también pues las necesidades económicas y sociales que había alrededor de mi barrio. Esto está claro, eso ya te expliqué no? Mi casa era en un edificio pero justo delante mío ya empezaban las barracas, o sea las barracas era la gente que no tenía medios económicos que emigraba de otros sitios y la gente pasaba verdaderas necesidades. Por eso yo desarrollé muy pronto una conciencia social y eso unido a lo que había leído, pues me llevo a una cierta idea de una educación como una liberación. Me preguntaba: “¿cómo liberar a las personas del yugo de la ignorancia?” y además de pensar en un horizonte de posibilidades” (Prof.3, entrevista 1).*

## **7.5.2 Educar en un espíritu libre y crítico frente a los problemas ciudadanos**

### Relato 1

*I: ¿Cómo entiendes el valor de la libertad?*

*P: “En ese sentido siempre he tenido muy presente el valor de la libertad sabiendo que uno no siempre puede hacer lo que le dé la gana. Recuerdo muy bien cuando enseñaba lengua francesa, una vez les pedí a los alumnos leer una pequeña novela que en aquel tiempo estaba prohibido, y bueno, para mí era como un incentivo que los alumnos igualmente*

*podieran leer algo entrecomillas prohibido considerando además que los libros eran prohibidos y difícil de conseguir” (Prof.6, entrevista 1).*

### Relato 2

*I: ¿Por qué te considerabas una chica “revolucionaria”?*

*P: “Que ¿por qué?...Porque claro, digamos eran los años 80 que ya se preveía un cambio. Ya había problemas en la universidad, entraba la policía, nos desalojó nos quitaban los carnet. Recuerdo que yo estuve sin carnet durante mucho tiempo, no nos dejaban examinar, veía catedráticos muy fieles al régimen de franco como también veía que expulsaban a profesores de la universidad. Todo eso, paralelamente yo daba clases en este colegio. Y claro, entonces esto de que llegara esta profesora, que de alguna manera les explicaba a los alumnos de esta otra forma, les incitaba en el buen sentido de la palabra a ser personas con un criterio y para eso organizábamos asambleas. Entonces esto para los profesores mayores era algo muy raro y lo miraban con cierta distancia.” (Prof.6, entrevista 1)*

Otro aspecto que nos llama la atención de algunos relatos es el *espíritu crítico* de los profesores frente de los problemas ciudadanos. Educar en un espíritu crítico respecto de los fenómenos educativos y sociales debe tener como un primer momento un nivel óptimo de *sensibilización* frente a los problemas que aquejan a la educación, y acto seguido la búsqueda de contribuir activamente a los cambios sociales. En este sentido, educar en el valor de la libertad es un aspecto esencial porque la fuente de un auténtico espíritu crítico nace de la libertad personal para posicionarse ante la vida y ante sí mismo, y es motivado para educar en la defensa de la libertad de todos, individuos y grupos sociales.

### Relato 3

*P: “La verdad es que después fui indagando cosas por aquí y por allá y fue cuando en el instituto pues pensé que podía ser profesora, que sería interesante verlo, pero no una profesora convencional. Yo quería enseñar a la gente para liberarla, liberar su mente, liberar sus conocimientos. Eso lo tenía muy claro y también porque nació en una situación que era del franquismo y después también pues las necesidades económicas y sociales que había alrededor de mi barrio. Esto está claro, eso ya te expliqué no? Mi casa era en un edificio pero justo delante mío ya empezaban las barracas, o sea las barracas era la gente que no tenía medios económicos que emigraba de otros sitios y la gente pasaba verdaderas necesidades. Por eso yo desarrollé muy pronto una conciencia social y eso unido a lo que había leído, pues me llevo a una cierta idea de una educación como una liberación. Me*

*preguntaba: “¿cómo liberar a las personas del yugo de la ignorancia?” y además de pensar en un horizonte de posibilidades” (Prof.3, entrevista 1).*

El espíritu crítico frente a los problemas sociales requiere de educar en la libertad de pensamiento y de acción. Libertad para creer, libertad para la toma de postura frente a los dilemas políticos y ciudadanos. El espíritu libre del docente favorece la iniciativa y creatividad para transmitir los conocimientos tal como lo podemos ver en el relato que sigue, ofreciendo los espacios pedagógicos necesarios para educar en el valor mismo de la libertad. Sólo desde el reconocimiento de la libertad humana podemos descubrir el valor y sentido que tiene la moralidad para cada sujeto en todo tiempo y en todo lugar.

En el relato 3 también podemos apreciar la capacidad narrativa de la profesora de descubrir en las experiencias pasadas de vivencia de la libertad, tanto en aquella época que anteceden a la docencia como en sus inicios. En consecuencia, podemos decir que esta competencia ética tiene como condición la capacidad de incorporar y leer narrativamente las experiencias vividas.

Educar en el valor de la libertad no se puede reducir únicamente a la libertad del individuo. También la escuela debe educar en la libertad de expresión y formación de la conciencia social porque cuando la escuela sólo transmite lo que ella supone y cree, o con los criterios que estima conveniente sin escuchar la voz de los profesores y alumnos, estamos ante un fundamentalismo moral encubierto que minimiza la libertad humana para tomar una posición o pensamiento sobre la realidad social y ciudadana. Es el caso de las escuelas que adoctrinan según sus propias fundamentaciones, que al analizarlo con mayor detención, sus contenidos y criterios bien pueden ser promotores para construir una ciudadanía activa y participativa. El problema pareciera cuando se transmite sin dar cabida a otras formas de pensamiento distinto a los que ella plantea.

#### Relato 4

*P: “Yo creo que la escuela no tiene que adoctrinar. No se puede decir: “hay que hacer esto” y “hay que pensar así”. Pero bueno, de eso a no educar en valores hay un abismo. Yo creo que sobre todo hay que despertar el espíritu crítico y hacer reflexionar y dirigirlos un poco hacia lo que tú crees que es bueno pero evidentemente sin imponer. Eso de despertar el espíritu crítico y la reflexión en los alumnos” (Prof.7, entrevista 2).*

El relato 5 nos ofrece una magnífica experiencia de educación en valores para la una ciudadanía comprometida. Veremos que para ello no basta sólo con la voluntad y convicción del docente sino de la voluntad recíproca de una sociedad que comprenda y apueste por una educación cívica para fortalecer la sensibilización social, el espíritu crítico y las acciones concretas para participar y fortalecer los valores democráticos de igualdad, libertad, pluralismo, equidad y solidaridad. El desafío educativo es buscar nuevas formas de educar en una ética ciudadana para fortalecer las democracias y hacerse cargo justamente de sus propias debilidades como lo son la desigualdad, inequidad y apatía. Educamos no sólo en el anuncio de los valores democráticos sino también en la *denuncia* de los males sociales que promueven una estructura de un modelo económico que favorece y perpetúa la inequidad y desigualdad social.

#### Relato 5

*"Aprendemos a votar" es un proyecto de simulación de las elecciones al Parlamento de Cataluña, promovido por el grupo DHIGECS, que desarrollamos un grupo de escuelas de toda Cataluña con alumnos de 4 º de ESO, a los que se les dar la oportunidad de preparar y llevar a cabo el voto, simulando unas elecciones coincidiendo con las que se celebró el 28 de noviembre de 2010.*

*A partir de una serie de actividades, tratamos de que chicos y chicas de 15 y 16 años entendieran la importancia del derecho a voto y de las elecciones, así como el funcionamiento de las instituciones democráticas catalanas y del proceso electoral. Una experiencia interesante que invitaba a la juventud adolescente a aprender a ejercer libremente el derecho a voto de cara al futuro inmediato, a entender que es una de las maneras de implicación y de participación política en una democracia y al mismo tiempo nos ayuda a conocer más directamente que piensa y que quiere la gente joven de nuestro país" (Prof.6, escrito 2).*

### **7.6 Aptitudes y valores referidos a la capacidad resiliente del docente**

En los incidentes críticos que relatan los docentes, la toma de decisiones aparece como un elemento fundamental. En algunas situaciones la toma de decisiones son la causa de los problemas a los que se ve enfrentado el profesorado; en algunas ocasiones es la consecuencia, y en otras situaciones es la manera de resolver el incidente crítico. En todas ellas podemos reconocer

actitudes, convicciones, aptitudes y capacidades que el profesor pone en acción. Por cuanto estos elementos se inscriben dentro de un proceso de asumir y resolver las dificultades, es que nos hallamos ante las capacidades de resiliencia que manifiesta el docente. En coherencia con el enfoque de nuestra investigación, descubrimos que las distintas características que forman parte de la resiliencia como competencia emocional también las podemos reconocer en su dimensión moral que puede proporcionar líneas de acción y ser un aporte significativo para un proyecto de educación en valores. En consecuencia, nuestro análisis ha sido más bien desde un *enfoque ético-pedagógico* de la resiliencia, entendiéndola, además de las definiciones más tradicionales, como una *capacidad moral* que se aprende, se desarrolla y otorga herramientas necesarias para sobrellevar y resolver las dificultades de manera óptima ante situaciones de adversidad e incluso de riesgo.

A partir del análisis de los incidentes críticos hemos agrupado en siete características que reflejan la capacidad de resiliencia de los docentes. El conjunto de estas características nos ha llevado a considerar la resiliencia como una unidad temática desde un enfoque axiológico por dos razones:

El primero, porque durante el desarrollo de superación de las dificultades entran en acción valores morales, capacidades y actitudes que se encuentran a la base de los criterios de acción y toma de decisiones que llevan a cabo los docentes. Algunos de estos valores, capacidades y actitudes son: la autonomía, empatía y proximidad, apertura al diálogo, perseverancia, esfuerzo y sacrificio, confianza, credibilidad, capacidades de reflexión y razonamiento del juicio, capacidad para tomar decisiones y de trabajar colaborativamente, y capacidad para superar la adversidad y de adaptación a nuevas situaciones.

La tabla siguiente muestra la frecuencia de estas capacidades, valores y actitudes en contextos de experiencias de conflictos y controversias dentro del análisis de todas las entrevistas (40) y de los relatos escritos (17).

Experiencias de conflictos y controversias: 14 veces	Nº de frecuencia de las capacidades resilientes	Nº de frecuencia de los valores morales resilientes	Nº de frecuencia de las actitudes resilientes
	Capacidad de reflexión y razonamiento del juicio: 32	Autonomía: 19 veces	Perseverancia: 4 veces

	veces		
	Capacidad para tomar decisiones: 18 veces	Empatía y proximidad: 30 veces	Esfuerzo y sacrificio: 8 veces
	Capacidad de adaptación a nuevos contextos: 7 veces	Prudencia: 5 veces	Confianza: 10 veces
	Capacidad de superación ante situaciones adversas: 35 veces	Coherencia: 11 veces	Apertura al diálogo: 8 veces
		Credibilidad: 8 veces	

Tabla nº 7: Frecuencia de capacidades, valores y actitudes referidas a la resiliencia

El segundo, porque la superación de aquellas situaciones adversas incide directamente en la capacidad de conocerse a sí mismo, en la autoestima y autoimagen. Además un profesor con capacidad de resiliencia es capaz de realizar juicios de valoración diferenciando aquello que es bueno de lo que es malo.

Dentro del conjunto de todas las entrevistas (40) y relatos escritos, (17) aparecen dos aspectos significativos referidos a la capacidad de resiliencia, tales como: el autoconocimiento (6 veces) y la autoestima (10 veces).

En la lectura de análisis de las experiencias de conflictos y controversias podemos reconocer algunas características concretas que revelan la capacidad del profesorado en movilizar sus cualidades y capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Estimamos que cada una de ellas contribuye activamente en la formación de profesores resilientes, capaces de asumir y resolver las distintas situaciones de adversidad. Las distintas capacidades, valores y actitudes mencionadas se pueden sintetizar y concretizar en las siguientes capacidades, que en su conjunto nos parecen que van configurando en lo que podemos denominar *profesores resilientes*. Estamos ante profesores con capacidad de resiliencia cuando: sabe adaptarse a los nuevos contextos y afrontar situaciones de estrés; aprende de los demás y de sus propias limitaciones; transmite confianza provocando un clima laboral óptimo; establece relaciones interpersonales en autonomía, sabe comunicarse desde los afectos adecuadamente y cuando es capaz de re-direccionar sus decisiones y dirigir su vida es porque posee un alto nivel de autoconocimiento y capacidad reflexiva.

### 7.6.1 Capacidad para adaptarse a los nuevos contextos y afrontar situaciones de estrés

El profesor posee una capacidad de adaptación a nuevas situaciones de cambio y re-direccionar adecuadamente acerca de sus prácticas pedagógicas. Se aprecia una actitud y disposición de apertura a nuevos escenarios.

El relato 1 corresponde a una profesora que se encuentra próxima a la jubilación después de más de 35 años de trayectoria docente. Actualmente se encuentra bajo la exigencia de adaptar su asignatura a las nuevas tecnologías.

#### Relato 1

*I: ¿Cómo ha sido este proceso de adaptación? ¿Te ha sido difícil?*

*P: Hombre, claro, esto me está costando la vida es que es muy difícil, es que soy una persona mayor... es muy difícil, es como nacer de nuevo pero creo que se puede nacer de nuevo. Soy como un junco, que es casi imposible doblar, pero algo se ha doblado pero nunca puede ser del todo, como un junco. Creo que he sido un poco más flexible pero esto habría que preguntarle a los alumnos, no?" (Prof.4, entrevista 1).*

El relato 2 corresponde a una profesora que ha recibido una carta de amonestación de parte de la Administración por tres atrasos y percibe que será expulsada al término del período académico. Sin embargo, es optimista para emprender nuevos proyectos aún ante un futuro incierto.

#### Relato 2

*P: "De momento no me veo en ningún sitio. Yo el próximo curso no sé dónde estoy, o sea volver a empezar. Hasta el 30 de junio sé que estoy aquí y después no sé. Esto me molesta profundamente, pero no me amarga, me duele tener que llegar a los 55 años teniendo que dar vuelta de un instituto a otro. Esto yo lo adorno diciendo que esto es bueno porque me permite conocer distintas culturas, o sea lo convierto en positivo, me gustaría sentarme en un sitio y desarrollar mi proyecto y volcarlo en algún sitio. Ahora tengo que explicar todo desde un principio lo que estoy haciendo. Yo ya tengo claro lo que he hecho. Lamentablemente cada vez queda menos gente como yo."*

*I: ¿Te encuentras con ánimo de comenzar nuevos proyectos?*

*P: Sí, por ejemplo quiero fundar una televisión ciudadana escolar*

*I: ¿Sientes que todo lo que has hecho no han servido de mucho?*

*P: En las horas bajas sí que lo pienso" (Prof.3, entrevista 2).*

### 7.6.2 Aprender de los demás y de las propias limitaciones

El profesor tiene la cualidad o la virtud de disponerse de forma positiva y propositiva frente a las dificultades y situaciones de fracaso. Mantiene una estabilidad y equilibrio, sea en situaciones de conflicto como de éxitos, deseando continuamente el bien y actuar conforme a ello.

El relato 1 corresponde a una profesora que imparte la asignatura de Religión en un instituto público. Para su asignatura sólo se han inscrito 3 alumnos de un total de 800. Aun así, no desfallece ante una situación totalmente adversa y se mantiene con esperanza e ilusión de que esta situación se pueda revertir en el futuro.

#### Relato 1

*I: ¿Qué te sucede al ver tan pocos niños en tu clase?*

*P: Lo vivo como un reto hacia el futuro. No lo vivo como un problema porque mi idea es que un día habrá más chicos. Espero que de aquí a 10 años no tenga la misma cantidad de niños. Si esto no sucede, entonces sí que sería un problema. Tengo 3 alumnos de un total de 800 alumnos. Pero pienso que hay esperanza de todo. Mi idea es motivando e ir haciendo propaganda y dándome a conocer para algún día poder llegar a tener más niños. No sé si lo conseguiré o no, pero esta es la idea. Pero no lo he vivido como un problema sino como un reto hacia el futuro” (Prof.2, entrevista 1).*

El siguiente relato corresponde a una profesora quien trabajaba en el ciclo infantil y la dirección le ha propuesto su traslado para trabajar en el ciclo de secundaria.

#### Relato 2

*“El año 1995 empezamos a diseñar la secundaria y fue el principio de otra etapa. Entraron profesores nuevos, se unieron al claustro de secundaria profesores de la EGB y todo ello hizo que el ambiente del colegio cambiase de manera clara. Pasamos de la noche al día. Del ambiente negativo a un ambiente positivo, constructivo, ilusionante. El motor fueron los compañeros. Hicimos cosas muy interesantes y se generó una cohesión sensacional. La suma de las ilusiones y del esfuerzo, increíble. Creo, sin pecar de falsa modestia, que diseñamos una secundaria muy interesante, innovadora” (Prof.10, escrito 1).*



### **7.6.3 El profesor transmite confianza provocando un clima laboral óptimo**

El profesor cultiva sus sentimientos y emociones morales, desarrollando y demostrando la confianza y acogida al otro con un sentimiento de responsabilidad ante el otro. El siguiente relato corresponde a una profesora que en su primer año de tutoría tiene la experiencia de ser acompañada por una profesora mucho mayor que ella, especialmente durante las entrevistas con los padres.

#### Relato 1

*“El primer año también me di cuenta de la importancia de las familias. Que detrás vas viendo, si un alumno no funciona muy bien. Entonces tienes la entrevista con los padres y así me voy diciendo: “¡ah ya lo entiendo!”. Bueno, esto es muy drástico. “Yo en ese primer año comencé como tutora pero muy acompañada por otra profesora de mucha experiencia. Ella muchas veces estaba conmigo en las entrevistas y yo era un poco más espectadora y ella fue muy buena, esa compañía y apoyo fue muy buena... Yo me entiendo muy bien con esta profesora y tengo bastante admiración.... Por todo esto me sentí muy apoyada por ella pero también por todos los compañeros” (Prof.7, entrevista 1).*

### **7.6.4 Capacidad para establecer relaciones interpersonales en autonomía y comunicarse desde los afectos adecuadamente**

Comunicar adecuadamente los afectos, sentimientos y emociones permite detectar oportunamente los conflictos y sus posibles causas y consecuencias. La capacidad de percepción y comunicación favorecen la búsqueda de posibles soluciones a los conflictos, al realizar una correcta lectura de los hechos en términos cognitivos y afectivos, incorporando adecuada y responsablemente los sentimientos y las emociones, sean las propias como la de los demás y poniéndolas al servicio para superar o resolver los posibles conflictos en las relaciones interpersonales.

El siguiente relato es de una profesora que vivió una experiencia en el acompañamiento a una alumna. En este caso, la dimensión afectiva presentó una doble cara, por un lado, como aspectos favorecedores, acompañar y ayudar a la alumna en sus problemas personales, pero también la dimensión afectiva que expresa la alumna entorpece el proceso de acompañamiento.

*“Hace unos diez años yo era tutora de 4º de ESO y de entre todos los alumnos hubo una alumna con la cual tuvimos especial relación. A mediados de diciembre ya vi que tenía ciertos problemas afectivos. Sus padres estaban separados, mal separados. Tenía hermanos mayores de la primera relación de su padre con los que se llevaba bien pero no vivían en casa con ellos. La chica estaba triste, no tenía muchos amigos en el colegio y venía a buscarme para hablar cada vez más a menudo. Yo la escuchaba e intentaba relativizar el problema, veía que algo de razón tenía pero que magnificaba la situación, aunque...era su sentimiento, era cómo ella lo vivía, como lo padecía.*

*Llegó un momento que la chica venía a buscarme casi a diario, hablábamos de lo mismo cada día, no había muchas más novedades pero repetía una y otra vez su malestar y su tristeza. Esperaba que yo le diera la solución y yo sólo me sentía capacitada para escuchar, para hacerle ver que no era tan negro como ella lo pintaba, que pensara en lo positivo y agradable que tenía a su alrededor pero no la convencía. Al cabo de pocos días empezamos a encontrarnos en el metro y hablábamos durante el trayecto. Yo empecé a incomodarme, no comprendía esa relación. Mis compañeros de trabajo también me comentaban que siempre estaba con la misma alumna, yo quería ayudarla pero dudaba de si ésa era manera de hacerlo.....Continuaba viendo que ella tenía que relacionarse con gente de su edad, de su entorno, yo no podía ser su amiga, yo era su tutora. A menudo preguntaba sobre mi familia, sobre mi marido, de cómo trataba a mis hijos, quería saber si yo había vivido alguna situación parecida a la suya y mi respuesta era negativa. Pero analizando la situación ya empezaba a ser más que incomodidad, era una sensación de ahogo casi.... Pasaron unas semanas y las cosas no cambiaban, yo intentaba hablar con ella una o dos veces por semana, no más, teníamos que guardar la distancia, era bueno para ella y para mí. Pasó el verano y ella empezó un ciclo formativo de grado medio. Venía a verme de vez en cuando al colegio. Cada vez las visitas fueron espaciándose más hasta que llegó un momento que perdimos el contacto. Hace unos cinco años que no sé de ella, pero me viene a menudo a la cabeza. He sabido por compañeras suyas y otras fuentes que murió su padre. Ella ahora es una chica lesbiana que está viviendo con otra chica, tiene trabajo y vive más o menos feliz”*  
(Prof. 12, escrito 1).

### **7.6.5 Capacidad de re-direccionar las decisiones y dirigir la propia vida**

En el siguiente relato podemos apreciar que el profesor posee una capacidad de autocontrol que favorece el desarrollo de la autonomía en sus acciones. Sus impulsos los canaliza adecuadamente que fortalece su dinamismo y motivación en su desempeño profesional.

### Relato

*“También he sido coordinadora o me han ofrecido y allí sí que también he tenido problemas que frenan mi autonomía porque en algunos momentos he sido coordinadora y cuando no he estado de acuerdo en cosas que plantea el colegio...mmm, claro, eso te pone en una situación en que no sabes si acatar todo lo que te dicen porque te han puesto en ese cargo y confían en que adhiero plenamente en todo el ideario. Pero por otro lado, quisiera manifestar mis reparos ante decisiones que felizmente no han sido tan tremendas. Lo bueno que pasa, quiero decir que he tenido un poco de madera de... Tengo mucho impulso, yo soy un poco motor y entonces imagino que también pues favorecer ganar para ser más autónoma. Además en general ves que te agradecen lo que haces, con ese impulso y fuerza de motor para hacer las cosas, entonces te lo agradecen y tú también lo agradeces. Por eso hay una buena relación personal. En general creo que confían en mí y siento que confían en mí, siempre he sentido eso” (Prof. 11, entrevista 1).*

Dentro del análisis de las entrevistas y relatos escritos, aparece un conjunto de reflexiones y acciones que son significativas en el contexto de la necesidad de una formación ética para el profesorado y el desarrollo de sus capacidades para educar en valores.

Hemos agrupado y ordenado estas reflexiones y acciones en tres ámbitos: *reconocimiento de sí mismo, reconocimiento y responsabilidad con el otro y apertura a la pregunta por el sentido y la trascendencia*. Estos elementos reflejan el modo en que el profesor comprende la educación finalizando en una mirada sobre sí mismo y sobre la propia existencia. Las distintas temáticas nos merecen su propio análisis, pero además por la relación directa de unas con otras y del nivel de significación que han tenido dentro de las experiencias personales y profesionales, las hemos reconocidos como elementos que constituyen un claro componente ético y se pueden entender dentro de la configuración de la identidad moral y profesional del docente.

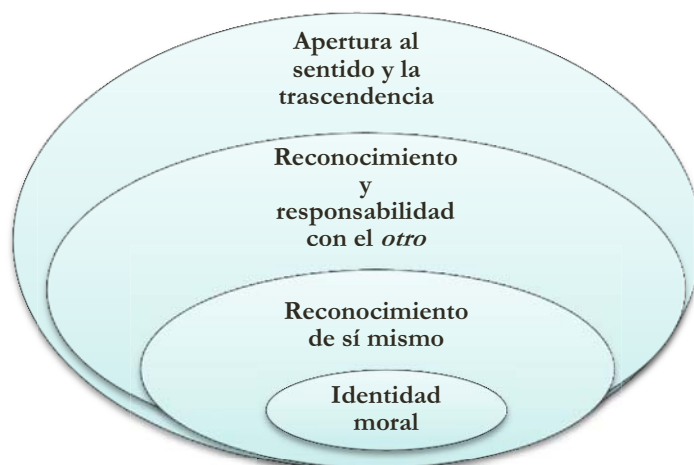


Figura nº 15: Elementos configurativos de la identidad moral

### 7.7 Aspectos que movilizan la capacidad de reconocimiento de sí mismo

Uno de los ámbitos que han aparecido de manera recurrente tanto en las entrevistas como en los relatos dicen relación con la capacidad de conocerse a sí mismo, de la autoestima y la manera en cómo el docente se percibe a sí mismo (autoimagen). Los datos han sido recogidos desde los relatos de la infancia hasta el período actual de ejercicio de la profesión. De los elementos que aparecen en los relatos, los podemos agrupar en dos temáticas: la imagen de sí mismo y la autoestima. Los demás elementos se integran dentro de los dos primeros.

El cuadro informa de los elementos que se hallan referidos al autoconocimiento y del número de veces en que aparecen en el conjunto de las entrevistas (un total de 40) y de los relatos escritos (un total de 17).

<b>Imagen de sí mismo:</b>	<b>Nº de veces en las entrevistas y relatos escritos</b>
Autoconocimiento	6 veces
Autocrítica	16 veces
Interioridad	5 veces
Identidad profesional	14 veces
<b>Autoestima:</b>	10 veces
Autoestima	7 veces
Dignidad de la persona	19 veces
Desarrollo personal	

Cuadro nº 28: Referencia sobre la imagen de sí mismo y autoestima

Además aparecen distintos aspectos relacionados con situaciones emocionales y anímicas que afectan directamente a la capacidad de reconocimiento de sí mismo y la autoestima:

Situaciones emocionales y anímicas	Número de reiteraciones
Agobio	14 veces
Cansancio y desmotivación	8 veces
Desvalorización de la profesión docente	16 veces
Frustraciones	9 veces
Decepciones	5 veces
Sentimiento de soledad	7 veces
Motivación e ilusión	14 veces

Cuadro 29: Situaciones emocionales y anímicas

### 7.7.1 La imagen de sí mismo

#### Relato 1

*“Soy de aquellas que razona previamente porque soy muy emocional para mis cosas. Soy más espontánea pero meto mucho más la “pata” porque creo que también soy más tímida. Lo que sí yo creo que soy lo bastante valiente y no me da miedo a hablar cuando considero que algo no está bien” (Prof.1, entrevista 2).*

#### Relato 2

*I: ¿Eres tímido? Porque no lo pareces.*

*P: “Algo, sí, en verdad muy tímido, soy muy tímido. Tengo mucha timidez, lo que pasa que cuando eres profesor la timidez la tienes que dejar porque no puedes dar clases siendo tímido las cosas no te función. Pero bueno, es como el actor, no? que es muy tímido y cuando sale al escenario no puede ser tímido...es lo mismo. En el fondo creo que es porque soy una persona insegura. Ante los cambios puede...sí, porque no los veo claros. Si los cambios en lo metodológico y yo no lo veo claro y me está costando, ¡uff!... Me está costando que no sé si se va a hacer el cambio o no se va a hacer el cambio pero no lo acabo de ver, entonces como no lo acabo de ver, me está costando entrar en el cambio.” (Prof. 5, entrevista 4)*

La toma de decisión es un acto libre y consciente, por tanto, saber quiénes somos y desear ser tal cual somos es un acto donde previamente hemos tomado conciencia de la necesidad de saber quiénes somos y porqué actuamos de tal manera. En la medida que el docente va descubriendo distintos aspectos que van configurando su identidad, va reconociendo la necesidad de *visualizar* y *representar* aquello que descubre. Es lo que podemos llamar una *imagen de sí mismo*. Uno de los componentes de la imagen que tiene el profesor de sí mismo lo constituye la decisión de ser verdaderamente un profesional de la educación. Ser un verdadero educador es la primera o una de las primeras representaciones que el profesor tiene de sí mismo puesto que la profesión de educar tiene de trasfondo la propia vocación. El componente vocacional ofrece al futuro profesor y profesora una primera imagen idílica de aquello que ha decidido hacer es también la imagen de la manera de como desea ser. La imagen idílica del profesor es desear verse como un buen consejero, un amigo cercano a los alumnos, ser afectuoso, comprensivo e incluso de transmitir una imagen de cierta paternidad o maternidad hacia sus alumnos. No obstante, en la medida que el profesor va adquiriendo experiencia, también va modificando la imagen de sí mismo, trasladando su autoimagen idílica hacia una autoimagen más acorde a la realidad, especialmente cuando aquella realidad se nutre de experiencias concretas de conflicto y controversias porque ellas dan cuenta tanto de las potencialidades humanas así como también de sus limitaciones.

### **7.7.2 La autoestima**

Podemos decir muy brevemente que la autoestima del profesor es creer en las propias capacidades, valorar cada una de ellas otorgándole la importancia que a su juicio merecen. En las entrevistas y relatos biográficos aparecen aspectos significativos que nos parece importante destacar. En el relato 1 podemos apreciar que las experiencias positivas siempre elevan el nivel de autoestima. En el relato 2 la experiencia es negativa pero de ellas también se pueden extraer aprendizajes que fortalecen la autoestima. El relato 3 es un relato de la misma profesora del relato anterior pero su experiencia y valoración es totalmente distinta.

### Relato 1

*“En el principio en el colegio todo fue muy emocionante. Me sentía llena de vida, de iniciativas, de ilusión y necesitaba plasmarla en mi trabajo. Sabía que podía aportar y también quería aprender de mis compañeros. Los primeros años fueron muy buenos en relación con mis compañeros. Disfruté cada segundo con los alumnos. Fui aplicando todo aquello que había aprendido como monitora de tiempo libre y en mi relación con mi colegio de la infancia. Allí aprendí mucho, mucho de lo que todavía sigo aplicando con la correspondiente adaptación al momento presente. Tuve la gran suerte de estudiar en un centro innovador y ya como alumna pude apreciar lo que significa estar al día en educación, lo que significa promover la innovación educativa y en no olvidar jamás que lo fundamental será siempre la persona, el alumno” (Prof. 10, escrito 1).*

De los aspectos significativos, encontramos que en algunos profesores los primeros años de docencia, la fuerza motivacional y la ilusión por ejercer la profesión que se desea son aspectos que fortalecen su autoestima. El profesor se cree así mismo que tiene no sólo la ilusión y deseo de ser profesor sino además que es competente para ello. Posee una alta valoración de sí mismo como persona y como profesor, reforzado por el autoconcepto de saberse un hombre y una mujer que proyecta su autorrealización en la enseñanza. Son los inicios en donde el profesor ha entrado en un proceso de construcción de la personalidad moral y profesional e irá tomando conciencia de este proceso de madurez. Se aprecia un sentimiento de humildad porque está a la expectativa de cómo es esto de la enseñanza y se vale de observar y aprender de los demás profesores. En consecuencia, las relaciones humanas son óptimas porque tiene la disposición de mostrar lo que ha aprendido, pero al mismo tiempo con la predisposición de aprender. Así su autoestima se ve fortalecida y gana en seguridad en sí mismo.

### Relato 2

*“Recuerdo que la primera vez que hice una sustitución me tocó un curso de 36 alumnos y tenía ¡terror!, ¡terror! porque fue de un día para otro que me pidieron esta sustitución. El día anterior estaba aterrada y le decía a mi novio, que ahora es mi marido: “mañana tengo teatro, tengo una sustitución y no puedo... ¡no puedo!” y me pregunta: “¿qué te pasa?” es que mañana tengo una sustitución, y él me decía: “vale, vale”, y le respondía “no puedo, no podré ir...no podré ir” Me daba cuenta de que no sabía si podría hacerlo, y después de*

*ahí fui adquiriendo más carácter. No estaba convencida de que podía hacerlo y por mi carácter de ser muy tranquila no creía que pudiera hacerlo bien. Recordando esa experiencia me doy cuenta que he crecido, me veo más madura.”(Prof.9, entrevista 1)*

Como decíamos, también hallamos experiencias de los primeros años en donde los temores e inseguridades desfavorecen la autoestima porque el docente cree que no es capaz de ejercer de manera óptima su tarea. Es lo que podemos ver en el relato 2.

La autoevaluación es más bien negativa porque su medida son las altas expectativas que tenía antes de ejercer como docente. La baja autoestima provoca inseguridad y el temor de cómo lo aprecian los demás. Se siente observado y evaluado constantemente, lo invade el temor de ser mal evaluado por su entorno. Esta situación lo viven con mayor intensidad aquellos profesores que, previo a este tipo de situaciones, no sólo no la habían vivido antes sino que han vivido experiencias totalmente contrarias, es decir, experiencias positivas con un alto reconocimiento por sus logros y capacidades. Lo importante es la mirada retrospectiva del profesor quien finalmente considera esta experiencia como un aprendizaje de vida y de la profesión. Su interpretación la realiza mirándose a sí mismo y percibe cambios. Tal como lo expresa la profesora final de su relato. *“recordando esa experiencia me doy cuenta que he crecido, me veo más madura.”*

El apoyo del resto de los profesores es un aspecto muy importante para superar los temores y angustia de aquellas experiencias negativas, propias de la que encontramos en la profesión docente. Es el caso del siguiente relato en la cual una profesora que lleva sólo 6 años de docente tuvo un problema con una familia quienes le envían una carta en donde cuestionaban su trabajo y su capacidad de liderazgo. Al término de la jornada la profesora expresa emociones de angustia, desilusión de sí misma porque desde los inicios ha querido hacer bien su tarea.

Finalmente podemos ver la iniciativa de aquel profesor, quien se le acerca sin discursos morales de cómo hacer bien las cosas, sin cátedra de enseñanza ni de juicios de valor, sino simplemente con una pregunta *“¿qué te pasa?”* Es una pregunta que nace de su capacidad de empatizar con la tristeza del otro. Es lo



que podemos llamar “*una pedagogía de la pregunta*” y no de las respuestas o discursos morales y profesionales. Nos damos cuenta que la autoestima no puede girar simplemente en sí mismo, en un sentimiento de agrado, felicidad o autorrealización en términos individuales y centrados en sí mismo sino que también está íntimamente relacionada con las relaciones interpersonales, siendo éstas fundamentales, principalmente en aquellas situaciones de vulnerabilidad y flaqueza.

### Relato 3

*“Recuerdo que eran las cinco de la tarde y me puse a llorar como una desconsolada, ahí entró un compañero de trabajo y me dijo “¿qué te pasa?”, es que esta carta, no sé qué”... El me ayudó a quitar la importancia y ya te digo que si ahora me pasa, ya me lo tomaría de otra manera, pero al principio estaba con toda la presión de hacer las cosas bien y cualquier cosa me afectaba mucho”.* (Prof. 7, entrevista 1)

El extracto que sigue tiene especial significado puesto que da cuenta de una experiencia totalmente distinta a la anterior. Es significativa porque el relato es de la misma profesora de la que hablamos arriba pero esta situación es totalmente distinta. En este relato la profesora ha tomado iniciativas y se ha atrevido a proponer a la dirección impartir su asignatura de filosofía a los niveles más inferiores de la escuela. Las experiencias positivas son confirmatorias de una alta autoestima y despiertan en el profesor el deseo e iniciativa para ser protagonista de sus propias acciones pedagógicas. La autoestima favorece la capacidad de autoconocimiento, de reconocerse a sí mismo y apreciar el valor que esto tiene. Este *re-conocerse* fortalece su nivel de autoestima porque *el profesor valora aquello que aprende*, sea que provenga de experiencias tanto positivas como negativas.

### Relato 4

*“Esto lo propuse a dirección y me dijeron que les parecía muy bien y que si quería encargarme yo. Pues eso, realmente dirigir un poco lo que sería la filosofía de Primaria a 4º de ESO cosa que es una nueva ilusión, es una propuesta que yo hago que ha sido bien acogida y eso me da ilusión. De la misma manera que hace dos años propuse que el teatro - que lo hacía como un taller los mediodías con los alumnos de primaria- se pueda trabajar también en secundaria dentro del horario lectivo. También se me concedió, y ahora lo estoy haciendo de 1º a 4º de ESO”* (Prof.7, entrevista 1).

### 7.7.3 Motivación e ilusiones

#### Relato 1

*P: “Me ilusionaba no sólo enseñar a leer y escribir sino enseñar a cómo aprender a los alumnos, a cómo podrían aprender a aprender de alguna manera. En este sentido, yo creo que en este colegio, en esta institución al entrar a hacer esta sustitución, entró la chica joven revolucionaria que no todo el mundo me veía con buena cara pero sí lo vía el Director. Allí había un profesorado muy mayor y claro, para ellos entraba yo esta joven inexperta y además revolucionaria. Mis sueños están muy enraizados en aquella época que me tocó vivir de joven, en el tiempo de “si al amor y no a la guerra”. Me marcó mucho vivir lo de “mayo del 68”, donde hubo una revuelta en París, en donde estábamos los estudiantes que queríamos cambiar todo el sistema.” (Prof.6, entrevista1)*

En el análisis del relato el principal elemento que permite la opción fundamental por la profesión docente y luego ejercerla y darle sentido es la *motivación*, porque el profesor tiene la convicción que puede realizar aquello que se ha propuesto porque está convencido que su opción profesional ha sido la correcta y que obtiene de ella un alto grado de satisfacción y lo demuestra sin mayor esfuerzo porque su motivación se traduce en un deseo permanente de alcanzar las metas que se propone con total seguridad de que puede alcanzarlas. Sus metas no son sólo de largo aliento sino también en el logro de las tareas encomendadas en la cotidianidad del ejercicio docente. De esta manera, busca no sólo enseñar sino también cómo puede aprender el alumno y cómo él mismo puede aprender. Con el fin de que el carácter motivacional permanezca en el docente a pesar de las dificultades, se requiere de la convicción de que todo lo que este pueda realizar es posible y que sus capacidades, aptitudes y competencias le permitirán alcanzar dichas metas.

En el relato apreciamos la *ilusión* por la enseñanza aun con el reconocimiento de no tener experiencia, de ser, como dice la profesora, una “*inexperta*”. Desde la lectura total de su relato podemos deducir que ella tiene conciencia de que se encuentra en un proceso de aprendizaje. En este relato 2 podemos apreciar de qué manera las ilusiones se traducen en motivación para educar, especialmente ante nuevas experiencia, nuevas realidades. Aparece con

fuerza el carácter vocacional, pues va comprendiendo la profesión como un “llamado” desde la propia realidad que va conociendo. Es una ilusión que se inserta en la realidad, y que lejos de aminorarla, le suscita una mayor convicción que la educación es el realmente el ámbito de su realización personal y profesional. A diferencia de otras experiencias que han aparecido anteriormente, este relato da muestra de que las nuevas realidades de necesidades y carencias son elementos que generan una mayor motivación y compromiso. Aquí lo idílico cobra rostro.

### Relato 2

*P: “Aun cuando comencé a ver otras realidades, mientras estudiaba en la universidad, esto no aminoró mis sueños de ser profesora con todo lo idílico que contiene. Más bien, creo que en la medida que iba conociendo otras realidades, mas ilusiones me daba de trabajar en el mundo de la educación. Comenzaba a darme cuenta de las necesidades que tenía mucha gente y a su vez mantenía cierta ilusión, algo poética de ser una gran profesora. En ese tiempo tenía muchas ilusiones pero a su vez conociendo cada vez más la realidad.” (Prof. 9, entrevista2)*

Hemos empleado el término *motivación* para describir el entusiasmo y deseo permanente del docente para llevar a cabo su labor permanente. No obstante, podemos ir un poco más allá, y es comprender la motivación sólo como un estado emocional o una actitud, sino también una fuerza creadora del ser humano capaz de crear y re-crear nuevos aprendizajes.

De la fuerza de los relatos presentados podemos entender la motivación del docente como “*pasión*” porque evoca algo más allá; comprender que la motivación no sólo es un estado emocional o una actitud, un *modo de vivir* (voluntad), *sentir* (emocionalidad) y *comprender* (cognición) la profesión docente.

#### **7.7.4 Factores que dificultan la capacidad de reconocimiento de sí mismo: agobio, cansancio y desmotivación**

Las primeras desmotivaciones y también decepciones del profesor se aprecia al constatar que aquella ilusión primera por emprender el camino de la educación, en la actualidad se ubica en el terreno de la incertidumbre y lo

problemático. En el relato 1, la profesora narra su sentimiento de decepción y desencanto en contraste con la ilusión idílica de los primeros años de profesión.

### Relato 1

*P: “Sabes lo que me ocurre, ahora que te escucho, en la vida profesional de la vida cotidiana, más que grandes situaciones de conflicto lo que me más he vivido son más bien decepciones, es decir, pensaba que cuando eres joven piensas que el mundo es idílico, que las personas nos ayudamos, que nos queremos. Pero después ves que no es así, que nos defraudamos y hay decepciones. También hay gente y situaciones que me han decepcionado. Esto no quiere decir que los demás son mejor o peor. Esto de la naturaleza humana que es complicada. En los trabajos también se producen envidias. Es que a veces tú haces las cosas de buena fe y alguien la interpreta de otra forma, y esto a mí me ha dolido muchas veces en donde yo he actuado de buena fe y la han malinterpretado. Esto sí que me ha costado”* (Prof. 4, entrevista 3).

En muchos casos las ilusiones de los primeros años de docente, con el correr de los años pasan a ser desmotivaciones, que para muchos docentes constituye una de las causas del absentismo y abandono temprano de la docencia. Veamos los dos casos que siguen. En el relato 2, un profesor en su primer año de profesión debe impartir asignaturas que en nada tenían relación con las materias que había estudiado en la universidad, y en el relato 3 la profesora ha perdido el encanto por la profesión porque no encuentra otras personas que le ayudasen a realizar nuevos proyectos.

### Relato 2

*P: “El primer año fue muy malo, muy duro porque yo acababa de salir de la universidad como profesor de Historia y me tocó dar clases de Inglés, de Catalán, de Castellano y de Experimentales a chavales de 15 y 16 años que estaban haciendo formación profesional en donde el inglés, el catalán y el castellano no les importaba para nada. Lo que ellos querían era aprender a arreglar cuestiones, cosas eléctricas y otras cosas así. Ese año sobreviví como podía. Fue tan duro que al acabar me cuestioné y me dije “tengo que buscar otra cosa porque yo no sirvo como profesor” Entonces me cuestioné firmemente y pensaba que nos servía como profesor y que lo dejaba. Esto era muy duro”* (Prof. 5, entrevista 2).

### Relato 3

*I: En este mismo sentido, ¿mantienes las mismas ilusiones de cuando comenzaste como profesora?*

*P: “Ya no es lo mismo, porque yo no puedo encontrar otro grupo de filosofía como el que tuve antes y si quisiera que existiese lo tendría que formar yo porque no hay personas, o sea, podría encontrar personas que me ayudarían a hacer el proyecto pero no participarían en el proyecto porque no se implican. Pero está claro que no tengo las primeras ilusiones y motivaciones hoy en día ya no lo son tanto. De esa profesora con ilusiones de transformación social ya se ha perdido mucho, me he ido desencantando de muchas cosas, claro, sí.”*

*I: Imaginémonos una “curva de la motivación” ¿Cómo sería tu curva?*

*P: “Veo que hay una línea de motivación pero que va un poco hacia abajo pero no tan abajo porque si viese la posibilidad de hacer algo lo haría” (Prof.4, entrevista 2).*

En esta misma línea otro profesor revela un cansancio y a lo largo de los años la motivación por la enseñanza ha disminuido considerablemente.

### Relato 4

*I: ¿Mantienes la misma motivación de tus primeros años de docencia?*

*P: “Me quedan dos años para jubilarme... bueno, habrá que aguantar lo que queda. En todo este tiempo te vas cansando porque físicamente te vas haciendo y la motivación va bajando. Lo que pasa es que a mí me sigue haciendo gracia el primer día de curso qué cara tienen, veo a ver cómo son. Eso afortunadamente me sigue pasando y bueno es que a veces sé porque me lo dicen- que les sonrío mucho y a veces mi sonrisa puede parecer burla y no es así, es que me hacen gracia por las cosas que dicen que tienen que decir a su edad. Yo alguna cierta ilusión la mantengo, lo que pasa es que va disminuyendo, sí, sí, porque físicamente no es lo mismo tener 57, 58 años que tener 30 años, no es lo mismo” (Prof. 1, entrevista 4).*

Nos parece importante destacar algunos relatos donde el profesor expresa su malestar porque siente que su labor y su trayectoria no ha sido reconocida y valorada lo suficiente y como se merece. Si bien la desvalorización del docente no ha sido un aspecto muy recurrente y que el profesor lo manifestara directamente, pero sí nos parece consignarlo como parte del análisis de las distintas experiencias de agobio, cansancio y desmotivación porque estos tres elementos tienen una relación directa con el sentimiento de desvalorización de la labor educativa que realiza el docente. Además, en algunos relatos los

profesores dan cuenta de algunas situaciones que pueden concluir en un malestar porque no se cuida y valora su dedicación por la enseñanza. Estos son dos:

- ⊗ La petición por parte del centro educativo a que el docente pueda dar de sí aún más, con el costo de aminorar el tiempo dedicado a otras actividades fuera de la escuela. El ámbito de lo privado, principalmente en lo que refiere al deseo de disponer mayor tiempo para la familia, este tiempo se ve claramente afectado. En estas situaciones la autonomía y la libertad personal del profesor no es lo suficientemente reconocida ni posee la suficiente libertad para tomar decisiones. Este aspecto lo ilustramos con el siguiente relato.

*I: “¿Te sientes exigida por cumplir un determinado perfil según el ideario que plantea este colegio?”*

*P: “No. Sí que es verdad que hay veces que, bueno, tienes que cumplir con una serie de obligaciones. El límite entre lo profesional y lo personal es muy fino y a veces....bueno, a veces tus obligaciones como profesional puedes entrar en cierto conflicto con tu vida personal, por ejemplo tienes que dedicarte estar aquí y tienes que llevarte el trabajo a la casa. Esto a veces me genera conflictos con mi marido por ejemplo”. (Prof.13, entrevista 1)*

- ⊗ La ausencia de un reconocimiento a toda la trayectoria tanto personal como colectivamente. Es el caso del siguiente relato.

*I: “¿Sientes que todo lo que has hecho no han servido de mucho?”*

*P: “En las horas bajas sí que lo pienso. Mis horas bajas se dan, mira tengo un ejemplo. Ahora tengo una carta de dirección que me comunica las tres veces que ha llegado atrasada al trabajo, me dice que tome medida para corregir este hecho y en caso contrario le haremos comunicar esto a la Inspección Educativa...y dime, ¿tú crees que yo me merezco todo esto?, después de veinte y siete años sin parar?, ¿después de lo que hago todos los días?”*

*I: ¿Crees que no se valoriza tu trabajo?”*

*P: “En general yo pienso que hay poca valoración de los profesores mayores, ningún respeto, no es por mí, eeehh... sino por los que se han quedado que llevan ya con 65 años y tienen que seguir dando clases y yo creo que tiene que seguir quien pueda hacerlo, que sino que se vaya a casa que ya ha hecho bastante. Pero no hay ningún reconocimiento. Es como*

*si hayas trabajado de paleta o de otra cosa, esa idea del servidor público está muy distorsionada en España con la idea del funcionario” (Prof.2, entrevista 2).*

### **7.8 Condiciones, actitudes y acciones que movilizan y frenan la capacidad de reconocimiento y responsabilidad con el “otro”**

En los relatos aparecen al menos cuatro elementos significativos que en su análisis las podemos reconocer como valores, actitudes, capacidades y condiciones que conducen a una dimensión que aparece con mucha frecuencia y en donde el profesor le otorga gran importancia, como lo es el *nivel de vínculo y proximidad que establece con el alumnado*. Estos elementos son: *el valor de la libertad; la iniciativa para ir hacia el otro; la disposición del docente para acompañar y orientar a sus pares; y el uso del poder como impedimento para reconocer la dignidad del otro.*

Un análisis más global y de mirada sinóptica de estos aspectos nos pueden reportar nuevos aprendizajes, porque si bien cada uno de ellos nos dicen *algo* sobre sí mismo y sobre todo de la manera en que nos aproximamos a los otros, también reflejan algunas características de la personalidad moral del docente. Saber el qué, el cómo, cuándo y ante quienes nos aproximamos no nos viene como un dato inmediato sino que exige poner en movimiento una disposición cognitiva, afectiva y volitiva para re-conocer al alumno como quien me demanda su atención. Poner en movimiento esta disposición requiere de la estima y convicción de que los valores morales son esenciales para ir hacia al encuentro del otro, como también para saber volver *desde el otro* hacia la propia individualidad.

En los relatos hallamos valores tales como la empatía, prudencia, solidaridad, libertad y respeto a la dignidad humana. Además de estos valores, también destacamos las acciones de acompañamiento entre los mismos los profesores, siendo ésta una de las vivencias más valoradas y que reflejan la necesidad que el profesor tiene del otro; de sus consejos y apoyo ante situaciones controvertidas. A su vez, y en sentido contrario, también aparecen relatos donde las relaciones personales se encuentran atravesadas por el uso de poder que uno ejerce sobre el otro y daña los vínculos de colaboración y

ayuda. En el siguiente cuadro consignamos los distintos aspectos (valores y situaciones) que intervienen positiva y negativamente en las relaciones de proximidad y vínculo. Además presentamos el número de veces en que los profesores se refieren a estos aspectos.

Valores y acciones que intervienen en las relaciones de proximidad y vínculo	Número de veces en las entrevistas y relatos escritos
✓ La proximidad	27 veces
✓ Respeto a la dignidad humana	7 veces
✓ La libertad humana	10 veces
✓ Empatía	3 veces
✓ Prudencia	5 veces
✓ Solidaridad	4 veces
✓ Acompañamiento entre los docentes	11 veces
✓ El uso del poder	4 veces

Cuadro nº 30: Valores y acciones que intervienen en las relaciones de proximidad y vínculo

En el análisis nos hemos detenido en cuatro aspectos de los ya mencionados arriba: el valor de la proximidad, el acompañamiento a los profesores, la libertad humana y el uso del poder. Los demás valores aparecen dentro del desarrollo de estos ámbitos.

### 7.8.1 La libertad humana: primera condición para salir al encuentro del otro

#### Relato 1

*I: ¿Cómo entiendes el valor de la libertad?*

*P: “En ese sentido siempre he tenido muy presente el valor de la libertad sabiendo que uno no siempre puede hacer lo que le dé la gana. Recuerdo muy bien cuando enseñaba lengua francesa, una vez les pedí a los alumnos leer una pequeña novela que en aquel tiempo estaba prohibido, y bueno, para mí era como un incentivo que los alumnos igualmente pudieran leer algo entrecomillas prohibido considerando además que los libros eran prohibidos y difícil de conseguir” (Prof. 6, entrevista 1).*

#### Relato 2

*I: ¿Algunas otras dificultades por ser perfeccionista?*

*P: “Es una buen pregunta porque tengo clarísimo que la mayor dificultad ha sido conmigo misma. Este perfeccionismo hace que sea esclava de mí misma, de mi propia autoexigencia.*



*Todo esto me hace ser una persona con falta de libertad para ser como me gustaría ser. Mi perfeccionismo a veces me esclaviza y me hace sentir poco libre porque siento que debo responderme a mí misma y responder a los demás sin ningún defecto” (Prof.11, entrevista 2).*

### Relato 3

*P: “La gran diferencia es que aquí hay más libertad y lo noto en todo; desde cómo explicas en todo, aquí tú puedes decir: “no estoy de acuerdo en la jerarquía eclesiástica, con el Papa” y diré por qué y me quedo tranquilo. En una escuela religiosa por supuesto que no lo diría aunque seguiré pensando que no estoy de acuerdo con el Papa pero no lo diré!” (Prof. 5, entrevista 2).*

En los relatos seleccionados, hallamos tres situaciones distintas: 1) la toma de iniciativa para acercarse y estrechar los vínculos con los otros, 2) el acompañamiento entre los profesores y, 3) el uso del poder como factor que lesiona la capacidad de salir de sí mismo y de los propios intereses para conocer la realidad del otro.

En el relato 1 la profesora alude de una época donde las libertades de la ciudadanía se encontraban negadas. En este contexto la profesora se esfuerza en educar en el valor de la libertad en el espacio, y tal vez el único espacio que posee, que es el aula. La convicción por educar en la libertad vuelve al aula un microespacio de libertad de expresión tanto de los alumnos como de ella misma, y se puede apreciar la estrecha relación que existe en la *cualidad personal* con la *capacidad profesional*. Desde esta complementariedad es que hablamos de “competencias éticas del profesorado”. El desarrollo de competencias éticas del profesorado se aprecia justamente ante la *presencia integradora de la cualidad con la capacidad*.

En el relato 2, la profesora, con una alta capacidad de conocimiento de sí mismo reconoce sus propias limitaciones que provienen de la estructura de la personalidad en donde el perfeccionismo termina por esclavizar al sujeto. Aquí nos referimos a una ausencia de la libertad de espíritu que proviene de la propia persona. También podemos decir que a mayor capacidad de autoconocimiento, mayor es el grado de libertad personal de cada sujeto.

En el relato 3 el profesor nos habla de aquella libertad que promueve la institución educativa fundamentada desde su propio ideario. En este caso el profesor tiene una percepción distinta de la institución, sin embargo, declara que en primer lugar está respeto a la institución y a su ideario propio, pero esto no significa una renuncia a enseñar en el valor de la libertad. Es evidente que cuando el centro escolar promueve y educa en la libertad, el clima laboral es óptimo y los docentes se vuelven protagonistas en educar en dicho valor.

### 7.8.2 Iniciativa para aproximarse hacia el otro

#### Relato 1

*I: ¿Qué sucedía en tu interior con todo lo que estabas viviendo?*

*P: No sé lo que me pasaba. Lo que me salía era cogerlos de la mano y estar ahí sin decir nada, solamente la proximidad y el contacto. Yo me acuerdo que yo salía y ¡ufffff!, me revelaba, me revelaba, yo mismo me auto revelaba. Incluso una vez que uno de ellos me pidió el libro de escolaridad y graduado ya porque finalizaba los estudios y él estaba ya muy mal. Salí del hospital y al día siguiente por la tarde me fui a ver al inspector, fui a la Consejería de Educación para pedirle por favor.... Le traje el libro de escolaridad porque tenían que signar, digamos el inspector. Yo le pedía por favor que lo firmara para yo poderse lo entregar y explicándole la situación y el inspector me lo firmó, o sea, confió en mi total y absolutamente y fui otra vez al hospital para entregarle el libro y el chico ya había muerto.. Eso... yo tengo el libro, la familia no lo quiso, y me lo he quedado” (Prof.6, entrevista 2).*

El relato 1 tiene por contexto la situación de un alumno con una enfermedad grave y se encuentra en el hospital, ya en la etapa final de su vida. El niño le ha planteado a la profesora (que en aquel momento era la directora del centro) su deseo de aprobar el año escolar antes de morir. La profesora al *aproximarse* toma la iniciativa; está atenta a la necesidad del alumno y no espera que le pidan ayuda, sino que previamente ya está atenta y abierta para responder a la demanda del alumno. Un tipo de demanda que sencillamente es la compañía, el cariño, el afecto, en definitiva su *presencia*. Ella acompaña con su silencio que es presencia y que dice más de lo que pueden ofrecer las palabras a un alumno gravemente enfermo y que es testigo de su muerte. Es una aproximación activa, dinámica, comprometida y fundada en el valor del reconocimiento de la dignidad de cada persona.

Es significativo que en el relato la profesora utilice el término proximidad; “lo que me salía era cogerlos de la mano y estar ahí sin decir nada, solamente la proximidad y el contacto”. Ella refleja con hondura que se es próximo cuando actúa como próximo. El hecho de aproximarse es tomar la iniciativa de actuar como prójimo.

### Relato 2

*P: “Así es, yo descubrí que para estas personas yo era un referente que les daba confianza, no sé si seguridad, aunque creo que al final sí. Y después que no era el referente de mamá, eso también lo he tenido en cuenta en dos sentidos; uno porque al no estar en el entorno familiar podía haber más confianza. Ellos en algunos momentos no le comentaban sus cosas a sus padres pero a mí sí. Y por otro lado, que yo he tenido siempre muy claro que yo no he sido la mamá ni tampoco la amiga sino su profesora. Esto para mí es muy importante, no he sido ni la tía ni la vecina etc.” (Prof., 6, entrevista 3).*

### Relato 3

*P: “...¡sabes que pasa!, los primero años eres muy joven, eres muy próximo a los alumnos, después claro esto, hay un factor inevitable, ineludible que es la edad, cada vez están más lejos, tú te vas haciendo viejo, los que tienes ahí sentado siempre tiene la misma edad entonces, claro hay una distancia quieras que no porque se nota y aunque puedas ser un profesor que tenga cierta facilidad de proximidad con los alumnos, aunque no tenga relaciones ni distintas ni difíciles. Pero bueno, al cabo de un tiempo se nota, pero bueno... yo en general no he tenido problemas de relación con los alumnos y creo poder decir que en general yo creo que no guardan un mal recuerdo mío” (Prof.1, entrevista 1).*

Así como aparece la intencionalidad educativa de ayudar al alumno a que se convierta en aquello que desea convertirse, desde una autonomía libre y responsable, también aparece un factor inevitable como lo es la distancia generacional entre el profesor y el alumno que crece sin detención. En relato 3, el profesor reconoce que la distancia en los años se traduce en una distancia entre el docente y el alumno y el nivel de vínculo y relación se va paulatinamente desapareciendo y el mismo profesor pierde las fuerzas para mantener o reactivar la relación de proximidad. Es cierto que en muchísimas experiencias educativas el carácter generacional no es un factor determinante para ser próximo de alumno y mantener el vínculo profesor-alumno, sin embargo, esta realidad supone estar atentos y vigilantes para que este vínculo no desaparezca.

### 7.8.3 El acompañamiento entre los docentes

#### Relato 1

*I: En algún momento me comentaste que para algunos profesores tú desde tu rol de Directora les has dado mucho apoyo y seguridad especialmente a quienes tenían algunas dificultades. Cuéntame algo más en este punto.*

*P: “Me recuerdo de aquel profesor que tuvo una entrevista y allí el papá del chico lo pasó a llevar. En otra ocasión también, donde un profesor hablaba ante la asamblea y un papá decía que los alumnos tenían que tomar decisiones por sí mismo, a propósito de una excursión que realizarían. El profesor no sabía qué hacer, entonces fui donde él y en silencio sólo le toqué el hombro y se sintió seguro ante esa situación. Después él se me acercó y me dijo “mira, yo ya estoy tranquilo” (Prof. 6, entrevista 2).*

#### Relato 2

*“Yo en ese primer año comencé como tutora pero muy acompañada por otra profesora de mucha experiencia. Ella muchas veces estaba conmigo en las entrevistas y yo era un poco más espectadora y ella fue muy buena, esa compañía y apoyo fue muy buena. Me sentí muy apoyada por ella pero también por todos los compañeros. La verdad es que creo que están muy bien escogidos, al menos en la secundaria. Creo que está muy bien escogido el equipo. Sí, porque en general nos ayudamos. Yo tengo amigos que trabajan en otros colegios y quizás se crea más clima de competencia o de cada uno a su tema y también de mucha burocracia, pero aquí procuramos que no haya tanta burocracia y en cambio podemos hablar bastante bien las cosas. Así se va creando un clima y pues una cierta amistad con los compañeros de secundaria” (Prof.7, entrevista 1).*

El reconocimiento del otro no se circunscribe únicamente dentro de la relación profesor-alumnos pero también lo podemos encontrar en el acompañamiento y apoyo entre los mismos profesores. Es lo que apreciamos en los relatos 1 y 2 expuestos. En una de las entrevistas encontramos la experiencia de una profesora quien nos relata su experiencia de apoyo y acompañamiento de una profesora mayor, de larga trayectoria en la escuela. Esta experiencia la recuerda con mucha gratitud y valora que ha sido una de las mayores experiencias de aprendizaje en su desarrollo personal y profesional.

El acompañamiento de los profesores mayores hacia los más jóvenes es una tarea pendiente, siendo un desafío para una educación que intenta promover no sólo “buenos centros educativos”, sino autocomprenderse como “comunidades educativas”. El acompañamiento a los profesores más jóvenes merece una mayor atención y reflexión al interior de cada escuela porque saber y desear acompañar y transmitir la experiencia vivida de los docentes mayores favorece el sentir y poner en acción lo más propio de la educación; su vocación de servicio y abnegación todos quienes forman parte de la comunidad educativa.

#### **7.8.4 El uso del poder: impedimento para el reconocer la dignidad del otro**

##### Relato 1

*P: “Mi papel era de intermediaria porque me pidieron ser jefe de estudios entre la dirección y el profesorado. Me veía muy en tensión, además estaba embarazada y eso no se me respetó para nada, que no estaba enferma sino embarazada. Bueno, seguí para adelante, hubo una falta de consideración total. Tengo que decir que esta tensión la recibía más de la dirección que de los profesores. Otra tensión, ya no con la dirección pero que de todas maneras era autoridad en el colegio y fue con un sacerdote. Esto me marcó él era un sacerdote que era muy apreciado por un grupo significativo de las familias y profesores. Pero el trabajo con los mayores no estaba funcionando muy bien y en una reunión de todos los colegios nos dijo que nos enviaba un espía aunque fue con otra palabra. Él dijo os envió que va a hacer mi “alter ego”. Anteriormente había otro sacerdote que estuvo un tiempo y que me parecía muy inteligente y tuve mucha afinidad con él, y luego llegó este otro sacerdote del que hablo y que no me caía bien. Llega diciendo: “aquí vengo yo” queriendo decir como el mejor y el que manda. Entonces esto no fue buena entrada, era muy elitista y tuve la impresión que seleccionaba a los chicos según su clase social, su origen socio económico y a mí esto me sabía pésimo, como hija de un padre obrero y parado. Así que yo no congenié y en muchos aspectos no estábamos de acuerdo, pero él era Incluso llegó a decirme “recuerda quién soy”, y ante esta situación yo dije “hasta aquí llegamos” y me cuestioné seriamente dejar este colegio. Además tenía varias ofertas de trabajo de otros colegios” (Prof.10, entrevista 1).*

Finalmente no podemos ignorar que el profesor en el aula, por el rol que ejerce, queda situado en una relación asimétrica con los alumnos porque es una autoridad. La toma de conciencia de lo que significa ser autoridad favorece

estar atentos a ejercer su autoridad en clave de servicio y no de un mal uso de ella, que se traduce en el uso del poder. *El uso del poder*, es un elemento que fácilmente entorpece enormemente la competencia de ética de estar disponible en actitud de servidor. El último relato lamentablemente refleja justamente el ejercicio inadecuado de la autoridad que recae en el uso y abuso del poder. En el contexto de una escuela confesional, el profesor vive de cerca el uso de poder por parte del sacerdote, quien resalta su condición de autoridad por su investidura más que por sus cualidades personales.

El profesorado, por su condición de autoridad dentro del aula se halla desafiado a sobrellevar esta condición sin sucumbir en el uso del poder. El poder resquebraja las relaciones interpersonales porque estas se cultivan desde la gratuidad, apertura y servicio, y obstaculizan el desarrollo de la competencia ética de reconocer y responder al otro desde la mayor igualdad de condición posible. Esto es lo que el sacerdote no supo reconocer.

### **7.9 Dimensiones que disponen hacia la búsqueda del sentido y apertura a la trascendencia**

Algunos profesores han revelado la importancia que ha tenido la dimensión del *sentido de la vida* en el ejercicio narrativo de su historia de vida. Junto con la pregunta por el sentido, también aparecen dos ámbitos experienciales vitales que han sido significativas en la manera de cómo el profesorado intenta comprender el mundo, la vida personal, y la profesión docente en clave vocacional. Estas son la proximidad de la muerte y la experiencia religiosa, las cuáles aparecen como dimensiones que marcan la propia existencia humana y que nos merece detenernos porque nos encontramos ante la apertura a la dimensión trascendente como un elemento que forma parte del proceso de búsqueda del sentido de la vida.

La apertura a la trascendencia y a un reconocimiento existencial del misterio que sobrepasa y sobrecoge al sujeto no es un añadido sino que se vuelve en una dimensión vital que ofrece una manera determinada de comprenderse a sí mismo y la propia realidad. Veremos en el relato 2 las experiencias de una

profesora quien vive de cerca la dimensión de la *proximidad de la muerte*, la enfermedad, el dolor y la tristeza. También se refiere a la dimensión de la trascendencia, particularmente desde la experiencia religiosa.

En la tabla siguiente destacamos las temáticas más significativas referidas a la pregunta por el sentido y de la trascendencia, con el detalle de número de profesores, tipos de escuela y número de veces en que aparece en el conjunto de todos los relatos.

<b>Temáticas</b>	<b>Nº de profesores</b>	<b>Tipos de escuela</b>	<b>Nº de referencias en entrevistas y relatos escritos</b>
El sentido de la vida	8 profesores	Escuela pública: 2 profesores Escuela concertada: 2 profesores Escuela concertada confesional: 4 profesores	22 veces
La proximidad de la muerte (de sí mismo y de otros), y enfermedades graves.	8 profesores	Escuela pública: 2 profesores Escuela concertada: 2 profesores Escuela concertada confesional: 3 profesores	15 Veces
La fe religiosa	5 profesores	Escuela concertada confesional	5 veces
Sentido de la trascendencia	5 profesores	Escuela concertada confesional	5 veces
Interioridad	7 profesores	Escuela concertada confesional: 4 profesores Escuela concertada: 2 profesores Escuela pública: 1 profesor	8 veces
Otras experiencias significativas: imposibilidad de la maternidad, divorcio.	2 profesores	Escuela concertada: 1 profesor Escuela concertada confesional: 1 profesor	2 veces

Tabla nº 8: Temáticas referidas a la pregunta por el sentido y la trascendencia

### 7.9.1 La pregunta por el sentido de la vida

#### Relato 1

*P: “Ciertamente que me he hecho la pregunta por el sentido de mi vida después de lo que he vivido, pues sí y quizás porque a veces ves que la vida es un poco injusta; ¿por qué se tiene que padecer?, ¿por qué mi padre y mi madre mueren?, ¿por qué se tiene que romper un matrimonio que creí lindo? Esto lo encuentro injusto. Pero bueno, tengo que seguir para adelante. Todo esto me lo he preguntado mil veces, “¿porqué, que pasó?” Me lo he preguntado mil veces y mi respuesta es que parece que no era yo la responsable. Todo esto de la pregunta por mi sentido de la vida, porque me he preguntado mil veces, “¿porqué”, “¿qué he hecho yo mal?”, o “¿qué pasó?” “¿la rutina?? No lo sé” (Prof.12, entrevista 2).*

#### Relato 2

*“Empezaré por compartir alguna experiencia que para mí ha sido muy importante que me ha hecho tomar otros significados a las cosas y a la vida misma. Por suerte o por desgracia, todo momento de crisis "existencial" como una enfermedad grave como ha sido un cáncer que tuve, pone en tela de juicio todo lo vivido hasta el momento. Quizás porque ya en nada encuentras seguridad. Me refiero justo al momento de la enfermedad, no ahora mismo en que esa sensación ya ha pasada).El suelo bajo tus pies se "mueve", la gente vive en una felicidad aparente sin "saber" que esa felicidad, en cualquier momento puede desaparecer de un plumazo. No ves bien dónde agarrarte y aunque sabes que los tuyos te quieren y te protegen, que están ahí, que te apoyan... tú estás SOLA. Esa soledad, esa falta de alivio en tu dolor, el intentar salir adelante a pesar de... es lo más duro que puedes pasar. Al menos hasta lo que yo he vivido. Sólo cuando aceptas esa soledad en tu camino y que sólo tú puedes decidir vivirlo de una manera u otra, no te haces fuerte porque hasta ese momento piensas, buscas la seguridad en los otros, en los demás que están cerca de ti y eso no es posible. Sólo hay una vida, y he decidido vivirla al máximo de la plenitud posible. Dejar que mi mente fluya tranquilamente, acompañar a mi cuerpo que me dice un montón de cosas que antes quizás no oía. Con tranquilidad de espíritu y alma y en armonía con el amor que siento por mis seres queridos” (Prof.11, escrito 1).*

El primer relato corresponde a una profesora quien en los últimos tres años ha vivido la experiencia de un divorcio no deseado y el fallecimiento sus padres. En el segundo, otra profesora relata la experiencia de enfermedad de un cáncer que la condujo a una depresión y sentimiento de soledad. En ambos relatos las experiencias límites conducen a la pregunta por el sentido de la vida



porque estas *rompen* con la estabilidad y el manejo de la vida, que se “supone” está en manos de la propia persona.

Así como afirmamos que educar en valores consiste en *crear las condiciones favorables para que el alumno inicie un proceso madurativo de manera integral*, así también debe crear las condiciones favorables para plantear las preguntas por el sentido de la vida y de su futuro. La disposición de apertura a la pregunta por el sentido y por la trascendencia de la que estamos hablando aquí exige previamente la capacidad racional *de des-centrarse de sí mismo* y buscar una realidad que le otorgue sentido a aquello que vivimos y con-vivimos.

## 7.9.2 La proximidad de la muerte

### Relato 1

*P: “Yo por ejemplo tengo la imagen de... por ejemplo ir a visitar uno de estos alumnos, porque iba a visitarlos cuando estaban hospitalizados y ver cómo el hecho de que... ¡claro! no era un familiar que los iba a ver sino que era ¡la profesora!, como decían ellos y un poco pues el referente que tenían. Entonces algunos de estos alumnos frente a la proximidad de la muerte aparecían una rebelión, una rebelión tan grande contra todo lo que estaba pasando que esto a mí me espantaba. Algunos me lo decían “yo no quiero morirme” y esto, yo me acuerdo, yo tengo aun la imágenes de varios tres o cuatros, sobre todo decirme esto” (Prof.6, entrevista 2).*

### Relato 2

*P: “Otro chico también, de catorce o quince años ya, que me decía “no quiero morir, yo no quiero morir, no quiero morir!!... Porque claro, ellos estaban como están pero vivían la realidad de ver cómo otros alumnos del colegio que pasaban y habían muerto. Pero todo esto ayuda a esto que te digo, a tener después ante la vida, depende de las situaciones, pues esto ¿no?, un temple, una serenidad, una sensibilidad que yo creo en ello” (Prof.6, entrevista 2).*

### Relato 3

*“Empezaré por compartir alguna experiencia que para mí ha sido muy importante que me ha hecho tomar otros significados a las cosas y a la vida misma. Por suerte o por desgracia, todo momento de crisis “existencial” como una enfermedad grave como ha sido un cáncer que tuve, pone en tela de juicio todo lo vivido hasta el momento. Quizás porque ya en nada encuentras seguridad. Me refiero justo al momento de la enfermedad, no ahora mismo en que esa sensación ya ha pasado” (Prof.11, escrito 1).*

Los tres primeros relatos corresponden a una profesora que en distintos momentos dentro de su trayectoria, la experiencia límite de la muerte de alumnos y un profesor amigo han calado fuerte en su vida y en su memoria. El cuarto relato corresponde a una profesora que ha vivido una larga enfermedad de un cáncer. Son relatos que expresan las distintas emociones como la tristeza, el desamparo, la soledad, y la rebeldía ante la proximidad de la muerte. Acompañar a los alumnos en su etapa de enfermedad terminal ha sido acompañar rostros concretos. Ya no son sólo alumnos, son *personas* que dejan imágenes, huellas y aprendizajes para toda la vida.

Llama la atención que en el primer y tercer relato, la profesora ha sido capaz de descubrir aprendizajes para la vida personal y profesional dando cuenta de una capacidad de reflexión significativa de sí misma. A partir de estas experiencias reconocemos algunos valores internalizados (también llamados virtudes) tales como la serenidad, templanza y equilibrio que pasan a formar parte de la forma de ser, pensar y actuar. Estas experiencias se tornan significativas no por el hecho de la muerte en sí misma, sino por la capacidad de obtener *aprendizajes de ella misma*. Podemos decir aquí que la capacidad de reconocimiento, de valoración y sentido de búsqueda permanente, son disposiciones esenciales que ponen en marcha el desarrollo de una competencia ética de apertura al sentido, que permite encontrar *respuestas a la pregunta por la vida y por la muerte*. No obstante, en términos existenciales, la pregunta por la realidad de la muerte siempre sigue abierta.

El ser humano ha intentado solucionarlos desde sus inicios y de diversas formas recurriendo a la magia, a mitos, religiones, etc., pero no ha podido superar la problemática en donde el hombre tiene conciencia de la muerte porque su misma conciencia le dice que no quiere morir. La muerte es interpeladora, cuestiona, llama a la puerta de la razón porque su realidad choca con el deseo profundo y espontáneo de no querer morir, tal como lo decía el alumno en uno de los relatos: *“algunos me lo decían “yo no quiero morir” y esto, yo me acuerdo, yo tengo aun la imágenes de varios tres o cuatros, sobre todo decirme esto.”* Las situaciones límites nos muestran un sin-sentido porque el ser humano quiere vivir, tiene deseo de inmortalidad; vive y gusta de vivir.

Sin embargo su conciencia, que le dice que vive y que goza de esta realidad, al mismo tiempo le advierte sobre su propia desgracia; la conciencia de que vive y quiere vivir pero que sabe que va a morir.

En el plano educativo, temáticas como la muerte, el sufrimiento y el dolor en primer lugar deben ser tratados en los distintos momentos curriculares cuya reflexión formen parte del proceso de reflexión y madurez del alumno. Y en un segundo lugar, el profesorado debe dialogar y establecer algunos criterios fundamentales para consensuar el o los modos de abordar estos temas con una clara finalidad de aprendizaje de la vida tanto para los alumnos como para el profesorado.

### **7.9.3 Apertura a la trascendencia**

#### Relato 1

*I: ¿Consideras que un profesor que posee una fe religiosa posee más valores y que en definitiva sea mejor profesor que quién no posee esta fe en alguna religión?*

*P: “Sí, creo que una persona que tiene una fe es capaz de ver de mejor manera que en cada ser humano hay algo bueno. A mí me pasa esto que te digo; a pesar de todo, veo que en cada personas hay algo bueno e intentas querer las personas por principio son buenas y creo que eso me lo da el hecho de tener fe en Dios. La diferencia se nota” (Prof.11, entrevista 2).*

#### Relato 2

*P: “Que yo creo que todo cristiano o toda persona hace a lo largo de su vida, de trascendencia, ¿no? Y no te quedas con los valores que tú tienes de pequeño, vas aprendiendo y re-aprendiendo sobre eso” (Prof.11, entrevista 1).*

En los dos relatos de arriba aparece la dimensión de la trascendencia, particularmente desde una experiencia religiosa. Ambas corresponden a una profesora que trabaja en el colegio confesional del cual hemos entrevistado a un grupo de profesores. La creencia religiosa forma parte de su manera de vivir, de pensar y en consecuencia en su manera de comprender y actuar en su profesión docente. En esta experiencia, la lectura de los valores religiosos que pretende vivir favorece una comprensión de lo que ella es y del sentido que otorga a su profesión. Se aprecia una concepción del hombre como un ser esencialmente bueno.

“...veo que en cada personas hay algo bueno e intentas querer porque las personas por principio son buenas y creo que eso me lo da el hecho de tener fe en Dios”. (Prof. 11, escrito 2).

La creencia religiosa, como es el caso de esta profesora, es un elemento que forma parte de su identidad moral y profesional y la ubica como una realidad que funda su propia existencia. En múltiples ocasiones la dimensión religiosa ha sido objeto de una suerte de alienación y espiritualización que enajena al sujeto, lo saca de la realidad inmanente quedando como un sujeto desadaptado. Esta situación tiene que ver más bien con la psicología del sujeto y la forma de entender el fenómeno religioso que la religión en sí misma. Sin embargo, la pregunta contiene una presunción, y es en la posibilidad que por el hecho de adherir a una fe religiosa, el sujeto posee más valores y en consecuencia, que actúa de mejor manera de quien no es creyente. La respuesta es “sí” y culmina con la afirmación “*la diferencia se nota.*” Aun cuando la dimensión religiosa se aprecia como un elemento positivo que favorece una visión comprensiva y esperanzadora del ser humano, la profesora reconoce que existe una primacía en término de los valores, de quien es creyente frente a quien no lo es.

Desde un punto de vista pedagógico esta afirmación resulta peligrosa porque jerarquiza la eticidad, en donde unos son más morales que otros y el criterio de diferenciación es la creencia religiosa. Decimos que es peligrosa porque si se acepta esta diferenciación moral y en consecuencia, también es posible llegar a afirmar que quien es creyente es poseedores de la verdad o bien están más próximos a ellas de quienes no profesan una fe religiosa. Desde concepciones como estas se fundamentan los radicalismos y fanatismos religiosos que erosionan la convivencia en igualdad, pluralismo y tolerancia entre los sujetos y sociedades. Cuando la dimensión trascendente se vuelve como una respuesta razonable a las preguntas por la vida, la muerte y la convivencia, estamos frente a un adecuado entendimiento y vivencia de la trascendencia, particularmente en la práctica religiosa y merecen ser considerados como un ámbito del conocimiento para ser tratado dentro de la escuela en los lugares y

espacios más pertinentes, con el fin de favorecer nuevos aprendizajes en los alumnos respecto de estos ámbitos propios que son propios de la vida humana. Desde este enfoque es que podemos apreciar aquellos relatos de profesores que comprenden su vida personal y profesional desde los valores trascendentales-religiosos. La cuestión aquí es ver de qué manera podemos educar en estos ámbitos sin caer tanto en un adoctrinamiento religioso como también en una manipulación ideológica.

En el conjunto de las entrevistas y relatos la pregunta por el sentido aparece de manera explícita y otras implícitas. Basta con la pregunta por la vocación docente y la identidad profesional para reconocer la búsqueda por el sentido de la propia vida individual y la razón de ser del ejercicio de la profesión. Por lo tanto bien podemos hablar aquí de una *pedagogía del sentido*.<sup>109</sup> Los relatos y entrevistas reflejan, -aunque no de manera tan evidente- el sentido que los docentes y su nivel de valoración que dan a su labor profesional a través de sus distintas metodologías de enseñanza y las relaciones interpersonales con alumnos, profesores e institución.

Finalmente, el siguiente y último relato no pretende ser *analizado* sino que refleja en su totalidad y hondura que merece más que un análisis, una reflexión meditativa.

*P: “Yo por ejemplo tengo la imagen de... por ejemplo ir a visitar uno de estos alumnos, porque iba a visitarlos cuando estaban hospitalizados y ver cómo el hecho de que... ¡claro! no era un familiar que los iba a ver sino que era ¡la profesora!, como decían ellos y un poco pues el referente que tenían. Entonces algunos de estos alumnos frente a la proximidad de la muerte aparecía una rebelión, una rebelión tan grande contra todo lo que estaba pasando que esto a mí me espantaba. Algunos me lo decían “yo no quiero morirme” y esto, yo me acuerdo, yo tengo aun la imágenes de varios tres o cuatros, sobre todo decirme esto.*

*I: ¿Qué sucedía en tu interior con todo lo que estabas viviendo?*

*P: No sé lo que me pasaba. Lo que me salía era cogerlos de la mano y estar ahí sin decir nada, solamente la proximidad y el contacto. Yo me acuerdo que yo salía y ¡uffff!, me revelaba, me revelaba, yo mismo me auto revelaba. Incluso una vez que*

---

<sup>109</sup> Ver Torralba, F. (1997). *La pedagogía del sentido*. Madrid: PPC: Editorial.

*uno de ellos me pidió el libro de escolaridad y graduado ya porque finalizaba los estudios y él estaba ya muy mal. Salí del hospital y al día siguiente por la tarde me fui a ver al inspector, fui a la Consejería de Educación para pedirle por favor.... Le traje el libro de escolaridad porque tenían que signar, digamos el inspector. Yo le pedía por favor que lo firmara para yo podérselo entregar y explicándole la situación y el inspector me lo firmó, o sea, confió en mi total y absolutamente y fui otra vez al hospital para entregarle el libro y el chico ya había muerto.. Eso... yo tengo el libro, la familia no lo quiso, y me lo he quedado” (Prof.6, entrevista 2).*

#### **7.9.4 A modo de síntesis de la fase de análisis**

En el trabajo de análisis descubrimos que el contenido de las unidades temáticas forma parte de un proceso interno de formación ética del docente. Es el proceso tanto de educar como *educar-se en los valores*. El *reconocimiento de sí mismo* a través del autoconocimiento, autoconcepto, autoestima y *reconocimiento y responsabilidad con el otro*, exige la actitud y la voluntad de salir al encuentro de aquel otro que requiere de mí, pero no en términos asistencialista sino más bien existencialista.

Aquellos que nos encontramos en la tarea de formar personas, debemos cultivar la voluntad y capacidad de *apertura al sentido y la trascendencia*, entendida esta como la disposición para salir de sí mismo y en el misterio de la relación con los demás, acogerse o sobrecogerse a contemplar la dimensión *mistérica y no a intentar* calcular ni medir.

La apertura al sentido es aquella disposición que favorece la pregunta “¿para qué?”, ¿qué sentido tiene todo aquello que hacemos y decidimos? En las respuestas que el docente pueda hallar, su dimensión vocacional cobra un carácter de pregunta, de interrogante de sí mismo, de la razón de ser que tiene todo aquello que realiza, y a su vez todo aquello que es y que no es.

Por último, recobrando la *resiliencia como competencia moral*, hemos podido apreciar en los distintos relatos, cómo los docentes han debido afrontar y superar situaciones adversas, de las que no han requerido sólo del deseo de solucionar los conflictos sin más, sino además poner en movimientos sus capacidades cognitivas, manejo de las emociones, aptitudes, actitudes y los

valores que guían sus decisiones y el modo de comprenderse a sí mismo. Todos estos aspectos *son objeto de ser aprendidos* que no se reduce a reconocer un conjunto de capacidades naturales heredadas, sino a un conjunto de cualidades y capacidades que se aprenden y que permiten configurar la identidad personal y profesional. Seguramente existen otras cualidades y capacidades éticas que aquí no aparecen, pero las que hemos analizado han sido las que con mayor claridad han aparecido en las entrevistas orales y relatos escritos de los docentes. Por ser una investigación que versa sobre los valores es también una investigación que se hace cargo de la complejidad del ser humano, de la *persona* que desea educar en valores *a otra persona*. Por tanto, los resultados y conclusiones, más que ofrecer grandes “respuestas-recetas”, generan preguntas y seguramente podrán aparecer nuevas interrogantes, nuevas respuestas y nuevas formas de asumir los desafíos para materializar una formación ética para el profesorado de manera sostenida, así como también nuevas propuestas de educación en valores para los alumnos.

## 8. Conclusiones

Una educación que se hace cargo de las preguntas “cómo somos”, *cómo actuamos*” y “*qué sentido tiene aquello que somos y hacemos*” a través del *proyecto educativo y plasmado en sus criterios de acción* se encuentra en una posición inmejorable para ofrecer una educación integral a los alumnos y ofrecer las condiciones adecuadas para la formación ética del profesorado y del conjunto de todos quienes forman parte de la comunidad educativa. Tanto del marco teórico como del proceso de análisis de la investigación estas preguntas han acompañado permanentemente la reflexión y las conclusiones de la investigación y han sido reconocidas a partir de las distintas experiencias profesionales que los profesores participantes han ofrecido a través de sus relatos biográficos escritos y las entrevistas.

A continuación presentamos las conclusiones de la investigación sintetizadas en seis afirmaciones. Estas son:

1. *Los valores poseen una cualidad relacional y se convierten en una realidad que otorga sentido a la vocación docente.*
2. *Una ética pedagógica es una ética de la proximidad y la demanda que abre a la posibilidad única de acceder a la realidad de los alumnos.*
3. *La historia y experiencia personal de los docentes tiene una elevada incidencia en su tarea educadora en relación a los valores.*
4. *Es posible hablar de competencias éticas del profesorado para educar en valores.*
5. *La formación de los docentes, en virtud de su tarea educadora en valores, debe incidir en su formación como persona y en su manera de comprender su tarea profesional.*
6. *La narrativa de las propias experiencias personales y profesionales es un modo privilegiado para una formación ética del profesorado y un valioso instrumento para educar en valores.*



### 8.1 Los valores poseen una cualidad relacional y se convierten en una realidad que otorga sentido a la vocación docente

Dentro del recorrido hecho por la axiología en su inacabado intento de una comprensión de los valores podemos apreciar que el término valor y sobre todo valor moral ha recibido variadas aproximaciones y definiciones.<sup>110</sup> A nuestro entender, siguiendo los aportes de R. Frondizi y A. Cortina, los valores son ante todo un componente de la vida humana, no como una realidad externa añadida, sino que la *“llevamos en el cuerpo”* y *no hay ser humano que pueda situarse más allá del bien y del mal morales, sino que todos somos inevitablemente morales*. (Cortina, 1997a:218) Al mismo tiempo tienen valor en su propia naturaleza y no dependen de la mera estimación subjetiva. *“El “valor” de los valores no puede verse por criterios o medidas de calidad, sino que valen por sí mismos”* (Cortina, 1997b:3).

Es una realidad que se nos aparece en la *relación*, en el vínculo de lo humano con todo aquello que le acontece en las distintas situaciones de cada día, en donde vamos valorando la alteridad y al mismo tiempo nos dejamos cautivar por el atractivo que tiene el valor en sí mismo a través de aquellas cosas o situaciones que nos reportan un bien. Al decir que el valor se aparece en la *relación*, estamos tratando de salir de las trampas subjetivistas y objetivistas axiológicas, destacando su aporte o aquello de verdad de cada uno de ellos pero dejando fuera sus limitaciones.

Situar el valor *en la relación* significa también que no se puede hablar de valor sin la presencia del sujeto, haciendo del valor, -como diría Frondizi- una realidad dinámica y cambiante, que contiene aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de la persona cuando valora o *prefiere* algo, pero que al mismo tiempo no se deja atrapar por la realidad subjetiva sino que el valor en sí

---

<sup>110</sup> Destacamos el aporte de R Frondizi (1977), quien después de repasar los aportes tanto del subjetivismo como del objetivismo axiológico, evita una definición encapsuladora de valor y lo refiere como una *cualidad estructural* en que destacamos el concepto relacional que el autor plantea. El carácter relacional de los valores será aquella que reconocemos y adherimos y profundizaremos más adelante desde un enfoque pedagógico.

mismo cautiva al sujeto, lo seduce e incluso lo trasciende.<sup>111</sup> Desde un lenguaje scheleriano, diríamos que el valor es una realidad incluso inaccesible a la razón y se nos revela en el percibir no sólo desde el intelecto sino ante todo desde el corazón. La objetividad del valor no se sitúa desde un criterio de verificación empírica intentando responder qué es el valor y de dónde procede, más bien la realidad razonablemente objetiva del valor está en cuanto se le *aparece (fainomai)* al sujeto como un realidad que es capaz de dar un sentido a la vida y a los valores morales.

Comprender los valores como ***cualidad relacional*** nos permite comprender que las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno adquieren gran significado porque sitúan el aprendizaje ético a partir de lo que uno entrega y recibe del otro. Tanto el profesor como el alumno aprenden simultáneamente uno del otro, pero el profesor ante todo debe mirar a los alumnos no como objetos pasivos para depositar en ellos los conocimientos y modos de pensamientos sino reconocerlos ante todo como sujetos morales activos, con un rostro cargado de significado al cual hay que descubrir más que codificar. En definitiva, entender los valores desde una dimensión relacional es situar la ética desde la relación con el otro, con su propio “rostro” y su propia historia. Siguiendo de cerca el pensamiento de Lévinas, decimos que “*el rostro es por sí solo, sentido*” y hace de la educación responsabilidad, responsividad. El alumno es ese otro cuyo rostro se nos aparece “de frente”, “cara a cara” (Lévinas, 1991:80) que requiere de nosotros nuestra total disposición y una escucha atenta a lo que nos pide o incluso, nos exige. Por esta razón -siguiendo a Lévinas- la ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro. Ese rostro que en lo inmediato son quienes se encuentran afectivamente más cerca nuestro, poseen una riqueza y pobreza que devienen una exigencia moral que nos demanda ser para ellos porque nos hemos relacionado de manera vinculante que nos compromete con su fragilidad y vulnerabilidad y nos exige tomar la iniciativa de aproximarse para hacernos cargo de él, y en algún sentido dejarnos cargar por él.

---

<sup>111</sup> En el “*preferir*” se reconoce la presencia del sujeto que prefiere (postura subjetivista) y reconoce que los valores son también “*preferibles*”, es decir, que provocan por sí mismo la acción o decisión de preferir (postura objetivista).

A esta realidad la solemos llamar empatía, queriendo subrayar la capacidad afectiva de sentir con el otro, intentando entrar en contacto con la realidad más profunda del ser humano. Esta capacidad afectiva nos surge con mayor facilidad hacia quienes estimamos; sin embargo, en la comprensión de los valores como cualidad relacional es necesario desarrollar una empatía más amplia y genuina que considere a las personas y situaciones que están más allá de nuestros afectos más inmediatos, de lo contrario sería una empatía débil. Tal como advierten Puig y Martín *“una empatía insuficiente o sesgada puede ser la causa de juicios y acciones poco defendibles desde principios morales como la igualdad o la injusticia”* (1998:40). En consecuencia, la vivencia de los valores se sustenta inevitablemente en la riqueza de esta relación con los otros. La dimensión relacional del ser humano es *un don*, un regalo a la existencia humana, pero al mismo tiempo es *una tarea*, una realidad siempre en construcción, nunca acabada, en total apertura, que requiere de una capacidad dialógica para la escucha. Los valores nos entregan justamente eso, aprender a **escuchar y escuchar-se**. Así, podemos afirmar que todo valor, para que sea moral, debe inscribirse y comprenderse desde un fructífero campo relacional entre los individuos. Pero no basta con el reconocimiento de la existencia de una relación, - sea con otros sujetos o con la realidad misma del valor moral- lo esencial está en descubrir aquel vínculo como una realidad dadora de sentido.

La convicción en esta manera de comprender y asumir los valores conlleva una crítica a un positivismo pragmático, quien postula que lo real coincide con aquello que es empíricamente verificable a partir de los criterios de evidencia y certeza. Por el contrario, una visión de los valores como don y tarea, implica la convicción de que lo real se nos *“aparece”* y se manifiesta como epifanía en la relación con los otros, con un vínculo tal que en sí mismo otorgue de sentido. De esta manera se recupera la dimensión de búsqueda del sentido desde el mundo de los valores, a ratos olvidada en nuestras sociedades modernas. Pero no sólo nos referimos a un vínculo con otros, sino también -y con la misma intensidad- a un encuentro consigo mismo. La sociedad actual, desde su lógica de mercado, exitista y depredadora del entorno y de las relaciones humanas, ha conducido al hombre a olvidarse de sí mismo y de los demás.

## **8.2 Una ética pedagógica es una ética de la proximidad y la demanda que abre a la posibilidad única de acceder a la realidad de los alumnos**

La formación ética hacia el profesorado no es una iniciativa para educar en valores a los alumnos sino una *respuesta* a la interpelación del otro porque entiende que educar es hacerse responsable y responder al otro y desde la realidad del otro, del alumno que nos interpela y nos demanda un compromiso vocacional y profesional. En este sentido, todos quienes participamos del constructo educativo (profesores y alumnos), nos encontramos en una permanente construcción de la personalidad moral y juntos nos convertimos en “*sujetos morales*” en la medida que esta construcción de la personalidad moral se *vive*, -no de manera aislada ni autocentrada- y se lleva a la praxis de manera responsable consigo mismo y con los demás.

Una *ética de la proximidad* hacia el otro se manifiesta en una acción comprometida que otorgue un beneficio a los demás. Entonces la convicción de que es posible educar en valores *desde* la realidad del otro se materializa en el paso de la actitud a la acción y se convierte en el *fundamento* de una ética de la proximidad y la demanda. No obstante, el paso de la actitud a la acción no resulta fácil e inmediato, sino que requiere de una conciencia de sí mismo como sujeto que está llamado, no tan solo a escuchar lo que los demás necesitan de uno mismo, sino a acompañarlos de cerca (*proximus*) en su proceso de maduración. En este plano es donde podemos situar el carácter vocacional del docente, en cuanto el docente se sabe llamado (*vocare*) no sólo a realizar una tarea pedagógica, sino ante todo a *ser un pedagogo*. La respuesta a ese llamado se expresa en la capacidad de acompañar con gratitud, con la hondura de la “*xaris*”, las necesidades de aprendizajes y de desarrollo moral de los alumnos.

Una ética de la proximidad es una ética de la *com-pasión* (padecer con) en que nos aproximamos al otro en su sufrimiento y vulnerabilidad. Aun siendo un acto libre y voluntario, la conciencia nos demanda que *padecer con el otro* es una exigencia ética la cual no se puede negar ni justificar. El sufrimiento del otro demanda una respuesta que nos involucre -con todas nuestras limitaciones- en

la realidad del otro. Es una escucha atenta en un ejercicio de *des-centramiento*, evitando escucharnos a nosotros mismos y con una capacidad de apertura, cuidado y obediencia. Entendiendo esta última, no como una acción de resignación a obedecer mandatos anulando la libertad humana, sino en cuanto es **ob-audire** (*ob-ediencia, ob-audire*), es decir, la capacidad y actitud humilde de una escucha racional y libre para recibir con apertura, libertad y *gratuidad* a lo que el otro me habla. Es ante todo una escucha activa, gratuita, donativa, sin condicionalidad. Una aproximación auténtica, con libertad y responsabilidad a las necesidades humanas en su dignidad, requiere del acto de *padecer* (*pathos*) que, lejos de entenderlo como una compasión que provoca cierta lástima por el sufrimiento del otro, ha de entenderse como aquella acción en la cual el sujeto se involucra personalmente con las necesidades del otro. Una ética de la proximidad rompe con la visión de sujeto que se entiende sólo a partir de sí mismo, y se convierte en un “*sujeto- para el otro y se autocomprende desde el otro*”. Desde esta mirada podemos afirmar que **la eticidad en cuanto tal no tiene fundamento sino que ¡es el fundamento!**, porque se presenta a la conciencia para responder de la realidad humana dentro de un determinado contexto situacional.

A la luz de una ética de la proximidad, entendemos que la educación no es una relación de conocimientos sino un *acontecimiento ético* que irrumpe en un momento único que hace de la relación entre educador y educando un encuentro único e irrepetible, donde la dignidad humana cobra todo su significado. **Es un acontecimiento que sobrepasa un inmanentismo estático y lo refiere a una dimensión que lo trasciende en actitud de apertura y donación.** Esta apertura sólo se da en la *alteridad*, en el reconocimiento de una realidad que está fuera de sí mismo pero que demanda de mi atención y compromiso moral. La relación del profesor con el *otro-educando*, es una relación de apertura, que no depende de una acción personal o profesional, sino que se establece de *otro modo*, porque el profesor ya ha contraído una deuda ética antes de reconocerlo como tal.

Desde una ética de la proximidad podemos entender que, en cierta medida el hombre *no es libre* sino que está éticamente obligado a reconocer la dignidad y

singularidad del otro y responder a sus demandas. Siguiendo las palabras de Lévinas, podemos decir que quien no responde a la demanda del otro necesitado de mí, “*no es plenamente humano*” (Lévinas, 2000:75). Por esta razón entendemos que la educación, desde una ética de la proximidad y la demanda, es una educación comprometida y exigente pero al mismo tiempo apasionante porque se sitúa allí donde el hombre está en busca de lo humano.

### **8.3 La historia y experiencia personal de los docentes tiene una elevada incidencia en su tarea educadora en relación a los valores**

El conjunto de las entrevistas como de los relatos biográficos nos ha permitido descubrir la influencia y en algunos casos lo determinante que son las experiencias personales más significativas. Por un lado encontramos las experiencias vividas en la infancia, la relación con los padres, las condiciones socioeconómicas vividas en la niñez y juventud. A su vez, aparecen experiencias que los docentes describen como trascendentes en sus vidas, tales como el fracaso matrimonial, enfermedades graves, la frustración por no sentirse autorrealizado plenamente, y la proximidad de la muerte.

La fuerza de estas experiencias no se encuentra sólo en los sucesos propiamente, sino en la manera en que el profesor lee y vuelve a re-leer sus vivencias personales. Sus interpretaciones son el modo en que ellos han asumidos tales experiencias y en consecuencia el sentido y trascendencia que le otorgan, es decir, sus interpretaciones son finalmente la construcción de sus propios relatos. ***Somos capaces de construir relatos porque somos sujetos narradores de nuestra propia historia.*** A esto ya se refería Ricoeur cuando afirma que “*el relato muestra mejor que cualquier otra forma discursiva cómo “se interpreta” la cura en el “decir ahora”*” (Ricoeur, 1999: 196).<sup>112</sup>

Esta realidad es lo que nos permite visualizar las distintas dimensiones de la personalidad moral del docente. Al momento en que los profesores acceden a sus propias experiencias pasadas, las llevan a su presente, y desde ellas viven y se autocomprenden como profesionales de la educación, es decir, se

---

<sup>112</sup> Ricoeur (1999) *Historia y Narratividad*. El Paidós Ibérica. Barcelona., p.196.

movilizan dentro de un *tiempo narrativo*, que es de entrada el “*ser en común*” (Ricoeur, 199:211).

Las historias pasadas, vividas como experiencias personales significativas cobran relevancia existencial en la persona del docente porque él posee una capacidad que la misma profesión le otorga, y es la capacidad de relatar no tanto aquello que sucedió sino lo que “*les sucedió*”. Los profesores viven en relatos permanentemente porque interpretan sus experiencias personales, reflexionan y sobre ellos las transforman. Esta realidad la apreciamos sobre todo en el aula, cuando el profesor no busca sólo informar (los conocimientos) a los alumnos sino también *transformarlos*.

La mirada de los propios docentes, quienes desde una visión subjetiva y personal de sus experiencias personales, nos revelan algunos aspectos de su vida en donde converge armónicamente su personalidad moral individual y profesional. En definitiva, la manera de hablar desde la voz de las experiencias personales significativas es la voz narrativa. Como bien dice Bruner (2004), es un modo de construir realidad ubicada en un tiempo y espacio específico en donde el profesor narra sus experiencias y la de otros integrando teoría y práctica que favorecen el aprendizaje y a su vez se vuelven en un **kayrós**<sup>113</sup>, *el momento justo y favorable* para reflexionar y profundizar sobre la propia identidad, tanto del alumno como del profesor.

Narrar las experiencias vividas es interpretar, comprender, traducir, recrear. Re-creamos el pasado junto con sus tradiciones. Estas tradiciones forman parte de nuestra propia identidad y de alguna manera nos ayudan a entrelazar lo que *hemos sido para seguir siendo*.

La experiencia de construcción de las entrevistas orales y relatos escritos nos deja la convicción de que el docente se mueve en dos escenarios o en dos lenguajes; uno es el lenguaje del argumento, el de la fundamentación, de la respuesta de aquello que sabe, pero otro lenguaje, es aquel que irrumpe en

---

<sup>113</sup> La literatura semita se refieren al *kayrós* como el tiempo que sucede en términos cronológicos. Posteriormente los textos bíblicos neotestamentarios le dan un giro absolutamente original, cuyo *kayrós* está referido ya no al *chronos* sino más bien al “momento justo y favorable” cuya fuerza irrumpe en el *acontecimiento presente*. A través de la narrativa, la relación profesor-alumno irrumpe en un encuentro único e irrepetible que, sin duda deja huella en la identidad personal y moral en ambos. Este encuentro es un acontecimiento vivido en un *kayrós*.

sus relatos, **es el lenguaje narrativo**. Allí el profesor no habla de lo que sabe sino que narra de lo que él es y de lo que no quiere ser. Bruner (1998) ya decía al respecto que la narrativa es uno de los dos modos básicos de la representación, y que el otro era el paradigmático, es decir, el lenguaje del argumento. Tanto es así, que los docentes más que contar sus experiencias, ponían sus energías en explicarlas, en interpretarlas y darles un sentido para sus vidas. Por esta razón se *desenvuelven en un mundo narrado*. Lamentablemente cuando el maestro adopta el rol de profesor enseñante, se desintegra su figura más auténtica, su figura como narrador de sí mismo y también narrador de la vida de los alumnos y de su entorno. El peso del lenguaje argumentativo aún es poderoso en la educación, lo que debilita fuertemente el vínculo auténtico y donativo entre el profesor y el alumno.

En una mirada sinóptica de los relatos, al “tocar” sus propias experiencias, nos adentramos al mundo de los valores de los profesores; por ejemplo en la manera de cómo fueron educados en autonomía, en la capacidad de decidir con libertad, en el nivel de diálogo y comunicación vividos en su núcleo familiar, en el modo de establecer las relaciones interpersonales. Estos son algunos de los aspectos que brotan posteriormente en la manera de ser y actuar docente. Finalmente, respecto a la lectura que los docentes realizan frente a sus experiencias controvertidas vividas en la escuela, en algunos casos se aprecia una alta capacidad de autoevaluación, de conocimiento de sí mismo y de autocrítica, y a la vez manifiestan una actitud de respeto, prudencia y esfuerzo de empatía significativo. Es importante declarar que estos aspectos aparecen en las entrevistas y relatos de los profesores de mayor trayectoria docente. Nos damos cuenta de que la experiencia acumulada se aprecia no sólo en la manera de entender la educación sino también en la manera de comprender al ser humano en su totalidad. Vemos por ejemplo que las experiencias límites y trascendentes como la enfermedad, la muerte y la experiencia religiosa son aspectos esenciales en la manera ya no de cómo actuar en la tarea docente sino de cómo ser, para finalmente dar un sentido a lo que se es desde un proceso de configuración de la identidad moral. En definitiva, a través de los relatos hemos apreciado que las experiencias personales son las que finalmente tienen mayor presencia o impacto en la vida profesional. La



capacidad o intuición narrativa de los docentes de construir su propio relato es lo que en definitiva puede entrelazar y dar un sentido a sus vivencias -y dentro de ellas sus prácticas pedagógicas- y en consecuencia situarlas proyectivamente dentro del proceso de autorrealización personal y profesional.

#### **8.4 Es posible hablar de competencias éticas del profesorado**

Ante esta situación de incertidumbre y debilitamiento individual y colectivo los docentes nos debemos *preguntar ¿cómo podemos o debemos actuar los docentes?* Nuestra respuesta es inmediata, pero no por eso no meditada: es apostar con mayor ímpetu por una educación en donde la educación en valores cobra un estatuto fundamental del propio acto de educar. Acto seguido, nos preguntamos, *¿qué cualidades o capacidades debiera tener el profesor hoy en día para educar en valores?* Creemos que las **cualidades (personales) y las capacidades (profesionales) las podemos integrar en lo que aquí llamamos competencias éticas.** Desde las *cualidades* nos aproximamos a saber quiénes somos y en qué condiciones personales nos encontramos para educar en valores. Podríamos decir que una de las dimensiones de las competencias éticas no es sólo cómo aprender a educar sino también a educar-se, a saber de sí mismo, de cómo nos configuramos éticamente a partir de una matriz de valores que vamos construyendo en todo momento, especialmente en aquellas experiencias controvertidas como significativas.

En síntesis, podemos entender que las competencias éticas *son aquellas cualidades y capacidades humanas que, en su conjunto y complementariedad, permiten saber cómo ser y cómo actuar ante sí mismo y ante los demás, con el fin de resolver situaciones de conflictos y controversias éticas, favoreciendo el desarrollo de la personalidad moral a nivel personal y profesional.*

A nuestro entender, el desarrollo de las competencias éticas no proviene de la nada sino de la integración entre las características personales (sus rasgos, capacidades innatas) y del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. En esta integración, la dimensión actitudinal cobra una mayor relevancia porque las actitudes son las que dan rostro a los valores que se encuentran en la base de la personalidad moral del sujeto. Las actitudes son la que ponen en

acción la disposición, el deseo de realizar las tareas de cada día y la toma de nuevas decisiones que culminan con la demostración de competencias éticas a través de las experiencias vividas y, en consecuencia, de las nuevas decisiones y criterios a considerar para cumplir de manera óptima los requerimientos que depara el día a día del docente.

Entendemos la “*cualidad*” a partir del planteamiento de Aristóteles, quien entiende que la cualidad es aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual. Aun cuando el término cualidad no es unívoco, siguiendo a Aristóteles, la cualidad se puede entender como *un hábito y una disposición*.<sup>114</sup>

Un hábito porque son acciones que configuran la personalidad en la medida que estas acciones, -en cuanto que virtuosas- sean asumidas por el sujeto a lo largo del tiempo, para finalmente habitar (*hábitus*) en la personalidad del sujeto y configurar su propio *modo de ser (moralis)*. También es una *disposición* porque otorga a cada persona la posibilidad de adquirir nuevas cualidades, así como de abandonar aquellas actitudes que ya poseía previamente pero que dificultan o frenan el desarrollo de madurez de la personalidad moral.

En definitiva, las cualidades *nos disponen a ser nuevamente otro* y poseen un *carácter diferenciador* porque nos ayudan a reconocer la diferencia en el modo de ser y actuar entre una persona y otra, reconociendo y valorando que cada sujeto es un mundo único en el mundo. Por otro lado, las *capacidades profesionales* las entendemos esencialmente como aquellos recursos humanos cognitivos, afectivos y volitivos que posibilitan realizar distintas tareas dirigidas a alcanzar los propios objetivos propuestos previamente. Es aquello que podemos llamar *aptitudes*.

Reconocer y valorar las competencias éticas en cuanto *capacidades profesionales* inevitablemente va a hacer surgir una pregunta fundamental: “¿*qué debo hacer?*” Y esto porque el ser humano, como ya decía Sócrates, es esencialmente un ser ético y un ser ciudadano. Aquello que soy y aquello que hago son dos caras de una misma moneda porque entendemos al hombre como un ser unitario, que es uno en su totalidad. No se entiende uno sin el

---

<sup>114</sup> Cfr. Ferrater Mora, J. (1964). Diccionario de Filosofía, pp.368-371; Aristóteles (1954). Ética a Nicomaquea. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM.

otro. La pregunta *qué debo hacer* es la pregunta de la conciencia moral, la cual nos exige inevitablemente una respuesta.

Los relatos de vida de los profesores son el contenido fundamental al que nos hemos aproximado con la prudencia y respeto hacia las vidas particulares de cada profesor. Hemos intentado dar una voz protagónica al docente evitando cosificar la figura del docente como un mero vehículo para obtener una determinada información y extraer de allí fórmulas o recetas de acción. Hacerse cargo de estas preguntas exige al docente poner en movimiento sus cualidades y capacidades cognitivas, habilidades y actitudinales que le permitan resolver satisfactoriamente aquellas situaciones reales de controversias y dilemas morales.

Una primera aproximación frente a las variadas experiencias personales y profesionales de los profesores ha sido desde las preguntas *¿qué hacen?* y *¿qué deciden los profesores cuando se ven enfrentados a las acciones y decisiones que deben tomar en los distintos escenarios donde se desenvuelven?* Hasta aquí las respuestas serían descriptivas. Pero en un segundo momento nos preguntamos, ya no tanto qué hacen sino *¿qué valores, capacidades, conocimientos y actitudes movilizan sus acciones y decisiones en virtud de alcanzar un mayor grado de satisfacción personal y profesional?*

Los valores, los conocimientos y las actitudes revelan en el profesorado determinadas cualidades personales y capacidades profesionales, que el docente va aprendiendo y adquiriendo a través de sus experiencias personales y profesionales vividas.

Ha sido el conjunto de los relatos biográficos, lo que ha permitido descubrir las distintas situaciones de conflicto, controversias (incidentes críticos) y experiencias significativas de donde se ha podido visualizar las cualidades y capacidades del profesor para conducir su vida y su profesión de la manera más óptima posible. El conjunto de cualidades y capacidades personales las hemos denominado competencias éticas, las cuales fundamentan las competencias profesionales, que por cierto son más fáciles de reconocer. Las competencias éticas fundamentan, justifican y orientan y movilizan todos los conocimientos (carácter cognitivo), las habilidades (carácter procedimental) y actitudes (carácter moral) que le permiten al profesor poder responder de

manera competente en términos profesionales y éticos a los requerimientos que exige la profesión educativa en el marco de las exigencias que demanda la sociedad actual a la educación.

No podemos desconocer que en nuestra sociedad actual se exige al profesor ser un buen *gestor del conocimiento*. Pero ser gestor del conocimiento desde la óptica de las competencias éticas, supone que el docente no es quien debe poseer arbitrariamente el conocimiento y distribuirlo según su parecer, sino que debe ser una parte importante de la construcción del conocimiento y de crear las condiciones más favorables para que los alumnos estimen los valores como una dimensión esencial para su realización personal y futuro profesional. Construir conocimiento y crear las condiciones favorables (clima moral) para educar en valores, habrá que realizarlo con la humildad necesaria, y esto en un doble sentido; por un lado, humildad para compartir con otros el conocimiento adquirido (destacamos el valor del trabajo colaborativo y sentido de pertenencia al grupo por parte del profesorado), y por otro lado, la humildad ante lo desconocido. Como bien afirma Martínez, *“la humildad ante lo desconocido debe ser la primera virtud de un buen gestor del conocimiento y la curiosidad e interés por lo nuevo, actitudes y expectativas necesarias en todo profesional que procure incrementar su calidad docente”* (Martínez, 2000:25).

Entendemos entonces que las competencias éticas también se pueden apreciar cuando el profesor educa verdaderamente, cuando comprende que los contenidos que transmite son recursos para favorecer un proceso de autoconstrucción y optimización humana de los alumnos, es decir, una construcción de la personalidad moral que conduzca a una autorrealización personal (preocupación por el bienestar individual) y a la búsqueda del bien común para avanzar en la convivencia social (preocupación por el bienestar colectivo) basada principalmente en la promoción de los valores de la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la dignidad humana.

#### **8.4.1 Competencia referida a la autonomía**

El carácter competencial se encuentra en *saber actuar coherentemente* con lo que dictamina la propia conciencia y esto no siempre es fácil porque caemos

en la cuenta que “sé lo que me dictamina mi conciencia pero no sé cómo llevarlo a cabo con libertad y autonomía,” libres de condicionamientos que obstaculizan el desarrollo personal y profesional. El despliegue de competencias para ser un sujeto autónomo se refleja en un alto desarrollo de tres dimensiones humanas que se relacionan entre sí: *el autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza*. A mayor claridad y grado de satisfacción sobre el concepto de sí mismo, mayores son los niveles de autonomía que se puede alcanzar. También podemos afirmar que en la medida que cada sujeto posea una alta autoestima, puede reconocer con la suficiente objetividad todas las habilidades y aptitudes que posee y las que no posee, y ponerlas adecuadamente en acción. De esta manera, la autonomía y los niveles de libertad se ven fortalecidas e inciden positivamente en una alta autoestima que a su vez, favorece tomar aquellas decisiones fundamentales de la vida con mayor convicción, seguridad en sí mismo y autoconfianza.

La capacidad de autonomía proporciona seguridad y convicción al momento de percibir e interpretar la realidad, tanto individual como social y lo que sucede en el entorno. Ante situaciones de adversidad y de conflictos es vital poseer la capacidad necesaria de autonomía que permite actuar libremente ante las presiones externas que con mucha frecuencia aparecen en el momento de tomar decisiones y actuar con responsabilidad.

En la persona del docente apreciamos la competencia ética referida a la autonomía cuando:

- ◆ *Sus sentimientos de autoconfianza promueven que el sujeto sea decidido, con iniciativa, positivo y asertivo.*
- ◆ *Se implica en su propio crecimiento personal con deseo de autogobernarse y con una capacidad de autodirigir y modificar si es necesario sus conductas.*
- ◆ *Su actitud se centra más en las posibilidades y búsqueda de soluciones que en las dificultades que genera una situación compleja determinada.*
- ◆ *Busca ganar en una libertad con responsabilidad de sus decisiones y de las consecuencias que éstas generan.*

#### 8.4.2 Competencia referida a las habilidades dialógicas y comunicativas

Hablar de habilidades dialógicas en clave de competencias éticas, podemos decir que más que una habilidad, es una *sensibilidad dialógica* que favorece la escucha atenta, aceptar los puntos de vista distintos a los nuestros y comunicar las ideas y argumentos con claridad y respeto hacia el otro. Nos indica que saber dialogar no se aprende de manera mecánica y automáticamente puesto que por su cualidad de valor moral requiere de ser aprehendido y vivido. En el ámbito educativo el desafío será provocar contextos de acción comunicativa comenzando con una primera afirmación: *“educar es también dialogar”*. Aquí, sensibilidad y competencia se identifican.

Ser competente en saber dialogar permite huir de todo individualismo y poner sobre la mesa las controversias y conflictos aún no resueltos tanto a nivel personal como social. Saber dialogar supone el poder de intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo pero también supone saber convivir en los desacuerdos. En este sentido, es importante que el intercambio de opiniones requiera previamente del reconocimiento de **la voz del otro**, de la dignidad del otro. Como bien dice Taylor, *“el reconocimiento que le debemos a los demás no es sólo una cortesía: es esencialmente una necesidad humana vital”* (Taylor, 1994: 45).

En términos concretos ser competente en la capacidad de establecer el diálogo, es en primer lugar *querer saber dialogar*, es decir, tener el deseo, la disposición y la convicción de que sólo a través de un diálogo fructífero se puede avanzar en los acuerdos. Saber dialogar nos exige comunicarnos con nuestros propios sentimientos y ser capaces de decir y clarificar lo que pensamos. Una persona que ha cultivado una competencia dialógica busca siempre el encuentro con el otro expresando adecuadamente lo que piensa y siente, mejorando su forma de comunicar sus pensamientos y sentimientos a los demás e intenta resolver los conflictos adecuadamente. Pero esta forma de comunicarse no sólo está referida a la capacidad de escucha, sino también a saber decir “sí” o “no” ante situaciones de conflicto. Situaciones que nos exigen actuar con tenacidad y asumir las consecuencias sobrevenidas de las que

finalmente podemos salir fortalecidos en libertad de conciencia y en saber establecer un diálogo franco y verdadero.

### 8.4.3 Competencia referida al sentido de pertenencia al grupo

El sentido de pertenencia es también un sentido de identidad que se va desarrollando al interior de la participación en los distintos grupos y comunidades y no en una identidad pasiva por su nacionalidad o afinidad política. Sin negar esto último, el fortalecimiento de un sentido de pertenencia requiere de hallar fórmulas que nos permitan vivir *“de manera armónica las distintas identidades de la ciudadanía política, para que cobre su auténtico valor el hecho de vivir con lealtad en cada una de las distintas comunidades, prestando la fundamental a la comunidad humana”* (Cortina, 2001a:30).

Muchas veces la energía que focalizamos y utilizamos en afianzar nuestra identidad y pertenencia *limitan* el esfuerzo por “descentrarnos” y salir al encuentro con el *otro* que es distinto en modos de vivir y ver la realidad. Aquí lo distinto se vuelve *distante*. (Cortina, 1997b)<sup>115</sup> Sin embargo, tenemos como sociedad una gran *posibilidad* de que lo distinto se vuelva atrayente y enriquezca nuestra propia identidad común en medio de la diversidad.

Las morales comunitaristas proponen como principio mediador a la comunidad a la que pertenecemos, con sus tradiciones, valores y virtudes fortaleciendo una moral ciudadana que fomenta la solidaridad entre todos los miembros de comunidad local más inmediata. Estamos aquí ante los planteamientos comunitaristas en donde se privilegia un discurso ético que arranca desde la misma comunidad local a la que pertenecemos. No obstante, un lenguaje que plantea sólo la preocupación por *“los míos”*, corre el peligro de un “nacionalismo” o fundamentalismo que destruye nuestra capacidad de diálogo y de escucha activa, de solidaridad y preocupación por quienes han sido excluidos y marginados, puesto que todos ellos se encuentran fuera del círculo de *“los míos”*, provocando una sociedad muy poco solidaria e injusta.

---

<sup>115</sup> La autora habla del *sentimiento de pertenencia* a una comunidad en conjunto con la racionalidad de la justicia como parte del concepto de ciudadano. Destaca la dimensión emotiva como dimensión fundamental a la hora de enraizarnos y establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás. Ver en, Cortina, A. (1997b). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, pp.33-34.

#### **8.4.4 Competencia referida a la capacidad de adaptación crítica**

Un profesor que es capaz de desplegar competencias éticas para adaptarse a los nuevos escenarios, es porque posee una actitud de vigilancia, un espíritu crítico y una disposición de apertura y flexibilidad. El aprendizaje de estas cualidades es esencial en el contexto de la sociedad actual porque las transformaciones en todas las organizaciones de mercado del trabajo y la empresa exigen necesariamente una transformación en el ámbito educacional debido a que estos cambios significan una adaptación a nuevas condiciones de vida, de trabajo y socialización. Para el profesorado significa una verdadera reestructuración, pues ahora debe aprender una nueva forma de relación con las personas y las organizaciones sociales que se traduce en una llamada a desarrollar una disposición de apertura y flexibilidad.

De alguna manera, es natural la aparición de resistencia a todo proceso de cambio. En principio son actitudes aseguradoras y que buscan salvaguardar lo reconocido, establecido y por tanto validado. En este sentido, contribuyen a tomar en cuenta la realidad ya existente. Sin embargo, la otra cara de la medalla es cuando esa actitud se convierte en obstáculo para avanzar, llevando al profesional dentro de cualquier organización a un inmovilismo que obstaculiza el desarrollo de los cambios organizacionales. En este escenario, vemos que muchos educadores adoptan una postura de resistencia a todo lo nuevo, principalmente cuando este cambio implica un cambio en su quehacer habitual; otros, ciertamente están más dispuestos al cambio.

Comúnmente la resistencia tiene que ver más con la actitud personal que con el proyecto de cambio en sí. En este sentido, los proyectos educativos que no provocan mayormente cambios personales se asumen más fácilmente y generan menos resistencias pero son menos reflexivos. Por el contrario, aquellos proyectos educativos que suponen y exigen un cambio de actitudes en profesores y alumnos logran cambios efectivos y perdurables y son más reflexivos. Los proyectos educativos y sociales que requieren de cambios más reales y auténticos exigen el desarrollo de competencias éticas adaptativas e integradoras del profesorado, lo que no es fácil porque requieren de un cambio de mentalidad, de actitud, de abandonar ciertas creencias y valores y tener la



apertura suficiente para adoptar unas nuevas que le sean más favorables para ser partícipe protagonista de los cambios sociales y educativos.

Las competencias éticas referidas a la adaptación crítica se desarrollan a partir de actitudes de apertura y disposición hacia los cambios y de habilidades generales para adaptarse a lo nuevo. De lo contrario, el camino estará lleno de obstáculos en donde el avance de adaptación e integración será más lento y difícil. Esta adaptación a lo nuevo se puede alcanzar con mayor facilidad en el contexto educativo en los espacios de participación en grupos de innovación, de investigación, y en las distintas instancias de formación continua del profesorado. De esta manera los espacios educativos se constituyen como núcleo dinamizador de cambios de fondo, tanto en las personas como en las instituciones. Digamos finalmente que el cambio de la cultura educacional proviene, por lo general, por la acción de los grupos innovadores más que por los individuos. Es cierto que una institución educativa no mejora sin los esfuerzos personales que entrega el docente, no obstante, los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados (Tedesco, 1995). La formación del profesorado de tipo personalista y aislada puede originar experiencias concretas de innovación pero difícilmente una innovación de tipo colectivo que favorezca aprendizajes éticos en los mismos docentes.

#### **8.4.5 Sensibilidad por los problemas sociales y educar para la ciudadanía**

El profesor que se autocomprende no como un transmisor de conocimiento sino como un educador en valores, debe contribuir a formar personas capaces de transformar la sociedad en un mundo más justo y más humano. Lamentablemente educadores con una clara apatía frente a lo político debilitan la convivencia en una democracia, puesto que supone una participación comprometida, sea en la praxis como en la reflexión, que pueda desarrollar pedagógicamente dentro del aula. El docente, como sujeto envuelto dentro de los fenómenos sociales, no es ajeno a la apatía y desconfianza ciudadana que existe hoy en día. No obstante, en su rol de educador y formador se encuentra exigido a ser una agente activo en el trabajo de sensibilización por el fortalecimiento de los valores ciudadanos.

Si el profesor se autocomprende como un educador en valores entonces deberá hacerlo desde una educación moral que se sitúa en la relación con los otros e incluso *desde los otros*. No obstante, para que docente alcance un nivel óptimo de sensibilización por la ciudadanía y sus problemas, la formación del profesorado debe hacerse cargo de ofrecer las condiciones favorables para que el profesorado alcance esa *sensibilización social* porque ella no proviene de la nada. De la misma manera, como los alumnos requieren de una importante motivación de concientización por los problemas ciudadanos, también el profesorado lo necesita, puesto que ningún profesor puede educar en los valores ciudadanos democráticos si previamente no está convencido de ello ni adhiere a ellos. De esta forma, la transmisión no tiene contenido, está vacía de una educación en los valores ciudadanos, y más preocupante aún, puede transmitir hacia los alumnos individualismo, apatía, decepciones y desconfianza. La consecuencia de esta situación es la provocación de un ostracismo en las relaciones interpersonales y grupales. La apatía de los jóvenes y de la ciudadanía en general hacia la democracia representativa es un claro ejemplo. Caminar en la superación de este individualismo y apatía requiere educar en competencias éticas referidas al compromiso por el bien común y en la importancia que tiene para toda la sociedad construir espacios de ciudadanía que fortalezcan la convivencia social. Una educación en valores será siempre un imperativo para construir un *éthos ciudadano*, fundamentada en los derechos humanos *“para romper con los pensamientos y las prácticas que reproducen modelos de exclusión, y plantear otras formas de relación y de vida basada en el reconocimiento de la libertad, la igualdad y el respeto a la diversidad”* (Carrillo, 2005:10).

#### **8.4.6 Competencia ética referida al reconocimiento de sí mismo**

Además de las innovaciones tecnológicas y metodológicas en la educación, que podríamos decir son ámbitos del *hacer profesional*, también es necesario abordar el ámbito del *ser profesional*. En el *ser profesional* es donde se anida una visión del hombre, de la educación y de la sociedad misma. Tener la capacidad de cuestionar y cambiar aquellas actitudes y acciones personales que no nos ayudan a ser como quisiéramos, no nos ayudan a alcanzar una

autorrealización y satisfacción no sólo profesional sino también a nivel personal. Abordar este ámbito es una de las tareas profesionales más difíciles, y quizás por eso ha sido más fácilmente olvidada aun cuando la podemos reconocer en aquel “*aprender a ser*” que plantea el Informe Delors.

En un mundo en que el tiempo corre de prisa y pareciera que “*no tenemos tiempo*” para nosotros mismos fácilmente se va perdiendo la capacidad para encontrarse a sí mismo. La búsqueda por conocerse a sí mismo requiere de la capacidad de autorreflexión, de la conciencia de sí como una realidad de la que siempre se puede conocer y aprender más. Vale la pena *saber de sí mismo* para actuar de tal manera que seamos consecuentes con aquello que somos. De esta manera, las decisiones y acciones emprendidas serán más acertadas y eficaces, puesto que en la medida que tenemos más noticia de nosotros mismos, podemos ser capaces de reconocer nuestras posibilidades y limitaciones humanas. ***Saber ser uno mismo*** requiere de ser competente en indagar razonablemente en la propia persona para reconocer que poseemos una identidad que no se limita a saber (carácter cognitivo) cuáles son los defectos y virtudes, sino en saber ubicarlos dentro de la configuración del propio relato que se construye y re-construye a lo largo del tiempo; sabemos algo de nosotros mismo si poseemos la capacidad personal de saber dar lectura de todas las experiencias vividas, ubicarlas razonablemente en el tiempo presente y en consecuencia saber proyectar las motivaciones más de fondo por las cuales *vivimos y nos desvivimos*.

Hablamos de competencias éticas porque nos referimos a la capacidad de reconocer nuestra identidad no sólo en términos psicológicos sino sobre todo morales. Los valores morales se encuentran en el fondo de la manera como pensamos y actuamos y por ellos transitamos por la vida y somos capaces de ser nosotros mismos; es lo que nos permite dejar una “*huella*”, dejar que otros sepan de nosotros mismos y se nos reconozca no sólo por lo que realizamos o hemos realizado, sino ante todo ***por lo que somos o hemos sido***.

No obstante, el encuentro consigo mismo no es automático puesto que requiere de tener la *voluntad* y la *capacidad* de encontrarse y dialogar consigo mismo. El problema parece estar en que no siempre estamos dispuestos a hacerlo porque en el ejercicio de verse a sí mismo reconocemos nuestras limitaciones y frustraciones. En este sentido podemos decir que desplegar

capacidades cognitivas, afectivas y volitivas para indagar en nosotros mismos no siempre son queridas ni deseadas. Pero lo cierto es que poseer competencias ser competentes en términos éticos posibilita un autoconocimiento que se vuelve en la fuente extraordinaria que moviliza todas nuestras acciones y decisiones como educadores y formadores de personas, cuyas consecuencias se traducen en la búsqueda de mejorar nuestras propias prácticas profesionales permitiendo a su vez que ellas también sean prácticas morales.

Es así que cuando el docente desarrolla la capacidad reflexiva, la sensibilidad empática y la valoración por la dignidad y singularidad de cada sujeto se vuelve más competente éticamente y lo conduce a descubrir un universo de sí mismo, una identidad moral, que requiere por cierto de un trabajo de observación, atención y cuidado de sí mismo. Las competencias éticas se pueden traducir en el desarrollo de las siguientes capacidades que plantean Puig y Martín (2010: 128).

- Capacidad de explorar obtener información de sí mismo.
- Capacidad de valorarse a sí mismo de acuerdo con ciertos patrones de referencia.
- Capacidad de dirigirse a sí mismo de acuerdo con finalidades autoelegidas.
- Posibilidad de sentirse como ante sí mismo como interlocutor.
- Capacidad de atribuir valor a todo aquello que conocemos de nosotros mismos.
- Sentido de satisfacción referida al propio modo de ser y comportarse.
- Capacidad de integrar narrativamente la experiencia vital del pasado y presente y proyectarla hacia el futuro.
- Voluntad de ponerse en contacto con uno mismo, reconocer lo percibido y usarlo con sinceridad.

#### **8.4.7 Competencia referida al reconocimiento y responsabilidad con el otro**

Las competencias éticas están referidas a la capacidad para reconocer las situaciones de necesidad y vulnerabilidad del otro, y responder éticamente a sus necesidades desde actitudes de acogida, proximidad y gratuidad. La gratuidad no se limita a ponerse en el lugar del otro (empatía) sino que está

referida a la capacidad de donarse en su mismidad. Lo que el docente entrega gratuitamente no son únicamente los conocimientos, sino ante todo a sí mismo. La donación es *gratis*, se ofrece, incluso sin que el otro me demande porque me encuentro en una actitud de alerta a la realidad del otro, que no son sólo sus necesidades sino su dignidad<sup>116</sup>. Desde este planteamiento podemos afirmar que educar no sólo es “*educere*” sino también una actitud traducida en el acto de una “*xaris*”, es decir, de la donación de sí mismo sin condicionamiento alguno.

En el plano educativo nos encontramos desafiados (y no sólo invitados) a poner el acento en la relación de vínculo con todos quienes forman parte de todo el proceso de construcción de la educación, principalmente en la relación del profesor con el alumno. Por consiguiente, habrá que atender en todo momento el componente ético de este vínculo.

En muchos círculos académicos, la escuela sigue siendo un espacio de adoctrinamiento y sólo entrega o información de contenido, y aun cuando hemos avanzado en el reconocimiento de los derechos y deberes de los alumnos queda pendiente *el reconocimiento de su singularidad con un cuidado responsable*.

De lo que hemos planteado respecto de la importancia de las competencias éticas, una de nuestras conclusiones es afirmar que **toda acción educativa que pretenda ser una acción ética, pasa necesariamente por “hacer pensar” a los profesores sobre el componente ético de la practica educativa, comenzando con el reconocimiento de la singularidad del alumno**. Esto exige reconocer que el otro -el alumno- *escapa de mi poder*, como docente; es alguien a quien *no puedo dominar*, sino por el contrario, es alguien que me demanda desde su condición radical de alteridad. Una cualidad competencial situada desde la responsabilidad y reconocimiento de la singularidad y dignidad del otro, consiste en un acto desinteresado de amar al otro para que *sea otro*, no parecido a mí, o que me devuelva lo que yo le doy. Por eso tenemos que renunciar a una relación educativa en la que el “yo

---

<sup>116</sup> La gratuidad es la “*xaris*” (gr. *Xáρις*= lo que es gratis)) cuyo significado último traduce con el término “*gracia*” entendiendo la *gracia* como donación de sí mismo al otro. En este sentido, todo acto educativo es o debiera ser o tener su fundamento último en la *gracia*, es decir, en la gratuidad y donación no sólo de los conocimientos sino de sí mismo.

docente” se afirma, se impone y se cierra sobre sí mismo. En síntesis, podemos decir que el proceso educativo se inicia con la actitud de respuesta del profesor hacia el alumno y para ello se requiere de docentes cuyas competencias éticas se encuentren referidas a una apertura, disposición, confianza y responsabilidad que posibiliten una construcción de la personalidad moral, tanto de sí mismo como de sus alumnos.

Las competencias éticas están referidas a crear las condiciones favorables para que el alumno pueda apropiarse de los valores que va interiorizando dentro de su proceso de maduración. La adquisición de los valores sólo se consigue si va asociada a la experiencia del alumno de ser acogido y respetado. Para ello, el respeto a su individualidad exige también un compromiso ético de responder a sus necesidades y acompañarlo en y desde su singularidad hacia una autonomía responsable de su propia vida y de la de su entorno. Así el acompañamiento se transforma en acogida y cuidado (ética del cuidado). Este “*cuidado*” es un compromiso ético, es una respuesta al clamor del otro que requiere de nosotros, que necesita de nosotros y en cierta medida nosotros necesitamos del él, del otro o de los “otros”. Insistimos en ello porque previamente nos hemos posicionado en comprender los valores a partir de las relaciones con que nos vinculamos con los demás. En definitiva, en *comprender el valor moral como cualidad relacional*.

#### **8.4.8 Competencia ética referida a la resiliencia**

En el contexto de que nuestra investigación versa sobre los valores en la educación, queremos entender la resiliencia como una competencia emocional significativa que se inscribe en una construcción de la propia personalidad moral de cada sujeto. De tal manera que ella se puede reconocer en la fortaleza psicológica y emocional, extraída tanto de cualidades y capacidades humanas como de recursos que están fuera del individuo. Lo importante será buscar las maneras de cómo se utilizan las herramientas emocionales y morales para afrontar positivamente situaciones de riesgo o adversidad. Por esta razón hemos planteado acerca de la necesidad de educar en resiliencia, considerando que bien la podemos reconocer como una competencia moral y

no sólo una competencia emocional porque superar las adversidades requiere de la capacidad de autoconocimiento, de una autonomía capaz de tomar decisiones y de acciones que permitan resolver las dificultades. A su vez, la capacidad de ser responsable a la hora de considerar las consecuencias que provocan las decisiones y acciones emprendidas. Cada vez que actuamos de manera resiliente, también estamos actuando desde los valores que nos sostienen.

En una primera conclusión, podemos decir que la resiliencia no es una cualidad innata, aunque puedan existir predisposiciones hereditarias que la favorezcan, sino que se *aprende* llegando a formar parte de nuestra *personalidad aprendida* como diría Marina (2005). La resiliencia, entendida también como una *capacidad aprendida*, favorece la construcción de la personalidad de cada individuo para que este sea capaz de superar las adversidades. Para ello, el carácter competencial ético debe estar referido a la capacidad de autoconocimiento, autoconfianza y autoestima. El desarrollo de estas capacidades es esencial para superar las adversidades.

Desde un paradigma más bien constructivista podemos apostar a la posibilidad real de una modificación de la conducta, buscando romper el *mito* o la creencia de que la o las causas de los problemas en aquellas personas no resilientes no tienen solución, y por tanto frenan su disposición a aprender y adquirir herramientas de resiliencia.

Afirmamos que los valores morales nos ayudan a ser más resilientes, especialmente desde la adquisición de valores como la autonomía, la empatía y el diálogo, porque nos disponen hacia una actitud de apertura, a relacionarnos con los demás e intentar superar las dificultades que de estas relaciones pudiesen aparecer. Estos valores han de ser estimados e internalizados pero en primer lugar se requiere de *desearlos para sí mismo* con la convicción que no sólo nos hace más resilientes, sino ante todo más felices porque nos otorgan un *sentido* de aquello que somos y de todo aquello que hacemos. La resiliencia se sostiene en el edificio del sentido: *“dar un sentido a la vida constituye un elemento esencial que permite a la persona que ha padecido una agresión sobreponerse a sus dificultades”* (Forés y Grané

2008:90). Tener la capacidad de preguntarse por las cuestiones fundamentales (la pregunta por el sentido) permite afrontar de manera resiliente las preguntas existenciales que cada sujeto pueda formular, e incluso a convivir con las preguntas sin obtener sus respuestas.

Hasta aquí hemos constatado la estrecha relación de la resiliencia con la formación ética, siendo la resiliencia considerada una competencia emocional pero también, como hemos dicho, una competencia ética. Si nos preguntamos ¿qué relación tiene la resiliencia con la ética?, tomando las palabras de Fuch, podemos responder que *“la resiliencia demuestra que la ética existe como expresión de libertad”* (Fuch, 2003: 285).

La ética se hace cargo de la fragilidad humana y desde su reflexión nos invita a fortalecer la conciencia humana para salir de aquella fragilidad. Por lo tanto, cuando hablamos de resiliencia estamos también en la tarea y el campo ético. Si la educación en valores tiene por finalidad la autorrealización personal y el bienestar social y comunitario, para el logro de estos objetivos se requiere de educadores resilientes. A su vez, si el fin de la resiliencia es aprender a superar las adversidades y conflictos, se requiere de criterios de acción y actitudes que favorezcan este aprendizaje, por tanto se necesita de la ética.

La dimensión valórica le interesa a la resiliencia debido a que para educar en ella se requiere del reconocimiento de un valor estructurador, que a nuestro juicio es la *confianza*, tal como aparece en varios de los relatos biográficos, y esto porque somos más personas sólo si confiamos en los demás y en nosotros mismos. Un niño o adolescente crece en resiliencia cuando se ha confiado de una promesa o de una palabra que le ha abierto una multiplicidad de opciones de futuro. El tronco común que poseen tanto los valores del diálogo, la autonomía y la empatía es el reconocimiento del otro y los niveles de confianza y afecto que el otro nos proporciona. Necesitamos del reconocimiento de los otros para ser uno mismo, porque *“sólo se puede ser uno mismo si alguien te ha confirmado antes que te reconoce como persona, con el mismo valor y la misma dignidad que él”* (Fuch, 2003:286).

Finalmente, digamos que la tarea ética no termina nunca y siempre deberá atender a luchar contra todo tipo de egoísmo y falta de libertad, a fin de favorecer el desarrollo de personas dialogantes, empáticas y autónomas,



capaces de superar las adversidades con una mirada de esperanza y de futuro.

#### **8.4.9 Competencia referida a la pregunta por el sentido y la trascendencia**

##### **8.4.9.1 Sobre la pregunta por el sentido**

Ya hemos dicho que la cultura actual está marcada por un materialismo y hedonismo y por una pérdida de horizontes éticos referentes que movilicen a los individuos a realizar proyectos comunes. Sin horizontes y sin utopías se genera un sentimiento de vacío en el ser humano dejando al descubierto una inconsistencia existencial. Esta inconsistencia se agudiza cuando tomamos conciencia de la fragilidad de la vida; ella es fugaz y nada en la vida es consistente y perdurable. Sartre diría que la vida se puede experimentar como decepcionante y hasta absurda en ella misma. La vida es tan fugaz que a ratos sabe a aburrimiento, a angustia como diría Heidegger (1994) porque el hombre vive y quiere vivir pero se encuentra ante la desgracia de un hecho inevitable; la muerte, que le impide su autorrealización y plenitud. Esta conciencia de sí mismo es lo que finalmente provoca la *angustia* porque el sujeto se encuentra ante un sin sentido, pareciendo que este fuese la última palabra ante la pregunta por el hombre y su existencia.

Para el hombre de hoy, en una sociedad mercantil, la riqueza y el poder se vuelven en el fin último de la vida porque le ofrecen seguridad y tranquilidad de conciencia. Este camino ha llevado al sujeto de hoy a manipular y modificar los valores desembocando en una autonomía irresponsable con los demás, con el entorno cultural y el medio ambiente. De aquí la importancia para la educación de otorgar una educación en valores que favorezca que los alumnos puedan no sólo pensar sino además pensar-se, algo que el hombre contemporáneo no realiza, situando más bien la mirada *hacia afuera*, desatendiendo su propia realidad más personal.

Sabemos bien que las relaciones humanas siempre son complejas porque el ser humano en sí mismo lo es. El sujeto vive con *conciencia de sí* pero también con una *conciencia de la alteridad*, de que todo aquello que está fuera de él es un universo que sobrepasa incluso la propia comprensión humana. Por esta

misma razón, es que en el ser humano siempre ha estado presente la pregunta por el sentido y ha salido a la búsqueda de respuestas. Cuando el ser humano se posiciona en esta búsqueda está reconociendo que la realidad no es sólo aquello que sea empíricamente verificable, que ésta no se reduce a un inmanentismo, sino que se halla tensionada hacia una apertura que lo trasciende, que está fuera de sí y al mismo tiempo dentro de sí mismo.

#### 8.4.9.2 Apertura a la dimensión trascendente

La apertura a la trascendencia es la apertura al reconocimiento que la “nada” o el “sin sentido” no puede ser la última palabra a la pregunta por el hombre, es decir, que es razonable una apertura existencial a lo *otro*, y como diría Wittgenstein y más tarde Lévinas, *a lo Otro*. Esta apertura supone una educación para desarrollar la capacidad de autorreflexión y de reflexión permanente por todo aquello que nos *altera*; una educación que invite a formularnos preguntas que dan sentido a todo aquello que decidimos y realizamos. Desde un enfoque pedagógico educar desde esta visión, supone la capacidad para instalar pedagógicamente las preguntas fundamentales que dan sentido a la vida personal, y en consecuencia a la vida profesional como educadores de personas de pensamiento libre. Especialmente porque una de las características propias de la cultura moderna positivista, es la pérdida de los referentes trascendentes.<sup>117</sup> Nos parece que la pérdida de la dimensión trascendente como pregunta razonable es una pérdida de la capacidad del sujeto de salir de sí mismo porque se encuentra alienado, en “fuga del pensar” (Heidegger, 1994) cuya consecuencia es la pérdida del “se”, de su esencia. Así, busca poseer pero no poseer-“se”, tener pero no tener-“se”, apoderar pero no apoderar-“se”, ganar pero no ganar-“se” a sí mismo. En esto radica la pérdida de sentido y la negación hacia una apertura de trascendencia. Trascender supone el reconocimiento de que el hombre no es el centro de todo, omnipresente y omnipotente. Trascender supone el ejercicio de *descentrarse de sí mismo*, de mirar más allá de nuestros propios egoísmos, de

---

<sup>117</sup> El debilitamiento del peso social de las distintas instituciones religiosas son un ejemplo de ello.

reconocer la existencia del otro y del *Otro*, como diría Lévinas, que me acontece y requiere de mí con total disposición y donación.

Hay que recordar que la solución que nos ofrece Heidegger consiste en afrontar la existencia en su realidad angustiante. Aun cuando crítica al hombre moderno por su falta de conciencia de sí, en su concepto de angustia por una existencia trágica, niega toda posibilidad de trascendencia. Por esta razón concluye que la realidad es un *sin-sentido* y *cierra* totalmente la posibilidad de una trascendencia. La existencia humana auténtica es una existencia trágica, y éste es para Heidegger el sentido final de la existencia, es decir, la *nada* se presenta como la última palabra ante la pregunta por el hombre. El punto de llegada de Heidegger no es el nuestro porque apostar por una antropología de la tragedia es reconocer que la existencia humana no posee la posibilidad razonable de salir de sí misma, de trascender de sí misma en la búsqueda de respuestas ante la pregunta por el sentido. En síntesis, frente a la pregunta por la realidad, el ser humano puede trascender el “sin-sentido” y volcarse a descubrir que la última palabra es el sentido: porque es razonable la pregunta por el sentido, también es razonable su respuesta. Trascender es salir de sí mismo y salir a una realidad distinta, que no sea el hombre mismo, y que se le *aparezca* como total acontecimiento y se le presente como una alteridad que dota de sentido a la propia existencia. En esta misma línea Bentué ofrece un ejemplo que clarifica lo que estamos planteando.

*“supongamos un “fenómeno” concreto como un tapón de corcho. Si lo analizamos y queremos explicarlo por el método propio del positivismo, tendremos que verlo como un efecto de ciertas causas. Remontaremos a la causa que produjo su materia y su forma determinada, así llegaremos a la máquina de fabricar tapones de corcho, y por último también al árbol de cuya corteza se sacó el corcho. En todo este proceso de efectos a causas no sale, sin embargo, para nada la botella, la cual constituye la “razón de ser” del tapón de corcho, su sentido o intencionalidad. Ahora bien, la realidad profunda de ese tapón de corcho –su ser al cual debe corresponder nuestro comprender- incluye por supuesto su dimensión objetiva del proceso explicativo de causa a efecto, pero la trasciende por la dimensión de su sentido inobjetivable. Sin*

*esta dimensión del sentido, nos quedaríamos sin comprender realmente qué es ese tapón de corcho. En el fondo no seríamos plenamente “objetivos”. (1998:75)<sup>118</sup>*

Esta alteridad es **una alteridad en relación** desde la libertad y la razón que ofrece un vínculo, una ligación existencial entre el sujeto y los demás y todo lo que lo altera. Desde esta mirada, se puede comprender el fenómeno religioso porque su naturaleza consiste justamente en *re-ligar*, (lo re-religioso), *re-unir* el hombre con la divinidad. Por esta razón es posible afirmar que la opción creyente es una opción razonable, justamente porque es razonable que la última palabra de la realidad no sea el *sin-sentido*. El sujeto, frente a una opción religiosa que le otorgue un sentido desde la razón humana, debe previamente hacer una opción filosófica, **la opción de que no es tolerable a la razón humana que la realidad última sea el sin-sentido.**

Recogiendo estos planteamientos nos parece necesario pensar y hacer la educación de un modo distinto, en donde la experiencia educativa -dentro del proceso formativo- se vuelva un acontecimiento de vínculo auténtico; un acontecimiento ético en donde el primer y último lugar de *todo acto educativo se constituya en y desde las relaciones de inter-dependencia los unos con los otros*. No puede existir una educación sin proyección de futuro, ni tampoco un tipo de educación que sea válida para todos los tiempos y todas las sociedades, ni tampoco para el mismo sujeto durante toda su vida. Por eso toda acción educativa necesita vincularse a un determinado proyecto educativo y humano, un proyecto social que señale un horizonte referencial con sentido de futuro con la capacidad para cuestionarse a sí mismo el *porqué y el para qué* de la educación, de la vida y de la sociedad.

Siguiendo a Puig y Martín, planteamos que una de las dimensiones de la personalidad moral es la pregunta por el sentido y la capacidad de formular las preguntas últimas (existenciales) porque *“más que aportar nuevas capacidades o información al individuo, le permite trascender la inmediatez de la propia existencia”* (Puig y Martín, 1998:58).

---

<sup>118</sup> En este punto radica la crítica de la fenomenología hacia el positivismo reduccionista. Ver Bentué, A. (1998). *La Opción creyente. Introducción a la Teología Fundamental*. Santiago: Editorial San Pablo.

### **8.5 La formación de los docentes, en virtud de su tarea educadora en valores, debe incidir en su formación como persona y en su manera de comprender su tarea profesional.**

El profesor constantemente debe tomar un sin número de decisiones, acciones y adoptar determinadas actitudes en el ejercicio cotidiano de su tarea docente. Sus decisiones y actitudes revestidas en las acciones cometidas constituyen la fuente del comportamiento moral. Sabemos bien que quien educa en valores, antes que la enseñanza de algún contenido específico en temas morales, será su comportamiento lo primero que transmitirá hacia los alumnos siendo **el modo de ser y de actuar el canal más directo y determinante para educar en valores a los alumnos**. En consecuencia, atender a la educación en valores en la escuela, entre otras cosas, supone al mismo tiempo ofrecer una adecuada formación ética de manera permanente hacia el profesorado. Precisamente desde esta convicción y necesidad es de donde arranca esta investigación, porque el ser humano en cuanto sujeto moral siempre *en construcción*, siempre por hacer, siempre por ser algo distinto de lo que es, es un sujeto que no sólo educa sino que también *se educa*. Según qué educa y cómo se educa dependerá de los alcances que se logren en una educación integral del alumnado. Decir que el profesor *se educa*, no sólo es una afirmación sino ante todo un *compromiso* en otorgar las condiciones favorables para una educación en valores por parte de los mismos docentes. Al afirmar que el docente “*se educa*”, no estamos diciendo que cada profesor, de manera individual y aislada deba preocuparse por sí mismo en una formación en materia de valores, aun cuando puede hacerlo, y en algún sentido debe hacerlo, sin embargo, consideramos que la formación en valores del profesor debe ser acompañada y estimulada por todo el conjunto de los actores que inciden en la tarea educativa, tanto en los niveles organizacionales como colegiales al interior del centro educativo.

En más de una ocasión hemos escuchado en boca de los mismos docentes, que en materia de educación en valores no es necesario ningún tipo de formación ya que todo lo que concierne a los valores ha sido recibido previo a su quehacer docente y el conjunto de valores que se poseen se transmiten de

manera natural y espontánea hacia los alumnos. Al decir esto pareciera que no es necesario ningún tipo de formación continua e incluso sería improcedente ofrecer instancias de formación ética en el profesorado porque atentaría en cierto modo a la libertad individual de pensamiento y acción, pero adoptar pasivamente este planteamiento no sólo conlleva una pérdida de espacios determinados para educar en valores, sino que además puede tener graves consecuencias en la formación de la personalidad de los alumnos, pues se deja a la deriva de manera irresponsable a los alumnos sin otorgarles las herramientas necesarias para que puedan de manera *autónoma y responsable* aprender a tomar sus propias decisiones y por ende, posicionarse desde su individualidad ante su propio entorno social.

#### **8.6 La narrativa de las propias experiencias personales y profesionales es un modo privilegiado para una formación ética del profesorado y un valioso instrumento para educar en valores**

Somos sujetos narradores. Narramos la historia de la humanidad, la historia de quienes nos rodean y finalmente narramos nuestra propia vida, nuestra existencia. De tal manera que nos podemos identificar narrativamente porque vamos configurando nuestro propio relato de la vida, vamos narrando todo lo que nos acontece. La narrativa es una capacidad humana de tal intensidad que a través de todas y cada una de nuestras acciones y decisiones nos identificamos como "*sujetos narradores*." Por el mero hecho de ser esta una capacidad humana, en cuanto educadores deberemos prestarle una particular atención, y esto por una razón fundamental, y es que tanto el docente como el alumno poseen y construyen su propia identidad narrativa en donde ambas se implican mutuamente.

Cuando contamos nuestras propias historias, nos damos a nosotros mismos una identidad, siendo el relato el medio privilegiado para localizar el concepto de identidad, que está asociado siempre a la narración de sí (Ricoeur, 1987).<sup>119</sup> La identidad narrativa se configura a partir de los relatos experienciales y la interpretación de aquellos relatos, siendo un solo movimiento identitario. Al

---

<sup>119</sup> Probablemente es uno de los filósofos que ha planteado con mayor dedicación y profundidad en un estatuto filosófico y epistemológico en la relación "tiempo y narrativa."

momento que vivimos determinadas experiencias, estas cobran relevancia cuando accedemos interpretativamente hacia ella. Tanto es así que a nuestra experiencia pasada podemos ir las veces que estimemos necesarias y convenientes, pero con la riqueza que cada vez que accedamos hacia ella siempre será de una manera totalmente nueva de las anteriores; de esta manera vamos forjando una identidad narrativa. Esta identidad narrativa se nutre justamente de la capacidad interpretativa e interpeladora de nuestras propias experiencias vividas, existiendo un vínculo vital entre la forma narrativa y la acción humana. Esto vale no sólo para narrar la propia experiencia vivida sino también la de los demás. Cuando el docente introduce la narrativa en la didáctica a través de la lectura de cuentos, fábulas, novelas, entre otros, la fuerza y la belleza de la narrativa se vuelven un valor tan apreciado como el contenido mismo del relato; *“no se trata solamente de que los poemas y las sagas narren lo que les sucede a los hombres, sino de que en su forma narrativa los poemas y las sagas captan una forma que ya estaba presente en las vidas que relatan”* (MacIntyre 2001:17). Aquí contenido y forma no están separados, aunque habrá que reconocer que según sea el método de trabajo y el *habla* del docente se puede favorecer o dificultar su autoimplicación. Bruner emplea la metáfora de un paisaje para explicar que tanto el habla como el relato comparten funciones narrativas: *“el relato debe construir dos paisajes simultáneamente”: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención*” (Bruner, 1988:14).

Lamentablemente en muchos círculos pedagógicos continúa estando presente un paradigma positivista que focaliza la atención únicamente en el contenido del relato y no al acto de cómo los alumnos -con toda su *ad-miración* e imaginación- ingresan al mundo del relato narrado. No se aprecia el acto del habla y se destaca únicamente el paisaje exterior olvidando el paisaje interior. Esto ha hecho que la narrativa pierda la importancia y el valor que debiera tener en la educación (McEwan y Egan, 1995). Autores como MacIntyre, Charles Taylor y Ricoeur han declarado que el pensamiento narrativo es un aspecto fundamental de nuestra vida cognitiva y afectiva, es un pensamiento firmemente vinculado con los asuntos éticos y prácticos. La identidad del ser humano no es estática, sino un misterio, un mundo complejo y difícil de

conocer y abordar en su plenitud, sencillamente porque el ser humano es un misterio y siempre en construcción, y sus valores morales también se reconstruyen de acuerdo a las experiencias vividas. Por esta misma razón *la única identidad que nos queda es la unidad de narración en un relato de vida*. En este sentido, la historia de vida como la propia identidad personal se integra en la reflexión del sujeto sobre los acontecimientos vividos que, al darles un orden reordena su identidad personal y moral en la unidad de su propio relato. En el ámbito educativo, uno de los procedimientos que puede contribuir a una percepción más auténtica y profunda de la educación y particularmente de la educación moral, es aquel en donde el docente debería mostrarse aún más en lo que es y no sólo en lo que enseña. Nos referimos al uso de la narración, porque en una pedagogía narrativa el *testimonio* es un modo único de comunicación y de educar en valores. Pero para ello es necesario un cambio en la manera de cómo el docente se posiciona ante sí mismo y ante los alumnos, pasando desde un clima conceptual a un clima moral. Una praxis pedagógica debe también desenvolverse en un clima moral donde primen la defensa y el cuidado de lo propiamente humano, se generen un proceso de “*des-centramiento*” del yo y una instauración de una relaciones humanas que hagan posible la salida del “yo” hacia el “otro” y el consiguiente reconocimiento del otro en su singularidad y dignidad.

La narratividad nos invita a evitar una praxis educativa cargada de discursos, ideas y conceptos. Hay que dar lugar a transmisiones que permitan a los alumnos a interpretar y re-interpretar la experiencia de lo que ellos y otros han vivido. Esto es lo que permiten los *relatos biográficos* tanto para alumnos como profesores. La narración irrumpe como una forma de comunicación entre el narrador y el oyente en donde ella en sí misma es la transmisión de experiencias. En síntesis, la particularidad de la narración reviste en lo siguiente:

- ↳ Es una forma particular de comunicación comunitaria en un contexto de aprendizaje.
- ↳ Es *recreación de un acontecimiento que afecta a la existencia concreta de los oyentes porque se ven interpelados por ella, se ven que forman*



*parte de ella. De aquí cobra sentido la propuesta de la creación de los relatos como didácticas de aprendizajes.*

↳ *La narración es un espacio de libertad, en tanto que comunica experiencias.*

Aquí reclamamos un sentido ético de la narración como modo privilegiado de salir de sí para escuchar al otro. La escucha narrativa no consiste solo en oír, sentir curiosidad y hacer una interpretación de la vida de otros, sino que es un ejercicio de reinterpretación de lo ocurrido a la luz del tiempo presente. Lo narrativo afecta a las circunstancias concretas de quien lo escucha como una invitación a realizar un viaje de ida en el que está la actitud de llegar a ser de otro modo. Por ello, la narración habla desde el lenguaje de la experiencia; de lo que me ha sucedido y me sucede, de lo que he sido y sigo siendo en el tiempo; de todo aquello en lo que me reconozco como soy. La experiencia actúa directamente en uno mismo, atravesado o ensimismado por lo contado como si fuera una salida de sí mismo hacia el otro o hacia sí mismo como otro, y en este salir de uno mismo hay *transformación*. De modo que la educación discurre en un mundo narrado, ya sea por lo que otros cuentan, por lo que uno mismo relata, e incluso a través de experiencias negativas que fraccionan la propia existencia humana.

## **9. Una propuesta de programa de formación de competencias éticas a partir de relatos biográficos-narrativos de los docentes**

Esta propuesta, en primer lugar es una invitación a revisar nuestras propias experiencias personales y profesionales, promoviendo y suscitando otras nuevas en un contexto colegiado al interior del centro educativo. Es una invitación a mirar *hacia adentro*, no sólo para hallar respuestas ante las controversias éticas, sino en primer lugar, para *degustar* los valores, invitando también a nuestros alumnos a estimarlos desde el desarrollo de la autonomía, la libertad y la responsabilidad. Nuestras posibles y variadas respuestas contribuirán a un mayor compromiso de todos quienes nos sentimos parte la tarea de educar en valores. Un compromiso ético que no es sólo de los profesores, sino también de los padres y de las políticas del propio centro

educativo, que nos exige, querámoslo o no, además de educar en los valores, *poseerlos*, porque no se puede entregar aquello que no se posee, especialmente en el ámbito axiológico.

Una de las claves para avanzar en esta senda corresponde a la formación permanente, junto con una disposición personal de buscar y generar nuevos espacios de formación. Para ello, el camino debemos emprenderlo, no en solitario, sino dialogando y compartiendo los aciertos y desaciertos con los demás docentes para hallar nuevas respuestas y provocar nuevas preguntas frente aquellas controversias éticas que aparecen tanto en diálogo con los alumnos como consigo mismo.

La propuesta de un programa de formación ética, como el que detallaremos, busca animar al diálogo, a la participación, al reconocimiento de otras visiones distintas a las propias, desde los valores de la tolerancia y el pluralismo, y principalmente para animar en nuestra responsabilidad como docentes en la búsqueda y la entrega de una educación en valores, con la convicción de que la educación es un espacio único y privilegiado para educar en valores y ciudadanía.

Educar en los valores ciudadanos es una oportunidad pero a la vez un desafío permanente en la formación de futuros ciudadanos. Por ello, apostar por una educación en valores a través del desarrollo de competencias éticas nos parece esencial en la promoción ética tanto del sujeto como de la sociedad misma porque estamos convencidos de que los cambios sociales deseados pasan necesariamente por los cambios de cada persona en su forma de ver el mundo y verse a sí mismo. Y esto porque entendemos que cada persona es un sujeto único, llamado a construir un modo de *con-vivir* en una sociedad sostenida en los valores sociomorales de la igualdad, la justicia, la solidaridad, el pluralismo y la responsabilidad con la comunidad local y global.

Finalmente, estimamos que el valor que pueda tener esta propuesta, la podemos resumir en los siguientes aspectos:

1. Proporcionar un modelo pedagógico para una formación permanente acerca del desarrollo de competencias éticas y el fortalecimiento de la identidad moral y profesional.

2. Incorporar, dentro de la formación permanente una nueva manera de conducir el desarrollo personal y profesional a través de la construcción intersubjetiva de relatos biográficos realizado por los mismos docentes.

La propuesta de programa de formación ética que ofrecemos a continuación es también un intento de promover un espacio, que estimamos necesario, para ofrecer al profesorado algunas herramientas, en vista de su formación personal y profesional, deseando que sean ellos los protagonistas en llevar a cabo su propio itinerario de formación ético-profesional.

### **9.1 Presentación del Programa**

El interés de proponer un programa de formación hacia el profesorado, es ofrecer un espacio para que los docentes sean protagonistas de su propia formación profesional a través de la construcción de sus propios relatos de vida, en donde puedan compartir sus experiencias profesionales y los aprendizajes que puedan descubrir a la luz de la reflexión personal y grupal de los relatos.

La puesta en práctica de un programa como este y el logro de los objetivos, requiere que, previamente los profesores puedan valorar la importancia y la significación que poseen los relatos biográficos. Para ello, es necesario promover y facilitar la creación de un “*clima pedagógico narrativo*”, es decir, que se comprendan los procesos educativos desde el reconocimiento de que las experiencias individuales y colectivas son construcciones narrativas de la propia historia personal y colectiva del profesorado. Por esta razón, es que, previo a la elaboración de relatos biográficos-narrativos, debe existir una *convicción y una actitud*; la convicción de que la vida personal y colectiva son construcciones narrativas que van configurando una identidad personal que permiten dar significado y sentido a las propias experiencias vividas. Es también una toma de conciencia de que toda experiencia, -sea positiva o negativa-, va formando parte de una construcción de la personalidad moral del

docente. Esto permite un mayor grado de conciencia de aquello que somos verdaderamente ante los alumnos, el entorno social y ante nosotros mismos.

Se requiere también de la actitud de poner a disposición las experiencias vividas para ser compartidas y otorgarles significado. Esta actitud supone la capacidad de salir de sí mismo, abrirse al mundo de los otros y valorar que desde el encuentro y los vínculos se construyen nuevas narrativas tanto a nivel personal, como institucional y social. De esta manera, las narrativas nos dan la posibilidad de nuevos aprendizajes, en el reconocimiento y activación de los conocimientos, capacidades y actitudes, que permiten ser competentes en materia de valores, siendo aquellas necesarias para el tipo de educación que queremos.

Las construcciones de los relatos de docentes -y también de los alumnos- suponen poner en común aquello que hacemos y decidimos con un nuevo lenguaje y contextualizadas desde el entorno social y cultural de donde nos desenvolvemos. Esto favorece la capacidad de una conciencia crítica respecto de lo que afecta a la sociedad, porque formamos parte de ella y todo lo que afecta a la sociedad también nos afecta en un plano más individual. En consecuencia, la lectura de los relatos biográficos individuales es un camino interesante y sugerente, también para comprender los fenómenos sociales. Para ello, es importante crear en las escuelas espacios de educación en los valores ciudadanos desde la participación, la tolerancia y el respeto por la dignidad de la persona. Además de ser un camino para comprender los fenómenos sociales, también es un vehículo para descubrir en qué medida podemos ser competentes desde el punto de vista ético para afrontar nuestras decisiones y acciones en un contexto pedagógico.

En incontables ocasiones somos testigos de una falta de comunicación dentro de la escuela en todos los niveles de acción. Allí reconocemos una ausencia de diálogo, y presenciamos un monólogo que sólo transmite y reproduce prácticas discursivas, lejos de la búsqueda de diálogos y acuerdos. El recorrido biográfico permite que el docente en primer lugar se haga cargo de sí mismo y descubra el sentido su propia profesión de educar. Este *hacerse cargo de sí mismo* es el primer paso de reconocimiento de una construcción de la

personalidad moral, al modo de una lectura biográfica de las experiencias vitales. Este reconocimiento hace que podamos descubrir, al modo de relato, la vida personal y profesional como un proceso siempre vivo y dinámico, de una *identidad personal y profesional* con una estimable capacidad de autoconocimiento y autorreflexión.

Un programa como el que proponemos. permite que las relaciones y experiencias pedagógicas *sean leídas en términos narrativos*, otorgando un dinamismo pedagógico que mantiene viva la tarea de educar en un contexto de espacio y tiempo y lugar claramente determinado. No se trata de construir narraciones describiendo lo que sucede, sino como dice Suárez (2009), ***lo que les sucede.***

En síntesis, el objetivo de este programa de formación docente, no es una mera recolección de datos objetivos, sino de dar *sentido* a aquellas experiencias pedagógicas que nos permiten comprender con mayor profundidad las motivaciones que movilizan todas nuestras acciones y decisiones que llevamos a cabo tanto dentro del aula como fuera de ellas, atendiendo al contexto social y cultural de donde nos situamos.

## **9.2 Objetivos del Programa**

Los objetivos son:

- 1) Construir relatos biográficos en grupos de profesores, a fin de descubrir y compartir nuevos significados de las propias experiencias personales y profesionales que hemos vivido.
- 2) A través de la construcción de relatos biográficos, promover el desarrollo de competencias éticas que permitan reconocer y profundizar en aquellos aspectos que favorecen y dificultan la tarea de educar en valores.
- 3) Contextualizar los relatos biográficos y los nuevos aprendizajes desde la perspectiva de una educación en valores en clave de ciudadanía, para fortalecer una educación en los valores democráticos.

El logro de estos objetivos permite evitar caer en uno de los peligros que puede tener el enfoque narrativo, que es acentuar un camino demasiado individualista

e intimista, que, si bien favorece un mayor grado de autorreflexión que promueve cambios personales, también puede engeguercer la mirada hacia los cambios que exige la sociedad actual. De tal manera que un programa de formación en la construcción narrativa del docente, debe ser *desde un espíritu crítico y reflexivo de todo aquello que sucede fuera de la escuela*. En este sentido es importante que tanto los proyectos educativos de cada centro, que se encarnan en las distintas propuestas curriculares, contengan explícitamente diversos espacios para educar en la ciudadanía, creando las condiciones favorables para que el conjunto de la escuela pueda educar en el conjunto de los valores democráticos.

### **9.3 Itinerario del Programa de formación de competencias éticas a partir de relatos biográficos-narrativos**

#### **9.3.1 Primera parte: El compromiso institucional y colegiado para el desarrollo del programa de formación**

Para llevar a cabo el programa se requiere en primer lugar la participación de toda la institución según los distintos niveles y espacios de participación. El apoyo institucional, principalmente en lo que refiere al estamento de dirección y gestión del centro, no puede quedar reducido a la simple aprobación (y financiación) del programa. Se requiere de su participación activa y comprometida con el programa formativo. Este aspecto tiene un efecto inmediato en la elevación del nivel de motivación del conjunto del profesorado porque los docentes no sólo se ven respaldados y apoyados por la institución, sino que además se ven acompañados durante todo el proceso de desarrollo del itinerario. De esta manera, todo el estamento educativo se encuentra involucrado de manera activa y propositiva en la implantación del programa de formación. El centro debe comprenderse a sí mismo como una *organización ética* que haga partícipes a todos los equipos directivos, grupos de profesores y profesionales de la educación en la participación del programa de formación. Para ello será fundamental establecer algunas *líneas orientadoras* para avanzar hacia la comprensión del centro educativo como una **organización ética**. Se deben comprender las líneas orientadoras ante todo como *compromiso y disposición*, de lo contrario estas quedan en un mero formalismo de buenas intenciones. Tener una clara orientación ética en la escuela supone:

- ✓ Reconocer de manera realista las propias limitaciones individuales e institucionales ya que, aunque las motivaciones sean muy loables, no podemos ser siempre buenos o actuar siempre de manera correcta. La madurez ética a nivel individual y colectivo es el resultado de una intención y una coherencia que se desarrollan a lo largo del tiempo.
- ✓ Admitir que hoy en día, antes de llevar a cabo un conjunto de valores morales en la escuela, es necesario conocerla e incluso reinventarla según las nuevas y complejas exigencias que la sociedad actual le demanda a la educación.
- ✓ Reconocer que la tarea de la educación en valores y la conformación de una ética organizacional educativa nunca está completa.

Para caminar desde una orientación ética hacia su aplicabilidad, es necesario atender algunas consideraciones que nos permiten dar mayor viabilidad y realismo a un modelo de organización y gestión ética:

- ✓ Los equipos de dirección y gestión del centro educativo deben establecer el “*tono*”, es decir, el estilo de conducción ética. En otras palabras, dar testimonio.
- ✓ La cultura escolar debe ser abierta e interrogativa, con un espíritu crítico y de autocrítica constante.
- ✓ La dinámica de grupo en los distintos estamentos se debe basar en la confianza, la autonomía y el espíritu colaborativo.
- ✓ Todos los profesionales que trabajan al interior de la comunidad escolar deben asumir un compromiso personal con las iniciativas que provengan tanto de la dirección como de las iniciativas que nazcan de los distintos equipos de trabajo de profesores, padres y alumnos. Esto favorece el sentido de identidad institucional y de grupo.

Aunque se pueda contar con la implicancia de los estamentos directivos y de gestión, es fundamental estar frente a un cuerpo de profesores que estén convencidos no sólo de la finalidad del programa sino además del desarrollo metodológico.

Para llevar a cabo todas las estrategias de trabajo de indagación e interpretación narrativa, se debe proporcionar la dedicación de un tiempo exclusivo para este tipo de trabajo y los espacios y momentos adecuados que favorezcan el desarrollo de todo el itinerario. Probablemente en muy pocas ocasiones se podrán dar las condiciones favorables de manera natural, lo que significa que los equipos de dirección y el conjunto de los docentes no deben esperar pasivamente a que se den las condiciones favorables sino que deben *crearlas*. Para ello se debe planificar y seguramente dosificar las tareas docentes, especialmente en los momentos de trabajo en los respectivos equipos de trabajo que han sido dedicados al trabajo de planificación y gestión del conjunto de los docentes.

Las vivencias de experiencias significativas y el conjunto de acciones y decisiones institucionales van dando un *rostro* del centro educativo que se plasma en el proyecto institucional. Sabemos que los proyectos institucionales son “la vitrina” del tipo de propuesta educativa que desea ofrecer el centro educativo. De tal manera que en el transcurso de todas las acciones va configurando un relato que le permite el desarrollo de la identidad institucional. De esta manera, podemos decir que el conjunto de acciones y toma de decisiones del aparato institucional, en cuanto se enmarcan dentro de la propuesta ética educativa que busca narrar su propia historia como institución, va construyendo narrativamente una identidad.

### **9.3.2 Segunda parte: Presentación e invitación a participar del programa de formación**

En primer lugar, es muy importante elegir el lugar y el momento adecuado para presentar el programa de formación. De ello depende en gran medida el nivel de participación de los docentes. Luego, la presentación del programa debe dejar un momento para las preguntas y sugerencias que puedan expresar los docentes. Además de presentar los objetivos del programa, es importante destacar el *por qué* y el *para qué* de este programa, destacando los beneficios que ofrece para el docente tanto a nivel de desarrollo personal como profesional. En esta línea es importante destacar que el planteamiento del



programa intenta responder a las necesidades de educar en valores a partir del desarrollo de competencias éticas del docente.

Junto con lo anterior es muy importante explicar con detalle el itinerario de trabajo, su metodología participativa y de grupos, y los tiempos y espacios destinados al desarrollo del programa; además de dar a conocer los tiempos de dedicación, fecha de inicio y de término.

Luego de la presentación del programa de formación se hace extensiva la *invitación* a participar. Es importante destacar que la participación ha de ser libre, sin ningún tipo de presión, de lo contrario el desarrollo del programa irá perdiendo su fuerza y posicionamiento ante los docentes. Previo acuerdo con el estamento directivo, se debe insistir en el carácter de no obligatoriedad y destacar que quienes desean participar deberán hacerlo con la responsabilidad y la dedicación que se requiere.

La participación a los docentes debe ser una invitación directa, en un clima de diálogo, porque no es lo mismo enviar una circular de “invitación” a un encuentro directo entre quienes llevarán a cabo el programa y el conjunto de los profesores.

### **9.3.3 Tercera parte: Criterios de conformación de los grupos**

Para la conformación de los grupos de profesores es importante previamente considerar algunos criterios de conformación de los grupos. Estos puede ser muy diversos, tales como:

- *Grupo de profesores que trabajan en un mismo estamento.*
- *Grupo de profesores que por razones laborales se encuentran con mayor facilidad en la tarea diaria de la docencia.*
- *Creación de grupos según la edad. Bien se pueden agrupar por grupos de generación o por el contrario, por grupos de distintas edades y trayectoria para compartir el modo de cómo ven la realidad según la etapa que está viviendo el docente.*

### 9.3.4 Desarrollo del Programa <sup>120</sup>

El trabajo se desarrolla a través de seis momentos o fases. El logro de los objetivos en un determinado momento permite avanzar al siguiente.

- ***Primer momento: Identificar y seleccionar aquellas experiencias personales y /o profesionales que el docente estima importante relatar y compartir con los otros***

Serán aquellas experiencias significativas las que permitan con mayor facilidad indagar, relatar, interpretar y finalmente documentar. De esta manera las trayectorias profesionales quedan desplegadas dentro de un contexto narrativo que favorece el trabajo de documentación narrativa que puedan desarrollar junto con los alumnos y los alumnos entre sí, tanto a nivel individual como grupal. Los docente se convierten en verdaderos *narradores* seleccionando las experiencias más significativas de su quehacer pedagógico tanto dentro como fuera del aula.. Esta selección supone la identificar y recordar las distintas experiencias pasadas con el mayor grado de descripción y reflexión. La descripción y reflexión permite una interesante construcción narrativa que da origen a los relatos escritos.

- ***Segundo momento: Elaboración y presentación de la documentación narrativa***

Los profesores deben explicar lo que deseaban documentar. En concreto:

- ⇒ Entre los profesores se pueden compartir los escritos; uno lee el relato del otro y viceversa.
- ⇒ Luego de manera individual anota las observaciones que le ha sugerido la lectura. Bien pueden ser preguntas aclaratorias y dudas.
- ⇒ En este primer trabajo las observaciones son sobre *la estructura del relato*, no de la experiencia porque lo importante aquí es visualizar algún *aprendizaje pedagógico*. Se deben evitar juicios de valores, cuestionamientos a las acciones o actitudes que puedan aparecer en los

---

<sup>120</sup> Lo más natural es que el desarrollo de las actividades se realicen dentro de los momentos dedicados a la formación permanente. Estos espacios ofrecen mayor garantía para realizar las actividades con el tiempo suficiente y un óptimo clima de trabajo.

relatos y la formulación de “recetas”.<sup>121</sup> Se invita a *preguntar narrativamente*, es decir, a situar la mirada en *cómo* ha escrito su relato y no tanto en su contenido.

Hasta aquí se trata de descubrir que existe un vacío, un misterio en las experiencias vividas cuando estas son recordadas y nuevamente interpretadas. Se podrá reconocer ciertos encuentros y desencuentros con la propia experiencia vivida, que ahora es narrada, no para solucionarlos sino para *comprender mejor*.

● **Tercer momento: Edición pedagógica**<sup>122</sup>

Lo llamamos “*edición pedagógica*” porque se pretende que el profesor *edite sus propios relatos*. El trabajo consiste en escribir, reescribir, criticar, modificar, agregar sus propios relatos.

Las acciones a realizar son las siguientes:

- 1) Leer los relatos de sus pares
- 2) Comentar los relatos
- 3) Conversar sobre los relatos y de sus comentarios
- 4) Escribir y reescribir los relatos de vida hasta que puedan ser conocidos por todos, incluso, si es posible publicarlos.

● **Cuarto momento: Un nuevo Plan de escritura**

El objetivo de este último momento consiste en la producción final de los relatos de vida. Es un trabajo colaborativo en donde los demás profesores intervienen propositivamente en los relatos. Podemos apreciar que la construcción de los relatos es también una construcción de meta-relatos porque los aprendizajes que arrancan de las experiencias individuales

---

<sup>121</sup> Como podemos ver, el taller conduce a compartir experiencias, todas ellas naturalmente personales, lo que no es de extrañar que a partir de este momento algún o algunos profesores abandonen y dejen de participar.

<sup>122</sup> El término “Edición Pedagógica” proviene de una ponencia del profesor Daniel Suárez, experto en investigación narrativa en educación, quien fue invitado a un seminario dirigido por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona los días 12 y 13 de diciembre de 2013.

cobran resonancia y significado en los demás profesores quienes conocen los relatos.

En este último momento el profesor finalmente colabora y es coproductor del relato del otro profesor. Interviene en los relatos del otro y hace suya las otras experiencias, otorgándoles un sentido y una significación particular. En este sentido, la construcción de los relatos cobra todo su valor puesto que aquello que se narra ahora *tiene un sentido* ya no sólo para el profesor autor de dicho relato sino para todo el conjunto de los profesores.

● **Quinto momento: Proceso de documentación narrativa**

Aquí los profesores discuten acerca de la publicabilidad de los relatos. La publicación puede ser desde un texto para una reunión, una página web, para presentar en algún congreso, o hasta un libro u otras formas de publicación. Los profesores son los que definen si publican o no y cómo lo harán. Es un momento muy importante porque el profesor ahora pasa a ser editor.

● **Sexto momento: Evaluación del proceso**

Una vez finalizado el cuarto momento, quienes dirigen el programa, junto con el grupo de profesores, evalúan el proceso vivido y acuerdan la posibilidad de continuar con el programa y profundizar aún más en las acciones realizadas en cada uno de los momentos.

Si el grupo decide dar por terminado el programa, se les solicita evaluar el desarrollo de cada uno de los momentos de trabajo, destacando los mayores aprendizajes desde un enfoque de construcción de la identidad profesional y destacando los aprendizajes en materia de competencias éticas. *Estas competencias reflejan el modo de cómo nos identificamos como educadores y del modo de cómo nos posicionamos frente a la tarea de educar en valores.* Si el grupo decide continuar, es importante declarar las razones que los motivan a continuar con el programa. Luego se explica que en la siguiente fase el trabajo será nuevamente desarrollar los cinco momentos planteados arriba pero con un mayor grado de madurez, lo que

marca la diferencia frente a la fase anterior. Para ello, se consideran los siguientes aspectos:

- 1) Mayor profundidad en las reflexiones personales.
- 2) Elevar el estilo narrativo de las experiencias personales y pedagógicas con el fin de continuar con el descubrimiento de nuevos aprendizajes éticos y pedagógicos.
- 3) Una primera diferenciación de la fase anterior se apreciará en el desarrollo del tercer momento de la edición pedagógica. Los comentarios de los relatos serán de mayor profundidad en su capacidad reflexiva. Como consecuencia, el trabajo de escribir y reescribir será más fácil y de mayor riqueza en términos narrativos. Una segunda diferencia, y probablemente sea la más significativa, se encuentra en el "Plan de escritura" porque el nivel de significación y sentido interpretativo de los relatos de vida es aún mayor que en la fase anterior. El modo de participación de un profesor en la construcción de los relatos de otro profesor es de mayor aportación, lo que favorece reconocer con mayor facilidad los aprendizajes por parte del profesor autor de sus propios relatos. A su vez, siendo esta una actividad compartida, favorece el valor del diálogo, la participación y la empatía.

#### **9.4 El valor de un Programa de formación ética a partir de relatos biográficos-narrativos de los docentespp**

Educar en valores no es tarea fácil, así como tampoco es fácil plantear una propuesta de formación ética para el profesorado. Ya hemos afirmado nuestra premisa que, quien verdaderamente educa en valores, es porque previamente ha adquirido estos valores, y esto porque nadie entrega o transmite aquello que no cree ni posee. En este aspecto, a la propuesta de un programa de formación en competencias éticas a partir de relatos biográficos-narrativos que aquí hemos ofrecido, seguramente le faltan muchos otros aspectos que no están considerados. Probablemente será muy difícil estar frente a un programa de educación en valores que sea totalmente satisfactorio para todos. A partir de todo el trabajo de investigación que hemos realizado, hemos intentado que sus conclusiones puedan ser un aporte real a las dificultades que se le presentan al profesorado hoy día. Esperamos que esta propuesta de formación en

competencias éticas a partir de relatos biográficos-narrativos sea un aporte a la formación permanente, especialmente a la formación ética del docente.

En síntesis, la valoración que otorgamos este programa de formación lo sintetizamos en los siguientes aspectos:

- La posibilidad de ir hacia el pasado a través de relatos de experiencias vividas que por distintas razones han sido significativas y que merecen volver a ellas.
- La acción de confeccionar los relatos escritos de las propias experiencias vividas ofrece el espacio y el momento de detenerse a reflexionar sobre cómo actuamos y tomamos decisiones. En este aspecto estamos dando a conocer el nivel de *competencia ética de reconocimiento de sí mismo: autoimagen, autoconcepto y autoestima*.
- Los relatos ofrecen el ejercicio de exponerse a sí mismo y a cuestionar la manera de cómo hemos llevado a cabo la profesión docente, es decir, permite detenerse a reflexionar sobre las motivaciones más profundas que movilizan nuestras acciones y decisiones. En este sentido, la *competencia ética de apertura a las preguntas por el sentido de la vida, la profesión y la autorrealización personal y profesional aparecen con mayor fuerza*.
- Compartir las experiencias vividas y el modo como nos resuena, favorece el desarrollo de *competencias éticas referidas a las habilidades comunicativas*. No comunicamos sólo lo que *pensamos* sino ante todo lo que *“hemos vivido”* y *de la manera de cómo lo hemos asumido e integrado en la vida personal y profesional*.
- El desarrollo de los relatos biográficos favorece una comprensión del momento presente y permite descubrir nuevas posibilidades de acción y de la toma de decisiones en vista de lo que proyectamos hacia el futuro.
- El docente *re-posiciona y re-direcciona* su dimensión vocacional y profesional. Se ve enfrentado a sus posibles temores, frustraciones,

inseguridades y en general a todos los elementos que le dificultan enfrentar y asumir los cambios y las nuevas y necesarias adaptaciones. El desarrollo de una competencia ética *referida a la adaptación crítica permite vencer los temores y tomar decisiones dentro de una profesión como es la docencia; en donde las seguridades y verdades absolutas han dado paso a vivir en la incertidumbre.*

- Ser co-autor de los relatos de los *otros profesores* es saberse parte de la vida del *otro* dentro del contexto educativo. Ser co-autor nos hace formar parte de la vida de los otros en donde el vínculo de las relaciones interpersonales no se reduce únicamente a lo *estrictamente profesional* sino que se abre paso a un reconocimiento de la individualidad y dignidad del otro. La tarea de coautoría de los relatos nos conduce a formar parte de la vida del otro. En este aspecto, *el desarrollo de una competencia de reconocimiento y responsabilidad hacia el otro se vuelve significativa.*
  
- .La posibilidad de dar a conocer los resultados del programa a través de una publicación fortalece *el sentido de identidad y pertenencia* del profesor hacia al grupo de profesores y hacia la propia comunidad educativa. A su vez, la institución se ve fortalecida en todos sus ámbitos de desarrollo, destacando un carácter más comunitario. En este sentido, cuando nos referimos a la escuela, tiene mayor significancia referirnos a ella como una “*comunidad educativa*”, más que hablar de centro o institución educativa.

Finalmente, el término del programa lo acuerda el mismo grupo de trabajo según estimen la necesidad o no de continuar realizando los relatos de vida, sea por motivos personales o colectivos del grupo. El ejercicio de “*acuerdo de grupo*” no tiene sólo un motivo un espíritu democrático en la toma de resoluciones sino que sobre todo da cuenta del nivel de maduración del grupo y del propio programa de formación.

En términos globales, el desarrollo de todos los momentos o etapas permite una construcción narrativa que proviene totalmente de una experiencia particular pero que va cobrando resonancia en los demás profesores que participan. Ellos finalmente también formarán parte de la edición y se insertan en una construcción intersubjetiva de los relatos. Su valor consiste en que las experiencias de los otros no queda atrapado o aislado en el recuerdo sino que se hace presente de una nueva manera que trasciende la particularidad del relato y lo vuelve significativo para otros. En definitiva, aquí podemos afirmar que los *relatos de "los otros"* son también *"los míos"* porque míos son también los nuevos aprendizajes pedagógicos, pero reconocemos valorativamente que las propias vivencias tienen un enorme impacto en los demás y nos conducen a construir nuevos relatos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-38. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral>.
- Altarejos, F. y otros (1998). *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Revista Estudios de Psicología*, 11, 34-36.
- Arbola, S. y Vizcarra, R. (2002). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Revista Pensamiento Educativo Vol. 31*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aristóteles, (1954). *Ética Nicomaquea*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Asociación Americana de Psicología (APA) (2011). El camino de la resiliencia, Documento. Recuperado el 27 de febrero de 2011, de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>.
- Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>.
- Balán, J. (comp.)(1974). *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bandura, A. y Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 2007,13. Navarra: Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Barcelona: Narcea.

- Bentué, A. (1998). *La Opción creyente. Introducción a la Teología Fundamental*. Santiago: Editorial San Pablo.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertaux, D. y Bertaux, W. (1981). *Biography and Society*. Londres: Sage.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1) de <http://redie.ens.uabc.mx/vo4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1997) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE. Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, en Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal, vol. 7, nº 4, art. 12. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Borba, M. (2004). *Inteligencia moral*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Laia.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brunet, Luc. (1979). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México, Trillas.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. España: Biblioteca del Normalista.
- Buxarrais, M.R. (2000). *La formación del profesorado en Educación en Valores. Propuestas y materiales*. (2ª edición) Bilbao: Descleé.

- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: Propuestas para la acción pedagógica. *Revista Teoría de la Educación, TESI, 10*, 320-335. Universidad de Salamanca.
- Carrillo, I. (2003). "Habilidades sociales". En Martínez, M., Puig, J.M. (2003). *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao, ICE.- Universidad de Barcelona.
- Carrillo, I. (2005) (coord.). Diez valores para el siglo XXI. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía. Biblioteca básica del Profesorado.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Colás, M.P., Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Connelly, M., Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Cortina, A. (1997a). El vigor de los valores morales para la convivencia, Ponencia en el Seminario del Consejo escolar del Estado, <http://www.mepsyd.es/cesces/adela.html>. Extraído el 26 de Marzo de 2011.
- Cortina, A. (1997b). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. y Conill, J. (2001). *Educar en la ciudadanía*. Institució Alfons el Magnànim. Valencia
- Cortina, A. (2011). Ponencia en el Seminario del Consejo escolar del Estado. Recuperado el 26 de marzo de 2011 de <http://www.mepsyd.es/cesces/adela.html>.
- Dalla, J. (2002). *El Imperativo Ético. Por qué el liderazgo moral es un buen negocio*. B. Aires: Paidós Empresa.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De La Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Revista Bordón 63 (1)*.
- De Latorre, S. (1998). *Cómo innovar en los Centros Educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México DF. UNESCO.

- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (coords.)(2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Duarte, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Eliade, M. (1992). *Lo Sagrado y lo profano*. (8º edición)Barcelona: Labor.
- Esteve, J. M. (1997). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Editorial Generalitat Valenciana.
- Escámez, J., García, R., Vásquez, V. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Editorial Brief.
- Etkin J., Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. B. Aires: Paidós.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Ferrarotti, F. (1990) *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Ferrarotti, F. (1988). *Biografía y Ciencias Sociales*. San José, Costa Rica: Flacso, *Cuadernos de Ciencias sociales, 10. Historia oral e historias de vida*.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Frankl, V. (1987). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. (3ª edición).México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fuchs, E. (2003) *¿Van unidas ética y resiliencia?* En: Manciaux, M. (comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Gairín, J. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.
- Gairín, J. (2011). *Formación de profesores basada en competencias*. *Bordón 63 (1)*
- Gasalla, J. M. (2006). *La nueva Dirección de Personas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gatti, G. (2001). *Ética de las Profesiones Formativas*. Bogotá: Ediciones San Pablo.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

- González Monteagudo, J. (2007). Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. *Encounters on Education*. Vol. 8. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/578/3502>.
- Gonzálves, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Goodson, F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Gratton, L. (2001). *Estrategias de Capital Humano*. Madrid: Prentice Hall.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Educación.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Cide-Morata.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Versión castellana de Yves Zimmermann. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y Educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 65-91.
- Hoyos, G., Ruiz, Al. (comp.) (2008). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas. Magisterio.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas, en McEwan y K. Egn /19959 (comps.), pp. 183.235.
- Kant, I. (1994). *La metafísica de las costumbres*. (2ª edición). Madrid: Tecnos, S.A.
- Kant, I. (1986). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Recuperado el 11 de febrero de 2011, de <http://www.aufop.com>.
- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*, Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (1993). *El Tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- López-Barajas, E. (1996) (ed.) *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid. UNED.

- Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Editorial M.P.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra.
- MacEwan, H. y Egan, K. (comps) (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Nueva York: Amorrortu Editores.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. Monográfico Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana*, nº 29. OEI.
- Mallimaci, F., Giménez, B. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (comp.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón Editorial.
- Marín Ibáñez, R. (1991). *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*. (2ª ed.) Madrid: Dykinson.
- Marina, J. A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martín, X. y Puig, J.M. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., Carrillo, M. (1994). Educación en valores y desarrollo moral. En *Desarrollo de los valores en Educación Moral*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista iberoamericana de Educación nº 7, Educación y Democracia*.
- Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée.
- Martínez, M. (2001). Compromiso moral del profesorado. Condiciones para un proyecto de educar en la ciudadanía. En Cortina, A. y Conill, J. *Educación en la ciudadanía*. Institució Alfons el Magnànim. Valencia: *Colección Pensamiento y Sociedad*, 28.
- Martínez, M., Bujos, C. (2001) (coord.). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M., Puig, J.M. (2003). *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao, ICE.- Universidad de Barcelona.

- Martínez, M. y Tiana, A. (2004). *Educación, valores y cohesión social*. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la educación e inclusión social. BIE. Ginebra, septiembre.
- Martínez, M. (2010). Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa. *Revista Temps d' Educació*, 40, 11-30.
- Martínez, M., Carreño, P. (2013). Pensando la educación con Guillermo Hoyos. Homenaje al maestro Guillermo Hoyos Vásquez. *Revista Magis*. Universidad Javeriana, pp. 2-12. Bogotá. (en prensa)
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de Lévinas. *Revista Teoría de la educación*. Febrero de 2010, 43-61.
- Monereo, C., Monte, M. (2013). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée.
- Niethammer, L. (1989). ¿Para qué sirve la Historia Oral? Historia y Fuente Oral. *Revista del Seminario de Historia Oral del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona y del Institut Municipal d' Història*, 2, pp.3-25. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1923). ¿Qué son los valores? Iniciación en la Estimativa. *Revista de Occidente*, nº IV, 39-70.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1996). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). *La Educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *En Revista Teoría de la educación*, 15, 33-56.
- Oser, F. (1995). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 8, *Educación y Democracia*, mayo-agosto.
- Oser, F. (1996). Futuras perspectivas de la educación moral. En Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (coords.) (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pervin, L. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Pont i Serra, E. (2008). Situaciones vitales estresantes y resiliencia en la adolescencia. Tesis doctoral dirigida por Dra. María Forn i Santacana. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Puig, J.M. (1995a). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Puig, J.M. (1995b). Construcción lógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 8, 1-15. Educación y Democracia (1). OEI.
- Puig, J. M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela: Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2006, 25 de junio). “¿Cómo puede contribuir la escuela a fomentar la democracia?, Prácticas de ciudadanía”. Periódico El País.
- Puig, J.M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, J.M. y Martín X. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona Graó.
- Puig, J.M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Pujadas, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Colección Cuadernos metodológicos*, Nº 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1986). *Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Vol. I y Vol. II. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1996.) *Tiempo y narración*. Tomo III: El tiempo narrado. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós I.C.E/U.A.B
- Rivas, J. I. (2009). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (2009). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Madrid: CEP-NOVEDUC.
- Rivas, J. I. (2001). Cultura institucional y Responsabilidad individual. En *Cardo*, 7, 68-73.
- Rivas, J. I. (2009). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (2009). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Madrid: CEP-NOVEDUC.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4ª edición) Bilbao: Universidad de Deusto.



- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Sartre, J.P. (1998). *El Ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Buenos Aires: Losada.
- Straus, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria: propuestas didácticas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Suárez, D. (2009). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (2009). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Madrid: CEP-NOVEDUC.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECCyT/OEA.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós - I.C.E. / U.A.B.
- Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Toole, J. (1996). *El Liderazgo del Cambio. Cómo superar la ideología de la comodidad y la tiranía de la costumbre*. México: Prentice Hall.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC, Editorial.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1997). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación. Recuperado el 21 de febrero de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126268>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Ideas Book.
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC. Editorial y Distribuidora.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.