

JUSTIFICACIONES MORALES DEL DOCENTE

AUTORAS: Luisa María Álvarez Londoño
Piedad Lucía Díaz Destouesse
Alba Miriam Vergara Vargas

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
-CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

2006

JUSTIFICACIONES MORALES DEL DOCENTE¹

AUTORAS: Luisa María Álvarez Londoño^a
Piedad Lucía Díaz Destouesse^b
Alba Miriam Vergara Vargas^c

TUTORA: María Teresa Luna Carmona.^d

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
-CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

¹ Tesis de grado para optar al título: Magíster en Educación y Desarrollo Humano – 2006

^a Bacterióloga, Docente.

^b Psicóloga. Docente. Especialista en Gerencia del Desarrollo Humano.

^c Licenciada en Educación Agroambiental y Ciencias Naturales. Docente.

^d Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud investigadora del CINDE y del Centro de estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo del CINDE.

*A nuestras familias porque con su comprensión y
paciencia apoyaron la realización de este trabajo.*

Agradecemos:

Al Cinde por permitirnos percibir el universo desde múltiples miradas.

Al Sena, específicamente a los directivos y docentes del Centro de Comercio, porque su credibilidad y acogida hicieron posible el desarrollo de esta Investigación.

Y a todos aquellos que con sus aportes iluminaron y acompañaron esta experiencia.

*“El mero conocimiento no es sabiduría.
La sabiduría sola tampoco basta.
Son necesarias la sabiduría y la bondad
para enseñar y gobernar a los hombres.
Aunque podríamos decir que todo hombre sabio,
si verdaderamente lo es,
tiene también que ser bueno.
Porque la sabiduría y la bondad
son dos cosas íntimamente entremezcladas.
Lo que deberíamos hacer
los que fuimos alguna vez maestros
sin antes ser sabios,
es pedirles humildemente perdón a nuestros discípulos
por el mal que les hicimos.”*

Hector Abad Gómez

En: Manual de Tolerancia.

INDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	6
REFERENTE CONCEPTUAL	12
OBJETIVOS	41
METODOLOGÍA	42
ANÁLISIS DE CONTEXTO	71
DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS	79
Categoría:Mantenimiento del orden	79
Categoría:Reconocimiento de la Individualidad	117
Categoría:Experiencia Afectiva	126
DISCUSIÓN FINAL	144
REFERENCIAS	156
ANEXOS	160
➤ Consentimiento Informado Centro de Comercio	159
➤ Consentimiento Informado para cada docente	160
➤ Entrevista para Análisis de Historias Narrativas	162
➤ Análisis Discursivo del Docente en Aula	163
➤ Análisis de un Dilema en forma grupal	164
➤ Dilema de María José	165
➤ El caso de las Revistas Pornográficas	166
➤ Trabajo Grupal	168
➤ Textos obtenidos a partir de las entrevistas individuales	169
▪ Docente Hugo	169
▪ Docente Aurelio	179
▪ Docente Ignacio	193
▪ Docente José Manuel	200
▪ Docente Juan José	212
▪ Docente Olga	220

RESUMEN

Teniendo en cuenta que el docente no solamente es un emisario en la configuración del conocimiento, sino que efectúa intersecciones en las esferas erótico-afectiva, social y moral de los sujetos en formación, se ha considerado que la interacción maestro-estudiante brinda un amplio espacio para indagar sobre el discurso docente; por tanto, es necesario que éste, focalice su desempeño en la reflexión y el compromiso para repensar su papel como formador desde la perspectiva moral, que sea consciente y se haga cargo, no sólo desde su discurso temático, sino también desde su discurso moral.

Mediante un trabajo descriptivo de corte hermenéutico, la investigación se aproxima comprensivamente a las razones emitidas por los docentes, como justificaciones morales de sus acciones. Para su desarrollo se utilizó la resolución de dilemas morales, como estrategia idónea que permite dicha aproximación. Durante el período 2005-2006, se realizó la recolección de la información por medio de la aplicación de entrevistas a seis docentes del Centro de Comercio del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- que conformaron el grupo de participantes.

Los resultados de este trabajo investigativo, permiten comprender formas de intervención del sujeto moral y de acuerdo con ello, proponer alternativas pedagógicas que busquen modificar, desde la reflexión, el significado de la experiencia de los sujetos, de tal manera que se pueda inferir la concepción que se tiene de lo que es correcto y la fundamentación moral que le alude; además, permite analizar si los docentes son consecuentes desde sus acciones, con sus argumentaciones verbales.

ABSTRACT

Keeping in mind that the educator one is not only an emissary in the configuration of the knowledge, but he performs intersections in the social, erotic-affective and morale dimensions of the subjects in formation, it has been considered that the interaction teacher–student offers an wide space to investigate about the educator’s speech; therefore, is necessary that the teacher, get into focus his performance in the reflection and the commitment for thinking over its role from the moral perspective, that he can be conscious and take charge, not only since his thematic speech, but also since his moral speech.

By means of a descriptive work of hermeneutic type, the investigation approaches comprehensively to the reasons emitted by the educators, as moral justifications of their actions. For its development the resolution of moral dilemmas was utilized, as suitable strategy that permits such an approximation. During the period 2005-2006, the information was gotten through the application of interviews to six educators of an educational center of the city of Medellín (Colombia), that conformed the group of participants.

The theoretical bases of the investigation are supported mainly in Piaget, Kohlberg, Jaramillo and Bermúdez, Gilligan and Habermas. For the analysis of content, the main referring conceptual, besides the previous are: Joan-Carles Mèlich and Charles Taylor.

The results of this investigation permit to understand intervention forms of the moral subject and according to it, to propose pedagogical alternatives that seek to modify, since the reflection, the meaning of the experience of the educational subject, in such a way that the conception can be inferred what is correct and

the moral basis moral that alludes it; besides, permits to analyze if the educators are consequent since their actions with their verbal arguments.

INTRODUCCIÓN

En la vida cotidiana, las interacciones humanas, las formas de comportamiento, las decisiones que se toman y el propio criterio están condicionados por reglas, con las que se orientan las actuaciones, regulando las actividades, la convivencia, el trato mutuo, las formas de enfrentar los problemas y dirimir los conflictos; en otras palabras, significa que estarán siempre atravesadas por la moral. Las creencias, los hábitos, los rituales, las reglas, los sentimientos y juicios, son algunos aspectos a los que se refiere la práctica de la moral habitual; entendiéndolo este concepto como aquello que atraviesa las propias vivencias pero, de lo cual muchas veces, no se es consciente. Un rasgo de la condición humana es que, no sólo se opta y se actúa, sino que también se pretenden justificar los motivos de las acciones.

De lo anterior no se escapa la interacción docente–estudiante; pocas veces la investigación social se ha ocupado de indagar y profundizar sobre la incidencia que tiene la postura moral del docente al momento de asumirse en su rol de formador, cuando de resolver situaciones dilemáticas se trata. Las razones que justifican los docentes, a propósito de dichas situaciones, daría cuenta de esa postura; es esto lo que motiva la realización de la presente investigación.

En la relación maestro - estudiante siempre se estaría avanzando en la configuración de la conciencia moral, que oriente en los sujetos la definición de sus juicios morales. Las razones que fundamentan las justificaciones morales de los docentes en el ejercicio de su tarea cotidiana de educar, identificaría aspectos que favorecen u obstaculizan los procesos de resolución de situaciones conflictivas y la constitución de una conciencia moral autónoma de unos y otros.

La presente investigación es un estudio descriptivo de corte hermenéutico y como estrategia para la recolección de la información, se entrevistaron docentes desde el eje de la resolución de dilemas morales, en razón a que algunas experiencias previas en estudios sobre moralidad, han mostrado la idoneidad de esta estrategia como instrumento pedagógico que permite además, observar y describir las justificaciones morales subyacentes al discurso. Se hace una breve descripción de las propiedades que le dan a la resolución de dilemas, el carácter de estrategia idónea y los mecanismos procedimentales que facilitan el ejercicio de las competencias cognitivas al momento de analizar el conflicto que le es propio al dilema.

A partir de los textos obtenidos mediante las entrevistas, se construye y conceptualiza el sistema categorial a la luz del objetivo general, guardando estrecha correspondencia con los propósitos específicos del proyecto de investigación. Finalmente, para la descripción de los hallazgos de la investigación, se realiza el análisis de contenido de los discursos de los docentes, con el fin de extraer de los mismos, las razones morales que justifican sus acciones, y de este modo sustentar los resultados, hallazgos y conclusiones más significativos del estudio.

La fundamentación teórica de la investigación, se apoya principalmente en Piaget, Kohlberg, Gilligan, Jaramillo y Bermúdez, y Habermas. Para el análisis de contenido los principales referentes conceptuales, además de los anteriores, son Joan Carlès Mèlich y Charles Taylor

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El interés particular en este tema de estudio, deviene de considerar que en la práctica educativa, en las interacciones maestro - estudiante, se presenta un amplio espacio para indagar sobre el discurso del maestro, teniendo en cuenta que éste, no solamente es un emisor en la configuración del conocimiento, sino que efectúa intersecciones en las esferas erótico-afectiva, social y moral de los sujetos en formación. Los maestros elaboran un discurso para orientar los procesos de enseñanza - aprendizaje, el cual además del contenido cognoscitivo, está sustentado en argumentaciones, criterios y orientaciones, que configuran los juicios, dando forma finalmente a las justificaciones morales.

Un espacio educativo en el que el maestro comparta la direccionalidad de su discurso, le retorne al estudiante la imagen de un interlocutor válido, le respete y comprenda sus mundos de referencia, está en condiciones de constituirse en el lugar adecuado para apoyar procesos de formación de los sujetos en los que se posibilite el desarrollo de las esferas cognitiva, social, afectiva y moral. Se parte del supuesto que el maestro muy pocas veces se compromete con la lectura analítica y crítica de sus prácticas comunicativas en la interacción con los estudiantes, y por tanto, no es consciente de la incidencia que tienen sus justificaciones morales en los procesos de formación; por ello se realiza este estudio, dada la necesidad de hacer una aproximación comprensiva al discurso del maestro. Desde esta perspectiva se abre la pregunta: ¿Cuáles son las justificaciones morales del docente al momento de resolver situaciones dilemáticas en contextos reales en su desempeño docente?

La investigación brinda la posibilidad de analizar las formas del lenguaje en un sentido pragmático, así como la comunicación y la argumentación en el

ambiente educativo institucional. Lo anterior, sumado al enfoque moral hacia el cual se centra el estudio, lleva a establecer diferentes categorías de análisis: mantenimiento del orden, reconocimiento de la individualidad y experiencia afectiva, que se analizan en el capítulo de los hallazgos.

Generalmente, la idea de “Moral” se asocia con credo religioso, imposición o dogmatismo; así mismo se piensa frecuentemente que el asunto obedece a mecanismos de dominio o control. Sin embargo, cualquiera sea la posición que se tenga como sujeto en cualquier sociedad o cultura, conlleva implícita una postura moral; de ello no escapa el docente cuando asume su rol de educar, pues lo que se enseña, así como los fines que se persiguen al hacerlo, *“implican una toma de posición (no siempre conciente ni explícita) frente al tipo de sociedad en que se quiere vivir y al tipo de hombre que se quiere formar y esto es un problema tanto moral como político”* (Jaramillo, 2001).

Aún considerando que toda persona es inevitablemente moral -lo que se evidencia en sus actos, análisis, discursos o decisiones- pareciera que no hay claridad ni consciencia suficiente en los docentes, de las implicaciones éticas que sus acciones tienen en los demás. Es precisamente en las interacciones docente-estudiante, donde se hace necesario indagar en el ámbito del discurso, lo que concierne a la postura moral. En este ámbito se da una oportunidad para poner en evidencia la necesidad de tomar consciencia de las formas discursivas, y cómo a partir de ellas se configuran, además de lo afectivo, lo social y el conocimiento, lo moral. Como ya se planteó, los docentes utilizan un discurso para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero el docente muy pocas veces realiza una lectura consciente, reflexiva y crítica de sus prácticas discursivas, desde una perspectiva moral.

La forma en que se estructura la conciencia moral a partir de la regulación y autorregulación facultativa del sujeto, sería la resultante del ejercicio del juicio, que en su proceso de desarrollo avanza desde estadios inferiores asociados a la regulación, hasta el estadio de la autorregulación, configurando de este modo la autonomía moral.

El estudio parte de plantear el asunto argumentativo para abordar el tema de la justificación moral, desde autores como Piaget (1932/1977) Gilligan (1982) y Kohlberg (1992) cuya teoría apunta a describir cómo se desarrolla el juicio moral, avanzando progresivamente desde estadios iniciales caracterizados por la regulación de otros a través de premios y castigos – heteronomía - hacia estadios de mayor desarrollo, en los cuales se alcanza la auto-regulación bajo principios éticos universales -autonomía-

Conocer y entender los planteamientos de Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, y Carol Gilligan, abre un gran espectro de posibilidades de análisis para el tema de la moral. Según ellos, el desarrollo moral tendrá que darse a través de metas valorativas que propendan por crear una sociedad “justa”, dado que, como lo expone Kohlberg, el principal valor moral es la justicia. En la institución escolar, es necesario que se promulgue este principio dentro de un marco educativo en el que las posibilidades de participar en la toma de decisiones, estén siempre abiertas, se desarrollen valores de igualdad, se potencialicen las iniciativas de gestión y de movilidad social de los estudiantes.

En las interacciones discursivas entre docente y estudiante, como en cualquier espacio comunicativo, se espera y se pone en juego el respeto hacia el otro y fundamentalmente, en lo que concierne al aspecto moral:

“La educación moral supone desarrollar diariamente en la interacción con los otros, una forma de razonamiento y sensibilidad sobre los problemas morales,

una capacidad de empatía y de discernimiento sobre los problemas sociales y sus posibles alternativas de solución, un uso creativo y responsable de la racionalidad para generar alternativas justas de los conflictos de la vida cotidiana” (Jaramillo, 2001, pag10).

Aunque el interés central de la investigación, no es “clasificar” a los docentes de acuerdo con las etapas del desarrollo moral, sino tener una base de análisis para interpretar sus justificaciones, de tal manera que se pueda inferir la concepción que se tiene de lo que es correcto y la fundamentación moral que le alude, también es importante considerar si los docentes son consecuentes desde sus acciones, con sus argumentaciones verbales.

Conceptos centrales, como «cultura moral», «desarrollo moral», «juicio moral», dan la distinción entre educación y adoctrinamiento. A partir de ello se analiza el clima moral que se genera en la institución en la que se lleva a cabo el estudio y cómo se materializa a través de la práctica docente, la enseñanza desde lo moral.

Se considera que el discurso es una acción que presenta una gran variedad de reacciones según las razones del mismo. Esta investigación se apoya en el discurso y la argumentación desde el ejercicio de resolución de dilemas morales, mediante el cual se focaliza la mirada en ese contexto espacio temporal, donde los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje están sujetos a modelos de comunicación.

Es necesario que el docente enfoque su mirada hacia la reflexión y el compromiso para repensar su papel como formador desde la perspectiva moral, que sea consciente y se haga cargo, no sólo desde su discurso temático, sino también desde su discurso moral, en otras palabras, debe ser

responsable desde lo humano y pedagógico porque fácilmente puede caer en un modelo simplemente instrumental y eficientista, olvidándose del ser humano.

Los usuarios potenciales de los resultados de esta investigación, serían los docentes y profesionales de la educación, interesados en conocer y fortalecer los procesos de formación ética y moral. Igualmente las instituciones educativas y organizaciones que busquen la cualificación y mejoramiento de su personal desde procesos reflexivos, efectuados en torno al lenguaje y sus formas comunicativas, de tal manera que éstas, tengan una incidencia positiva en las interacciones y los resultados esperados de tales instituciones u organizaciones.

Otros usuarios a quienes se dirige el estudio, serían grupos o centros de investigación interesados en profundizar en el conocimiento de las categorías morales. Además, esta investigación aportará líneas de acción e intervención en la formación de docentes, en procesos de comunicación y enseñanza del discurso académico. También permitirá la cualificación y/o capacitación de docentes, que tradicionalmente se ocupan más por lo pedagógico, lo didáctico, lo metodológico y lo técnico. Se trata de favorecer las competencias cognitivas de tipo moral y comunicativa del docente, de forma que incida positivamente en la interacción establecida maestro-estudiante.

De otro lado, esta investigación muestra a maestros y profesionales interesados en los procesos de formación, que sus justificaciones morales inciden en dichos procesos, y al mismo tiempo, posibilita direccionar y complementar futuros proyectos educativos en las instituciones. De igual manera se espera que los resultados, permitan comprender formas de intervención del sujeto moral y de acuerdo con ello, proponer alternativas

pedagógicas que busquen modificar los comportamientos del sujeto, que constantemente transita por escenarios que le exigen construir sentido.

Para el estudio, se definió como unidad de observación o registro el discurso docente y como unidad de análisis, la justificación moral.

REFERENTE CONCEPTUAL

En las últimas décadas, las teorías del desarrollo moral han estado orientadas por los investigadores Jean Piaget (1932) Lawrence Kohlberg (1981, 1992 y 2002) y Caroll Gilligan (1982). Kohlberg estudió a Piaget y posteriormente decidió hacer su tesis de doctorado sobre el *desarrollo del juicio moral* - realizado por Piaget en niños- basándose en los estudios del epistemólogo y psicólogo suizo, pero extendiéndolos a la adolescencia. Ambos autores centraron sus esfuerzos en sustentar cómo el proceso de desarrollo moral se estructura mentalmente y configura diversos estadios que van de la heteronomía a la autonomía.

Desde la mirada de Piaget, ese tránsito se inicia más o menos a los seis años, edad considerada por el autor, como pre-social en relación con la cooperación. El niño considera las reglas como sagradas, intangibles e inmodificables. La obligación implica un elemento de respeto unilateral de autoridad y prestigio. Él, no puede establecer un contacto realmente mutuo con el adulto que permanece encerrado en su yo y abusa de su situación, en lugar de buscar la igualdad. Por lo que respecta a las reglas morales, el niño se somete más o menos completamente en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Este respeto místico de la regla, es el índice de una mentalidad trabajada, no por la cooperación entre iguales, sino por la presión de los adultos, dado que, según Piaget, la cooperación es la única que puede socializar realmente al individuo.

Este psicólogo propone que hay tres factores que influyen sobre el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción de las normas de los adultos. El

desarrollo de la inteligencia, es el más importante, ya que es el que permite a los otros dos actuar.

Piaget intenta en sus teorías explicar el funcionamiento interno de nuestras estructuras psíquicas y no se contenta con explicar el aprendizaje únicamente a partir de la influencia exterior. Elaboró en este sentido una teoría del desarrollo y el funcionamiento de la inteligencia, donde defiende la existencia de fases o estadios en el desarrollo de la misma. Estos estadios dependerían, por una parte, de la maduración biológica del individuo y, por otra, de la influencia del medio social que proveería de las experiencias adecuadas para aprovechar esta maduración.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral propone también la existencia de estadios en el mismo. Estos corresponderían a los del desarrollo intelectual a partir de los dos años de edad, ya que antes, según este autor, no podemos hablar de moral propiamente dicha.

<p>Primer estadio: moral de presión adulta.</p>	<p>De los dos a los seis años los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro. Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar que se han de cumplir en su sentido literal. Estas normas son, además, exteriores a los niños, impuestas por los adultos, por lo tanto la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía.</p>
--	---

<p>Segundo estadio: moral de solidaridad entre iguales.</p>	<p>De los siete a los once años, los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales con los objetos que tienen delante. No pueden aún hacer generalizaciones abstractas pero se dan cuenta de la reversibilidad de algunos cambios físicos y de las posibilidades del pensamiento para detectar relaciones entre las cosas. Las normas dejan de ser vistas como cosas reales que tienen su origen en una autoridad absoluta y exterior -los adultos- y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego, los iguales. De aquí surge la noción de la convencionalidad de las normas o reglas de los juegos, que son vistas como productos de acuerdos entre los jugadores. Surgen sentimientos morales como la honestidad -necesaria para que los juegos funcionen- y la justicia. El respeto a las normas se deriva del respeto al grupo y la necesidad de un cierto orden en el mismo para el mantenimiento del juego, sin embargo, la aplicación de estas normas y de los conceptos y sentimientos morales es poco flexible. Las normas no son ya cosas, pero siguen estando ligadas a las cosas y situaciones concretas, probablemente porque la capacidad intelectual de los niños no ha llegado aún al desarrollo del pensamiento abstracto y de la generalización.</p>
<p>Tercer estadio: moral de equidad.</p>	<p>De los doce años en adelante los niños sufren cambios biológicos y psicológicos radicales. Se produce la maduración sexual, pero también una maduración biológica general que potencia el desarrollo intelectual y moral. Los niños, en esta etapa, se convierten en adolescentes y sus</p>

	<p>estructuras de conocimiento permiten ya las generalizaciones y la realización de operaciones mentales abstractas. Los conceptos se integran en sistemas de proposiciones y se aprende a pasar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.</p> <p>En esta etapa surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas. Gracias a esto, la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales, propia del estadio anterior, desaparece, completándose el paso de la presión adulta al control individual de la propia conducta. El adolescente formula principios morales generales y los afirma de un modo autónomo frente a las normas exteriores. El respeto a estas últimas se realiza de un modo personal.</p>
--	---

(Fuente: <http://ficus.pntic.mec.es/>)

Kohlberg comparte con Piaget la hipótesis en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual sería entonces una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente; además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de

conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Kohlberg extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. -se analizaron treinta factores diferentes en todos los sujetos- fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo sus dilemas morales al chino y adaptándolos un poco a la cultura china.

El dilema clásico de Kohlberg, "dilema de Heinz", sirvió de test y aún es utilizado para conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran los agentes morales. La capacidad para reflexionar acerca de lo que está bien y lo que está mal, de lo que es justo o no lo es, sigue los mismos pasos o estadios que el desarrollo cognitivo. Por tanto, las normas morales y los criterios epistemológicos obedecen a la misma secuencia. El dilema de Heinz, convenientemente adaptado, suscita el mismo tipo de respuesta en casi todas las culturas, puesto que existe una secuencia universal en la evolución de la conciencia. Las etapas son las mismas, preconventional, convencional,

postconvencional, para llegar a la madurez moral del agente. El razonamiento maduro se realiza en términos de principios, analizando los problemas desde la óptica de una moralidad universal.

A modo de ilustración, se presenta el dilema de Heinz:

"En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicación que los médicos pensaron que la podría salvar. Era una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla... El marido de la enferma, Heinz, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales pero sólo pudo conseguir unos 2.000 dólares, que es justamente la mitad de lo que costaba. Heinz le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicación y voy a sacar dinero de ella". Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz se desespera y considera el entrar por la fuerza en la tienda del hombre para robar la medicación de su esposa".(Kohlberg, 1992, pag web)

Este autor examina la relación entre etapas del crecimiento y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, para lo cual propone un modelo constituido por tres niveles, cada uno de los cuales se divide en dos etapas, que siguen una secuencia invariante aunque las personas pasen por las etapas a ritmos diferentes y aunque algunas se queden estancadas en una de ellas. Las justificaciones de un sujeto, se fundamentan en principios de justicia y criterios de reciprocidad, lo que significaría que el juicio moral está fundamentalmente determinado por aspectos cognitivos.

El desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo según el esquema que presentamos a continuación.

(Fuente: <http://ficus.pntic.mec.es/>)

<p>Nivel I: moral preconvencional.</p>	<p>Etapas 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).</p>	<p>El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.</p>	<p>Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>
---	---	---	---	--

	<p>Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).</p>	<p>La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.</p>	<p>Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.</p>
--	--	--	---	--

<p>Nivel II: moral convencional.</p>	<p>Etapas 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).</p>	<p>La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.</p>	<p>Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.</p>
---	--	--	--	---

	<p>Etapas 4: sistema social y conciencia (ley y orden).</p>	<p>El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.</p>	<p>Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.</p>	<p>Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto.</p>
--	--	---	---	--

<p>Nivel III: moral postconvencional o basada en principios. Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.</p>	<p>Etapas 4 y 5: derechos previos y contrato social (utilidad).</p>	<p>En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas. Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y</p>	<p>opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.</p>	<p>La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.</p>
--	--	---	---	--

	<p style="text-align: center;">Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).</p>	<p>En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social. Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón.</p>	<p>Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.</p>
--	---	---	--	---

Como puede observarse, Piaget habla de *paralelismo* entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo del juicio moral. Kohlberg en cambio, concluye que el desarrollo cognoscitivo es una condición *necesaria pero no suficiente* para

el desarrollo moral. Estas dos posiciones, aunque parecen divergentes, son más bien complementarias; enmarcan para este caso, los ámbitos en los cuales debemos detenernos en la tarea de entender la influencia que sobre la subjetivación ejerce la labor educativa.

De otro lado, Carol Gilligan (1982), otra exponente importante en el campo de lo moral, se propuso mostrar mediante su producción investigativa, cómo la propuesta clásica planteada por Kohlberg, tenía deficiencias en cuanto a la comprensión de la moral femenina, la cual, según la autora, estaría más determinada por criterios de cuidado y solidaridad que por criterios de justicia y reciprocidad. Para Gilligan el problema moral no surge de derechos competitivos sino de responsabilidades en conflicto y la resolución del mismo, requiere de un modo de pensar diferente al formal y abstracto; mas bien, propone que esa resolución deberá, desde lo narrativo, adaptarse a formas direccionadas por la cultura, es decir que la resolución del conflicto, ha de ser contextual y narrativa. El entendimiento de la responsabilidad y las relaciones son el centro del desarrollo moral para Gilligan, en contraposición a la concepción de moralidad como imparcialidad que en Kohlberg, vincula el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas.

Carol Gilligan fue discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard, y estaba muy familiarizada con sus investigaciones. Sin dudar de la importancia de la exposición sobre el desarrollo moral que hacía su maestro, observó en esta algunas deficiencias:

- Kohlberg realizó sus investigaciones sólo sobre sujetos del sexo masculino.
- Kohlberg usaba dilemas morales hipotéticos, que podrían estar sesgados en su planteamiento y provocar desviaciones en las respuestas de los sujetos.

- En la escala final del desarrollo moral de Kohlberg las mujeres alcanzaban resultados inferiores a los hombres.

Ante estas deficiencias, Gilligan realizó un nuevo estudio en el cual los sujetos eran mujeres y los dilemas que se proponían eran cuestiones reales, como el aborto. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propugnado por Kohlberg. Si éste propugnaba como modelo de desarrollo moral una ética de la justicia, en los estudios de Gilligan salió a la luz la ética del cuidado.

Gilligan planteó que el problema fundamental de los estudios de Kohlberg fue su limitación a sujetos masculinos, la cual introdujo una desviación de los resultados motivada por la distinta educación vital y moral que reciben los hombres y las mujeres en la sociedad. Los hombres se moverían en lo formal y abstracto, en el respeto a los derechos formales de los demás, en el ámbito individual y en las reglas. Las mujeres se moverían en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral.

A partir de esta concepción, Gilligan elaboró un cuadro del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado que corresponde en grandes líneas al cuadro que propuso Kohlberg en el ámbito de la ética de la justicia. Aunque formalmente los tres niveles de desarrollo que propone Gilligan se estructuran sobre la dinámica de los de Kohlberg, su contenido es muy diferente. Esto tiene que ver con las diferencias básicas entre estas éticas: ambas defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han

de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados.

Desde este punto de vista se entenderá la diferente orientación que la ética del cuidado de Gilligan da al desarrollo moral:

Primer nivel	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
Segundo nivel	Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.
Transición	Análisis del desequilibrio entre auto-sacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros .
Tercer nivel	Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

(Fuente: Información de la tabla extraída de Gloria Marín, “Ética de la justicia y ética del cuidado”.1993. En Línea: <http://ficus.pntic.mec.es/>)

Como puede observarse, existen notables diferencias entre las teorías de Kohlberg y Gilligan, cada uno de los autores hace referencia, desde distintos puntos de vista, a los efectos que tiene el contexto en las justificaciones morales, en los procesos que le subyacen y en la utilización y el análisis de dilemas morales. Kohlberg en su metodología emplea el análisis de dilemas morales hipotéticos con la pretensión de proponer una moral universal no relativista ni culturalista, sustentada en el principio de la justicia, describe los

procesos mentales invariables que subyacen a esa moral de principios; para él, el contenido del juicio estaría más determinado por la comprensión que hacen los sujetos de las situaciones moralmente conflictivas. Para Gilligan en cambio, las relaciones de cuidado, solidaridad y ayuda que se establecen entre las personas, orientan las justificaciones morales; la justificación que sustenta la acción moral está determinada por el tipo de vinculación afectiva que se resuelve desde la compasión, el cuidado, la ayuda y la búsqueda de consensos en los que los derechos, los sentimientos y los afectos de todos queden lo más a salvo posible y no por la claridad de los principios universales de justicia y dignidad humana que orientan las justificaciones desde la mirada de Kohlberg. La metodología de Gilligan accede al juicio moral desde el análisis de dilemas de la vida real y por tanto, las justificaciones morales que aparecen, son cotidianas y contextualizadas en problemáticas que afectan realmente la convivencia de las personas, su vida, su espacio vital y su sensibilidad.

En el campo de la moral, como lo plantea Piaget (1932/1977) los criterios que inicialmente le permiten al niño juzgar las cuestiones morales, son heterónomos, le vienen del exterior, le son impuestos o le son dados por las figuras parentales de la socialización primaria. Pero esta moral heterónoma, que se basa en la costumbre y en la autoridad, que sigue a la anomia, también evoluciona y se transforma mediante un largo y complejo proceso en formas de razonamiento moral más refinadas que definen el nivel de competencia moral de las personas, para juzgar y resolver los problemas. Es decir, la heteronomía, es seguida por la autonomía, en la que la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo.

Se hace esta diferenciación para explicar el rol que desempeñan padres y maestros como significantes en la construcción de la subjetividad del niño, entendiendo que los primeros son fundantes en la construcción del sujeto y los segundos inducen el camino de nuevas internalizaciones cuya realidad subjetiva es fugaz pero aspira a trascender; en ese orden de ideas, se resalta la importancia y el papel de la educación en la formación del sujeto moral.

En este sentido, entendiendo la moral como el sistema de normas que le permite al sujeto su propia autorregulación, resulta lógico y coherente pensar que el camino de estructuración del ser humano como sujeto y como ser social está íntimamente relacionado con el tejido de significaciones normativas que a su vez ha configurado su ámbito de socialización. Dicho ámbito, que en su segmento primario le ha construido al individuo *“su primer mundo”* y en el secundario *“la internalización de submundos institucionales que requieren por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañado con frecuencia por símbolos rituales o materiales”* como lo exponen Berger y Luckman (1986), está direccionado y referenciado por actores - padres, docentes, pares - que cumplen un papel protagónico en la configuración de los comportamientos humanos.

La consciencia moral, se inicia con la socialización misma, y posibilita al sujeto para construir su identidad moral, pasando por las diferentes etapas que este proceso implica: Egocentrismo – moral de la obligación, de la heteronomía- y una moral de la cooperación o autonomía. De manera simultánea, se espera que el sujeto avance en el desarrollo de su razonamiento cognitivo que a su vez posibilita el desarrollo moral para constituir la llamada conciencia moral, la cual dirige las acciones morales del sujeto y son esas acciones las que el sujeto va a referir desde el lenguaje, para justificarse, respecto del por qué de sus modos de acción moral.

Es decir, no se nace con conciencia moral sino que ésta se construye progresivamente en la interacción social con los otros, desde los modos de relación que se validan en la cultura a la que se está sujeto, desde las relaciones que se eligen, ya sea desde la complementariedad o desde el antagonismo y desde la decisión subjetiva; es esto lo que enmarca las pautas que potencian los modos de desarrollo moral de los sujetos en sociedad, es desde allí que puede configurarse el concepto de dignidad humana, para que esa dignidad trascienda los ámbitos de lo privado y genere preguntas éticas, porque sin éstas, el lenguaje como forma de socialización se reduciría al instrumentalismo.

En el proceso de subjetivación, en el cual el proyecto formativo busca reconfigurar una noción de sujeto más acorde con ideales de equidad y justicia, que responda a los requerimientos del mundo contemporáneo, cobra vital importancia y es parte de su esencia, lo relativo a la promoción moral de los estudiantes, teniendo en cuenta que se trata de un trabajo largo, continuado, complejo y siempre inacabado. En la noción de promoción moral, es de suponer que el docente se hace responsable de gran parte del proceso de subjetivación de los estudiantes, en tanto éstos buscan reafirmarse como sujetos de comunicación, de participación, de búsqueda de sus propios logros, sujetos de autonomía, con capacidad de elegir conscientemente su destino, sujetos normados, autorregulados: sujetos morales.

Ahora bien, para lograr que el proceso se desarrolle de manera integral, se hace necesario, según los planteamientos de Rosario Jaramillo (2001), reexaminar el papel de los educadores en tanto seres morales, lo cual exige:

- “1. Tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que se encuentra el maestro ante situaciones de tipo moral que casi siempre pasa por alto;*
- 2. Reconocer que muchas de las interacciones entre maestro y estudiante tienen un carácter moral;*
- 3. Comprender que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo moral más que otros.”*

Como modelo al que se aspira, es necesario retomar los postulados de Touraine (1998) cuando plantea la necesidad de configurar la Escuela del Sujeto: una escuela sin utilitarismos, que no fomente las desigualdades, una escuela de la comunicación que permita la interacción intercultural para el desarrollo pleno de las individualidades, centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa, que atribuya una importancia sustancial a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del otro, con voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades. Una escuela que tenga presente la necesidad de que los niños y las niñas no solamente construyan valores y conceptos como honestidad, verdad, solidaridad y respeto entre muchos otros, sino que además tenga en cuenta la inminente necesidad de cultivar formas refinadas de razonamiento sobre los asuntos morales. Este procedimiento requiere del desarrollo de estructuras mentales de razonamiento, para la toma de decisiones con autonomía, criticidad, empatía, complejidad y responsabilidad.

En este proceso es importante identificar categorías de análisis para develar las razones que sustentan las acciones de los docentes, y de este modo direccionar proyectos con miras a materializar la propuesta de Touraine: La Escuela del Sujeto.

La moral, como la ética clásica y moderna, parte de la cuestión que asalta al sujeto cuando ante un dilema antepuesto por una determinada situación, se pregunta ¿Cómo debo actuar, que es lo mejor que puedo hacer? Retomando los planteamientos Habermasianos, la noción de “deber” está ligada a la indeterminación hasta tanto no se defina precisamente el problema al que alude y el aspecto bajo el cual debe ser resuelto. Estos aspectos tienen que ver con lo adecuado a fines, lo bueno y lo justo, de lo cual se puede esperar resultados distintos, pues al responder a cualquiera de ellos no siempre se resuelven satisfactoriamente los demás. Es ahí donde se apela a los argumentos para dar cuenta de las decisiones, para justificarlas.

Dentro de este contexto, referido al mundo del lenguaje, es necesario detenerse para entender por qué las argumentaciones o justificaciones discursivas hablan, son texto vivo de las propias internalizaciones, advirtiendo en principio que el hombre existe como ser social y cultural en tanto constituye un ser vivo discursivo. Es en el lenguaje donde reside el interés por estudiarlo y es en su discurso donde el ser humano devela su propia subjetividad a través de posiciones, símbolos y significados que hacen parte de su mundo de argumentos, dando cuenta de la doble función que éste articula: la función conceptual y la comunicativa. Lo anterior para mostrar las formas manifiestas de la lengua en la expresión de significado de un texto y la segunda para enseñar, el sentido del discurso.

El sujeto como ser vivo productor de textos – no necesariamente escritos- que narran su historia y marcan su identidad, es el resultado de múltiples discursos que han marcado su proceso de socialización. Ese camino, de hacerse sujeto, le ha demandado la construcción de significaciones y sentidos aprehendidos a través de la interacción con otros, del intercambio lingüístico, del ser interpretado, enunciado, interpretar e interpretarse. Es por ello que la diada

hombre-texto constituye una relación imprescindible, inherente a su mismidad, que le caracteriza y lo hace objeto de análisis socio-cultural, lo personifica y lo revela en su carácter, dándole argumentación a su trayectoria vital, llenándola de sentido. Es así como, desde unos marcos regulatorios propios, dados y contruidos en el proceso de socialización, se edifica –también para caracterizar el propio mundo- una serie de argumentaciones que en lo pragmático son reflejo de las aprehensiones morales y éticas y configuran las internalizaciones axiológicas particulares, expuestas a través de lo que muestra y reproduce discursivamente, como expresión de cultura, de acontecimientos que reflejan su construcción subjetiva, particular, única e irrepetible, y que se plasman como modelos de actuación.

Ahora bien, retomando el asunto moral, para que tales argumentaciones hagan parte del mundo objetivo y consigan justificar moralmente una postura, es necesario que se conduzcan bajo criterios de equidad, olvidando situaciones particulares. En otros términos, citando a Habermas (1999, pag.277) se podría afirmar que entre las necesarias presuposiciones con las que debe contar la argumentación se encuentra: la inclusión plena de todos los afectados, el reparto igualitario de derechos y deberes, que la situación comunicativa esté libre de toda coacción y la actitud, orientada al entendimiento de los participantes.”

Igualmente, Habermas cita como condiciones fundamentales de toda argumentación, la veracidad; la ecuanimidad frente a las interpretaciones de la situación y las auto-interpretaciones de los otros. Ecuanimidad frente a los argumentos significa un tipo muy exigente de imparcialidad: cada uno debe colocarse en el sitio de todos los otros; la sinceridad – incluso contra sí mismo-, la cual exige una disposición para el distanciamiento de uno mismo y la fuerza para criticar los autoengaños. Del mismo modo, al argumentar se

exhorta la autorregulación en un sentido cooperativo, en tanto, el argumento nace como testigo de entendimiento y aceptación de la norma como lo justo y lo bueno. Es así como se puede entender la corrección, como algo que se advierte idealmente justificado y cuya validez está libre de condicionamientos, se equipara a la verdad única, que trasciende la justificación. De esta circunstancia, nace la afirmación de que la corrección de una norma debe depender de si la misma está, en igual medida en el interés de todos y cada uno (Habermas, 1999).

Finalmente, es importante hacer referencia a la conceptualización sobre la categoría moral. En la vida cotidiana suele hablarse indistintamente de moral y se la ha relacionado con religión y en general, se le atribuyen otras categorías que incluyen valores, actitudes, principios y normas establecidas, que caracterizan una sociedad determinada. Este saber, ha estado presente en todas las personas y en todas las sociedades; y se incorpora en los individuos por la transmisión cultural, que indispensablemente esta mediada por el lenguaje, en los procesos de aprendizaje, en las propias experiencias, en la educación y en general en la socialización. En dichos procesos, cooperan también aspectos emocionales, cognitivos y sociales del sujeto, que siempre estarán interactuando para hacerle emerger, tanto en lo individual como en lo social. Adela Cortina plantea que la moral, así como la ética, se refieren a un *“tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana”* (Cortina, 2002, pag 41). La moral tiene como función principal dar soluciones equánimes a los diferentes conflictos o dilemas que se generan como consecuencia de la convivencia social.

Ahora bien, analizando los antecedentes conceptuales, como se planteaba al inicio, se habla indistintamente de moral y religión. Y se encuentra que en la vida cotidiana, distintas morales van configurando el vivir de los sujetos. Y una

de ellas es la moral religiosa, que apela expresamente a Dios y nace para responder al afán de salvación que se refiere sobre todo al deseo de liberarse del mal (pecado), de la muerte y de la incertidumbre. Nacen las religiones por la necesidad de que Dios salva del pecado, de la muerte y de la incertidumbre, lo cual tiene que ver con alcanzar la felicidad..

Toda religión lleva consigo una moral, unas orientaciones para, -como lo dice Cortina-, forjar el carácter y para adquirir hábitos humanos. Pero en Occidente, sobre todo desde el período de la Ilustración (siglo XVIII), donde se exalta la razón, es decir sólo actuando racionalmente se podría conseguir un mundo mejor, se rompe con el paradigma de la tradición y las creencias religiosas, y se privilegia la razón como el único medio para asegurar el progreso. La moral se fue independizando de la religión y trató de basarse en la razón. Lo cual no significa que no haya sentimiento en la moral, si no que, una moral racional ha de ser aceptable por toda persona, sea creyente o no; es decir, regida por unas éticas mínimas, que proponen unas normas mínimas o básicas que surgen del acuerdo colectivo, convirtiéndose así, en principios transversales a las diversas concepciones de felicidad y en garantía para que todas ellas puedan realizarse en condiciones de equidad; estas normas morales mínimas deben ser universales.

La Ilustración cree en una moral natural que encuentra su justificación no en el temor del pecado, sino en la “utilidad social”, esto es, un mecanismo de regulación por medio del cual se posibilita la convivencia. Este hecho lleva a pensar que la sociedad debe ser organizada en función de la felicidad de los individuos, felicidad que sólo puede ser el resultado del cumplimiento de los derechos naturales del hombre, además, la felicidad individual debe estar en armonía con la felicidad colectiva.

Desde esta perspectiva, la moral racional difiere poco de la moral religiosa, en lo que se refiere a unos mínimos de justicia. El distintivo de la religión es sobre todo la experiencia de salvación, al menos en las religiones monoteístas, en las cuales se comparte un Dios íntimo a cada persona, es decir un Dios con el que se dialoga. La moral racional *“es para orientar el hacer personal y colectivo, no remite expresamente a Dios, pero tampoco expresamente lo niega”* (Idem, pag 42.). La moral racional no puede ser creyente ni laicista (es decir, excluir la religión) porque en tal caso discriminaría a quienes comparten la fe religiosa o a quienes no. Por lo tanto, la moral racional es laica en tanto hace posible la convivencia en una sociedad pluralista, en la que todos podemos vivir juntos en la diversidad.

“La moral la llevamos en el cuerpo”. (Idem, pag.18). Esta afirmación sitúa la moral como elemento que está implícito en la cotidianidad, en las interacciones, en los discursos, que no escapa del quehacer ni del ser humano, sea actuando con parámetros establecidos o también, obrando en forma contraria a estos mismos parámetros, *“lo cierto es que no podemos escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad. Toda persona humana es inevitablemente moral”* (Idem, pag.18). La moral es entonces, una característica del comportamiento humano; de la misma manera que se puede apreciar en el ser humano su comportamiento afectivo, cognitivo, social, estético, así mismo, la moral constituye otra dimensión de igual importancia sobre la que también es posible evaluar el grado de desarrollo en interdependencia con las dimensiones anteriores. Es así como para Dewey, *“la moral no es un listado de prescripciones, sino una forma de inteligencia social fuertemente ligada a nuestra competencia intelectual, a nuestra sensibilidad y a nuestra capacidad de respuesta emocional”*. (Citado por Jaramillo y Bermúdez, 2.000, pag10)

Consultada la Base de Datos de Proquest, se encontró que la producción investigativa mas recientes sobre justificaciones morales en general, se encuentra referida al campo de la geopolítica, mas específicamente en lo concerniente al tema de la guerra en sus diferentes momentos históricos. Referidas a otras áreas, aparecen investigaciones en el campo de la medicina y la violación de los derechos humanos.

Las concepciones de justicia en docentes y las justificaciones morales de los mismos, aparecen referenciadas en trabajos de la investigadora Marieta Quintero Mejía² con otros grupos de trabajo:

Bajo la responsabilidad de la investigadora Rafaela Voss, en equipo con Marieta Quintero Mejía y Bibiana Restrepo; se propuso como problema de investigación y objetivo principal, aproximarse comprensivamente a las prácticas discursivas y pedagógicas presentes en la resolución de los dilemas morales en las formas de vida masculina y femenina de docentes universitarios. Paralelamente en este estudio, en situaciones de contexto educativo y en condiciones de resolución de dilema moral se propusieron como metas, en primer lugar, identificar las acciones morales de los hombres y las mujeres, en segundo lugar, establecer la relación entre las formas de intelección y las actuaciones éticas de los hombres y mujeres y, finalmente, describir las actuaciones y las competencias pedagógicas visibles en las instituciones educativas. (1998 – 2.000)

En el campo de la filosofía moral y la pedagogía, los investigadores Alexander Ruiz Silva y Marieta Quintero Mejía, presentan una investigación referente a la reflexión filosófica en campos específicos como el de la educación, que

² En página virtual de la investigadora.

contribuye a tomar decisiones orientadas al plano práctico. Desde esta perspectiva, sustentan que es justamente en el ámbito cotidiano, de las experiencias educativas de todos los días, que una filosofía que se dice práctica tendría mucho que decir, sobre todo, en lo referente a la orientación de decisiones y acciones concretas. La función esencial que le corresponde asumir a una pedagogía orientada filosóficamente, es el hacer realidad la idea de *comunidad crítica de comunicación*; es decir, convertir esta idea en parte esencial de la experiencia de los actores educativos y de todo sujeto que participe en procesos sociales concretos. (2003)

Bajo la dirección de la Doctora Marieta Quintero Mejía y otros investigadores, se llevó a cabo la tarea de responder a la pregunta de investigación: ¿Para qué educar en valores en contextos de guerra? Este trabajo analiza la justificación de las acciones morales en el desplazamiento forzoso desde la perspectiva de género y describe como en Colombia las manifestaciones de violencia han alcanzado el grado de violación sistemática de los derechos humanos; fenómenos tales como el desplazamiento forzado interno, las masacres, entre otros, se han convertido, de un lado, en la negación del ser humano como ser autónomo y, del otro, en la falta de reconocimiento del carácter humano de cada uno de los individuos que constituyen el tejido social. La investigación pretende mostrar cómo esta situación evidencia el grado de instrumentalización en los que ha incurrido nuestra sociedad. Cuando se piensa acerca de la responsabilidad moral con las generaciones futuras, se está reflexionando acerca de cómo lograr que en la vida práctica los miembros de la sociedad asuman los criterios de regulación requeridos para la construcción de la ciudadanía y para la configuración de un mundo más justo. Esta investigación muestra además cómo, en este sentido, la reflexión filosófica acerca de las acciones morales cobra valor dado que la ética ofrece los criterios de fundamentación requeridos para forjar el carácter humano y

crear las condiciones para la búsqueda de un mundo más habitable y justo para todos y todas. De otro lado, los investigadores invitan a preguntarse acerca de la responsabilidad moral con las generaciones futuras y plantea una reflexión acerca del carácter moral. Inicialmente, se debe pensar en lo que se debe hacer para la construcción de un mundo más justo. Al respecto, la educación en valores ofrece los criterios requeridos para pensar en esta construcción. Esta formación en valores busca forjar el buen carácter en los miembros de una comunidad, con el fin de que cada sujeto logre una responsabilidad y una autonomía moral que le permita - partiendo de los valores como ideas regulativas -, resolver conflictos apelando a las normas morales validadas por la comunidad. (2004).

Bajo la dirección del grupo de investigación Moralia, con la participación del profesor Gordon Mitchel de la Universidad de Hamburgo y otros profesores y estudiantes de colegios de Alemania y Colombia, se llevó a cabo la investigación: *“Concepciones de los docentes acerca de la formación en valores: estudio comparado Colombia-Alemania”*. Dentro de los resultados esperados de este proyecto se propuso realizar un diagnóstico teniendo en cuenta las valoraciones que tienen los docentes y los estudiantes de Básica media sobre el papel que el sistema escolar cumple en la formación en valores. Igualmente se formuló como resultado, realizar una revisión crítica de los programas de formación en este campo el conocimiento en los dos países. Estos programas tienen interés en el desarrollo de las competencias.

El interés por la ética pedagógica en Alemania proviene no sólo de la tradición filosófica, desde 1992-1993 en este país se puso en marcha en 44 escuelas de las 12.000 de Brandemburgo el programa obligatorio denominado *“Una Formación de Vida Ética y Religiosa”*. Este programa dirigido a jóvenes y niños surge, según Ivonne Ehrenspeck, en conexión con la transformación de la

República Democrática Alemana hacia un nuevo orden democrático. En líneas generales el programa educativo tiene como objetivo: “aprender a vivir juntos”. Este proyecto propone desarrollar a través de procesos educativos: la competencia personal, la competencia social, la competencia para afrontar desacuerdos y la competencia ética.

En el caso de Colombia, en 1995 se promueve el desarrollo de la competencia como objeto de la evaluación y como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo es el período de 1999 y 2001 en el que se realiza en el Distrito Capital la experiencia de investigación encaminada a evaluar y describir los conocimientos y las valoraciones que tienen estudiantes y docentes de educación básica acerca de las relaciones sociales que sostienen en su vida ciudadana. En esta prueba se adoptó el concepto de competencia moral y posteriormente, en el 2004 se realizó la evaluación de competencias ciudadanas.

Con este estudio se esperaba impactar a la población educativa tanto Colombiana como Alemana, con resultados que permitan a los educadores hacer una valoración crítica del papel de la escuela, del para qué, del por qué y del cómo. Estos resultados permitirán una reflexión de los diferentes actores de la comunidad educativa acerca de su papel social y moral en los procesos de socialización primaria y secundaria. Se asume por tanto que sin el concurso decidido y real de padres de familia, directivas, educadores y estudiantes no se puede hacer una verdadera reformulación y realización de las políticas educativas generales, las misiones y los proyectos educativos institucionales actuales. El proyecto de investigación se inicia en el 2002 y finaliza en Agosto del 2004.

El investigador Carlos Valerio Echavarría Grajales, con la tutoría de la Doctora Eloisa Vasco Montoya, realiza un análisis comparativo de las justificaciones morales de las niñas y los niños provenientes de contextos violentos y no violentos de la ciudad de Manizales. El investigador busca la comprensión de las justificaciones que utilizan niños y niñas que habitan contextos violentos y no violentos frente a lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo solidario y lo no solidario. Busca también contribuir a la reflexión teórica sobre el desarrollo del juicio moral de los sujetos, planteando los diversos tipos de justificación moral, sus criterios y orientaciones, para que desde esta reflexión teórica se redefinan los proyectos educativos institucionales, los currículos y planes de formación, con miras al favorecimiento del desarrollo autónomo de los sujetos. (2.005)

Cabe anotar que, como resultado de la revisión del estado del arte, investigaciones específicamente realizadas para estudiar las justificaciones de las acciones de los docentes a partir de su discurso, no fueron encontradas en las búsquedas que sobre los temas de justificación moral se hicieron.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y describir las razones expuestas en el discurso de los docentes, mediante sus elaboraciones, disertaciones y elecciones, con el fin de caracterizar sus justificaciones morales

Objetivos Específicos:

- Tipificar las razones por medio de las cuales los docentes dan cuenta de sus acciones
- Relacionar las razones y los tipos de comportamiento de los docentes
- Indagar por las razones mediante las cuales los docentes validan sus actuaciones

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO: Descriptivo de corte hermenéutico

Es un proceso que en términos de Habermas (citado por Echavarría,2004) *“...corresponde a una mirada hermenéutica de la construcción del conocimiento, en tanto, la resultante de dicho proceso, son expresiones de significados, manifestadas de manera verbal o no verbal, e instituidas como un acontecimiento material o como una objetivación inteligible de significado”*.

Desde la hermenéutica como principio metodológico, se trata de construir una interpretación de las justificaciones morales, de lo que caracteriza las argumentaciones del docente, recolectadas desde diferentes actores y que comprende la observación, la descripción e interpretación de ellas por medio de las expresiones, contenidos argumentativos, dilemas morales... para luego ser codificadas, categorizadas y explicadas teóricamente y llegar a la comprensión de su significado.

Se consideró “la entrevista” como el instrumento mas adecuado que permitiría una aproximación comprensiva al discurso de los docentes, puesto que mediante el desarrollo de la misma, se propicia la conversación desde la pregunta, la interpelación, la confrontación, de tal manera que fuese posible el descentramiento de los docentes desde sus argumentos y creencias; es decir, inducirlos a una forma de razonamiento que supone *“tomar distancia de las propias perspectivas y situarse en aquellas de los otros, para aproximarse a sus ideas, intereses y experiencias, a la vez que, a la forma como esas personas se ven afectadas por las acciones de sus congéneres...”* (Jaramillo y Bermúdez, 2.000, pag. 24). De esta manera se pretendió describir las

razones morales que median sus decisiones, afirmaciones y posturas al elaborar un juicio respecto a una situación dilemática.

Las entrevistas a los docentes fueron diseñadas con base en una *propuesta metodológica basada en la resolución de dilemas morales*³ en la cual, está implicada la toma de una decisión o la definición de una postura de tipo moral. El procedimiento de decisión moral se emplea para evaluar la manera cómo procede un individuo, en la resolución moral de una situación. Es necesario tomar como medida de referencia una serie de Principios Universales dados en la formulación del imperativo categórico kantiano y que se explica más adelante en la descripción de los hallazgos. Tales Principios actúan como criterios de evaluación de todas las decisiones que se ejerzan en contextos particulares.

Con respecto a la metodología de resolución de dilemas referenciada previamente, el trabajo está soportado en la propuesta educativa diseñada, por las investigadoras Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez, a petición de la Secretaría de Educación Distrital de Santa Fe de Bogotá, (2.000) y cuyo objetivo busca mejorar los resultados de la acción educativa, al promover el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes; se trata de una estrategia pedagógica para la educación moral, que ayuda a los maestros a desarrollar la autonomía moral en sus estudiantes desde un punto de vista constructivista.

Para comprender la temática que rodea el dilema moral, es importante puntualizar cómo en el desarrollo de la convivencia social, se suscitan

³ La fundamentación teórica sobre la metodología aplicada se basa en el documento de: BERMÚDEZ ANGELA y JARAMILLO ROSARIO. El Análisis de Dilemas Morales – Una Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Autonomía Moral. Corpoeducación. Santa Fé de Bogotá. 2.000.

constantemente conflictos de todo tipo que requieren ser resueltos. Es decir, desde el punto de vista cultural los conflictos no son una contingencia o un evento fortuito que una sociedad mejor o una pedagogía innovadora pudieran prevenir, sino conflictos necesarios, que idealmente podrían manejarse, sin que se pueda pensar en su completa resolución.

Ahora bien, en un intento por dirimir las situaciones encontradas, se ejercita el juicio moral como condición inmanente del sujeto, ya que éste media como constante, evaluando cada situación para que se resuelva, según los acuerdos, intereses y fines sociales. Es así como, para resolver los conflictos o dilemas, se acude inicialmente a lo que las autoras citadas han llamado: *“moralidad habitual”*, esto es, *“una serie de prácticas sedimentadas que realizamos de modo casi mecánico..., un conjunto de creencias..., un cierto número de hábitos y rituales..., un conjunto de reglas..., un sistema de sentimientos y juicios...”*, (Idem, pag. 13), en general, un conjunto de regulaciones establecidas por las costumbres, la familia, las relaciones sociales, la cultura, entre otros. Pero es sabido que esta moral, no surge de un ejercicio de reflexión que posibilite justificar posiciones u opciones argumentadas, como base de sustento de las decisiones.

Es decir, según las autoras citadas, que dicha moral habitual, no está fundamentada en juicios de valor que permitan saber si aplican para la toma de la decisión más justa. Por ello se hace uso de la ética, en la que se ponen en juego diversos factores para encontrar razones que justifiquen las acciones, para hallar argumentos de validez; dicha validez se debe sustentar en tres perspectivas:

- Medios y fines
- La propia realización

- Forma justa de vivir respecto a los demás: Bueno para si mismo y para todos

Entre las formas de razonamiento que permiten comprender mejor la naturaleza del juicio moral, se han diferenciado desde los trabajos teóricos de autores como Piaget y Kohlberg, competencias como: (1) *la descentración* y (2) *la coordinación de perspectivas*. Según otros autores como Selman (1976), Gilligan (1993) y Jaramillo y Bermúdez (1999), se consideran además: (3) *La sensibilidad empática*, (4) *la contextualización sistémica*, (5) *la Argumentación* y (6) *la reflexión crítica*.

Estas competencias se ejercitan simultáneamente y juegan en distintos órdenes durante los procesos cognitivos de reflexividad que acompañan el trabajo de resolución de dilemas. Por ello, es importante describirlos para comprender cuales son las operaciones mentales que se ejecutan, es decir, los procesos de pensamiento que tienen lugar en la elaboración de un juicio moral para la toma de decisiones:

- *La Descentración*: Es una competencia que consiste en “salirse” de posturas propias, tomando distancia de intereses particulares para situarse en el lugar del otro u otros, con el fin de evaluar sus condiciones y perspectivas, para considerar su experiencia, sentimientos, ideas e intereses y la forma como se afectan por las acciones y decisiones dadas. Es “ponerse en el lugar del otro” y asumir su rol, para tener otro enfoque del problema, de modo que genere sensibilidad frente a los aspectos vulnerables de los demás y permita ejercitar valores como la justicia y la solidaridad, al emprender un proceso de pensamiento que busca *la diferenciación de roles y perspectivas*.

- *La Sensibilidad Empática:* Se produce a partir del proceso de descentramiento. Como forma de razonamiento significa *valorar* las ideas, opiniones y prácticas ajenas, diferentes a las propias, para avanzar en la capacidad de empatía con otros individuos, al lograr un mayor nivel de identificación y comprensión.
- *La Coordinación de diversas perspectivas:* Se logra como una síntesis de la descentración y la sensibilidad empática, en tanto sea posible incluir todas las perspectivas para ampliar la mirada hacia el horizonte en el que el punto de vista propio es uno más dentro de los demás.
- *La Contextualización Sistémica:* Es una forma de razonamiento que permite comprender los hechos particulares que están inscritos en una red de relaciones sociales y contextos que condicionan las intenciones y acciones de las personas. La comprensión sistémica implica indagar por las razones que tuvo una persona para actuar de una manera y buscar sus causas. Esta competencia se desarrolla desde la reflexión continua entre el todo y sus partes en relación con el contexto, de lo precedente y consecuente de los hechos y de los conflictos cognitivos que se puedan derivar.
- *La argumentación:* Es una competencia cognitiva que se desarrolla en varios momentos; inicialmente aparece el pensamiento reflexivo sobre los argumentos propios que justifican una acción, los valores que los sustentan y su coherencia; luego se exponen las razones subyacentes a las acciones y los criterios que las motivan y determinan su justicia y bondad y que han de ser expresadas, por medio de un lenguaje

compresible, para todas las partes; finalmente, quien argumenta debe disponerse a ser cuestionado y a transformar coherentemente la posición propia, en virtud de la discusión con otros.

- *La Reflexión crítica:* Es una forma elaborada de razonamiento moral, como resultado de la combinación de las anteriores, que busca establecer si se está actuando con justicia. La pretensión consiste en “agujerear” las certezas propias y ajenas mediante la duda sistemática, esto es, mantener un “escepticismo saludable” sobre las convicciones, de tal manera que se construya la comprensión de que, la argumentación se debe respaldar con criterios de validez para construir y comunicar sentidos.

Se hace necesario considerar la interdependencia que existe entre las personas, y su contexto, por lo cual se debe evaluar mas allá de las acciones, para comprender el por qué de las razones del individuo, que le llevaron a actuar de una determinada forma a pesar de su intención, en razón a sus circunstancias.

En síntesis, se debe tener en cuenta en las formas de razonamiento moral, lo que se define como pensamiento sistémico; en este proceso, los sujetos desarrollan: (1) una reflexión continua entre el todo y las partes, (2) el análisis de contexto situacional de las personas y las sociedades, (3) el estudio de los procesos precedentes y subsiguientes a los hechos más sobresalientes y (4) la revisión de los conflictos cognitivos que no permitieron el entendimiento adecuado de la situación, por no contar con los elementos necesarios para un adecuado razonamiento.

De otro lado, es posible que en contraposición a lo que idealmente permite configurar un juicio moral autónomo, y por lo tanto una justificación con igual carácter, estructurada de manera sistémica, operada mentalmente de una forma descentrada, empática, contextualizada, coordinada, argumentada y crítica, se encuentren estructuras de pensamiento inversas, que aún no han alcanzado el nivel cognitivo requerido para lograr un razonamiento moral ideal, que razonan de una manera egocéntrica, asistémica, fragmentada y acrítica, y de cuyo razonamiento se esperaría una justificación al margen de la consciencia para los fines que persigue la convivencia y el bienestar general dentro de la comunidad.

Por tanto, se hace necesario puntualizar que estas formas de razonamiento implicadas en el desarrollo del juicio moral, no tienen siempre ocurrencia, dado que dependen a su vez, del desarrollo cognitivo de los individuos, toda vez que la toma de decisiones, tiene que ver con el nivel de desarrollo moral alcanzado por quien razona, no obstante, pareciera que en todo caso, es posible obtener la justificación moral, que es la unidad de análisis de esta investigación.

Para hacer una aproximación a la unidad de registro (observación) de esta investigación, fue necesario motivar la enunciación del discurso docente accionando dichas formas de razonamiento moral por medio de la metodología de la resolución de dilemas morales. Descritas las competencias que juegan en la elaboración de los juicios, como parte fundante de las justificaciones, es importante definir lo que es un Dilema Moral:

Desde la etimología, la palabra dilema se forma a partir del griego *dilèmma*, de *dis*, dos, y *lambaneim*, tomar. *Argumento que presenta al adversario, una*

alternativa de dos proposiciones, tales que resulte confundido cualquiera que sea la suposición que escoja. (Diccionario Larousse Ilustrado. 1.991.pag 699)

Desde la perspectiva moral, un dilema es una situación conflictiva que implica la toma de una decisión a partir de varias opciones que la misma plantea o que surgen de su análisis. Dichas opciones involucran factores importantes que pueden afectar la vida y en general, los intereses de quien enfrenta el dilema o de otras personas y por lo tanto, la decisión a tomar, debe ser adecuada, correcta, y justa para todos los involucrados, lo que le imprime el carácter moral.

Los dilemas morales en este estudio se plantean como breves historias con personajes que enfrentan un problema o conflicto de difícil resolución, por cuanto se debe decidir ante distintas opciones, cada una de las cuales contiene diversos inconvenientes para el logro del mayor bienestar de las partes involucradas, en condiciones que resulten justas para todos, implicando una decisión moral. Las decisiones a tomar ante una situación dilemática presentan conflicto, debido a que se debe evaluar múltiples factores que intervienen y que hacen que cualquiera de ellas presente inconvenientes para los intereses de los implicados. La resolución de las situaciones dilemáticas, está sujeta a la escala o juicio de valor de quien evalúa, por lo cual, no tiene una respuesta única, ni puede predecirse una solución correcta o incorrecta.

Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez, en su estudio plantean que una situación constituye realmente un dilema, cuando implica un ejercicio cognitivo de reflexión, discusión, argumentación, en el que se ponga en juego el mayor número de competencias morales para su análisis ético y con sentido, debe contener:

1. Un eje o foco: es el conflicto moral propiamente dicho, con el cual las personas puedan sentirse identificadas.
2. Un personaje central y otras personas o grupos que puedan verse afectados por la o las situaciones que rodean al del primero; estos pueden aparecer de manera implícita o explícita.
3. Una posibilidad real de escoger entre dos opciones, las cuales se presentan sustentadas en argumentos de peso, de tal manera que permita tener diferentes elementos de debate para sostener con razones, que una u otra alternativa resulta buena o justa, atendiendo sus consecuencias, efectos, valores implicados, etc.
4. El dilema debe cerrar con una pregunta central que indague por las acciones que debe realizar el personaje principal para resolver la situación.
5. El dilema y el análisis que genera, debe conducir a que, quien lo resuelve o analiza, afronte un conflicto moral o valorativo (en el que se genere una tensión entre los propios intereses, libertades y bienestar, y los del otro), que ponga a prueba sus concepciones éticas, con el fin de comprenderlas, cuestionarlas, ajustarlas o enriquecerlas en un ejercicio de razonamiento que plantee discusiones polémicas morales esenciales como: la propia dignidad humana, la autonomía, el valor de la vida, el respeto a la conciencia personal o social, el respeto a los derechos y las libertades civiles, los contratos, acuerdos y compromisos, el respeto a los derechos individuales y colectivos del otro, el cumplimiento o desobediencia de las normas o leyes, la

aplicación de normas y castigos, la verdad, el respeto a los roles personales afectivos, la confianza mutua, la imparcialidad, la solidaridad mutua, las relaciones de autoridad y con la autoridad, entre otros.

6. El análisis del dilema se debe desarrollar a través de preguntas que lo hagan más complejo y exijan profundización, es decir, agregarle factores que permitan ampliar la discusión, incluyendo preguntas que indaguen y confronten los argumentos expuestos, para hacer explícitas las contradicciones y orientar el análisis, al incluir diversas perspectivas y aspectos del razonamiento moral.

La observación de las justificaciones morales por medio del análisis de dilemas en esta investigación, se propone como una manera de indagar sobre las formas de razonar de los docentes. Esta estrategia fue desarrollada por Lawrence Kohlberg buscando descubrir en profundidad cómo las personas elaboran cognitivamente la solución a un problema y desentrañar el sentido y las razones de actuación, respuesta o decisión, siguiendo la lógica clínica propuesta por Jean Piaget. Su aplicación es ventajosa por cuanto:

1. Genera un interés que permite que el docente establezca conexiones con su experiencia cotidiana, para cuestionar sus teorías éticas exigiendo la movilidad del pensamiento para encontrar argumentos.
2. El ejercicio exige una toma de decisión y el desarrollo de una argumentación que le permita sentirse satisfecho con su decisión y explicarla satisfactoriamente a otras personas, exponiendo en ella, de forma implícita, distintas competencias que dan cuenta de la forma

como ha estructurado su pensamiento, las propias cosmovisiones y representaciones normativas.

3. La discusión de dilemas es un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros; permite observar la fortaleza para sustentar los por qué de las maneras de resolver los problemas y exponer las razones por las que otros quedan sin resolver.

La valoración que se realice de las justificaciones tendrá que anclarse en criterios de interpretación que permitan la cohesión de las ideas, alcanzando una clara comprensión de las mismas. Igualmente, es necesario proveer una adecuada retroalimentación y orientación que, de manera constructiva, permita la elaboración juiciosa de argumentos, identificando obstáculos y apoyando el desarrollo de los mismos. Allí se debe evitar realizar juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sesguen la información o generen desmotivación en los docentes participantes. De la misma manera, es ideal generar un clima de confianza, que permita que los docentes entrevistados no se sientan juzgados ni amenazados, en el que todos asuman que pueden trabajar sobre las ideas que realmente piensan y no las que se sienten obligados a pensar.

4. Es posible observar, por medio del análisis de dilemas, la forma de *progresión del desarrollo del juicio moral*, pues a través de las elaboraciones mentales de quien los analiza, es viable que cambie las formas de resolverlo, presentando argumentos distintos, encontrando razones más justas al considerar otras perspectivas. Esto es, en palabras de Piaget (1974) *“la práctica y la conciencia de la regla son dinámicas en el tiempo y la edad. Las actitudes y creencias cambian con el desarrollo intelectual...”*

Las situaciones dilemáticas presentadas, proponen una discusión organizada y sistematizada en donde la argumentación y el respeto mutuo ha de ser la constante (uso de la razón no del impulso inmediato)

Para Indagar entonces por el mundo de argumentos que permiten justificar una postura moral en los docentes entrevistados, sería necesario aplicar un proceso sistemático, a fin de que la metodología permita la obtención de textos que tengan suficiente representatividad para los fines del proyecto, en cuanto sean el producto que se deja describir como discurso docente. Para ello se hizo necesario entonces, adaptar la estrategia pedagógica para trabajar dilemas morales, documentada por Rosario Jaramillo y Angela Bermúdez; su trabajo de campo y conceptualizaciones, permitieron a las autoras de esta investigación, derivar y definir la metodología basada en la resolución de dilemas, como la estrategia ideal para motivar el discurso de los docentes participantes, desde sus justificaciones morales.

El itinerario que se propone, considera cinco fases cíclicas:

1. Planeación del dilema
2. Introducción del dilema
3. Debate inicial
4. Profundización en la reflexión
5. Evaluación de la estrategia

El desarrollo de cada una de las fases en las que se involucra el docente de manera activa, implica la realización de operaciones mentales que ejercitan la razón, por lo que además de servir de vehículo que conduzca al análisis del dilema, se puede observar cómo en su aplicación, se ayuda a desarrollar las competencias centrales del juicio moral.

1. Planeación del dilema: se llevó a cabo, según los propósitos de la investigación, seleccionando dilemas apropiados, teniendo en cuenta el contexto en el cual se mueven los docentes y las situaciones que enfrentan cotidianamente como parte de la dinámica institucional.

Se desarrollaron las siguientes estrategias:

a. Exploración e identificación de situaciones dilemáticas experimentadas por los docentes en el ejercicio de su rol, a través del análisis de historias narrativas. Cada docente seleccionó la situación dilemática, que en su experiencia como docente, le causó mas impacto.

b. Elaboración y selección del tipo de preguntas que debía formularse a cada docente, al terminar el relato del dilema para propiciar el análisis y reflexión en torno a su solución. Se formularon tres tipos de preguntas que generaran tensión entre dos alternativas: (a) ¿Qué debe hacer el personaje central? (b) Si estuviera usted en esa situación, ¿qué haría? (c) Si usted fuera ese personaje, ¿qué haría?

c. “Ensayar” el ejercicio de resolver el dilema en otro espacio (familiar o profesional). Lo anterior para apropiar el dilema, hacerle ajustes, identificar el sentido de las preguntas y prever los quiebres que podría tener el docente.

d. Realizar una planeación por escrito de la forma como se aplicaría el dilema, señalando: (1) resumen del mismo, (2) síntesis de la fases para trabajar el dilema y (3) definición de las condiciones de aplicación para generar un buen clima (4) Prever toda la logística de aplicación (equipos, lugar, materiales, etc)

2. Introducción del dilema: en esta fase se narró el dilema seleccionado, haciendo énfasis en las circunstancias que le imprimen la característica de situación dilemática.

Estrategias de aplicación del dilema:

a. Leer atentamente el dilema seleccionado.

b. Clarificar qué sucedió, quienes son los personajes y cómo se implican, dónde están los puntos de tensión entre una u otra alternativa que plantea, haciendo énfasis en la lectura, de la circunstancia que genera el dilema y en la pregunta final. Se solicita reconfirmación de todos estos aspectos pidiéndole a los entrevistados que relaten por si mismos la situación, ajustando y enfatizando los puntos que presenten confusión o distorsión en las interpretaciones. Cuando el dilema no surja como una experiencia vivida por el docente se les pregunta si han estado en una situación similar.

c. Identificación de argumentos y toma de decisión: es un ejercicio individual y/o grupal en el cual se esgrimen las razones que tiene cada uno para optar por una u otra solución o alternativa planteada en la pregunta, realizando finalmente una “toma de posición” y registrándola por escrito.

d. Para que cumpla con las condiciones de un dilema debe plantear dos alternativas de solución y el que la resuelve debe optar por una, haciendo las sustentaciones debidas; sólo así se constituye en una herramienta que posibilite la reflexión crítica.

No debe permitirse que una persona se quede en una posición vaga, por encontrar motivos que ofrecen ventajas y desventajas para cada caso.

Siempre debe elegir una alternativa. Debe por ello advertirse que de encontrar luego otros argumentos, se pueden cambiar las decisiones en otra fase del proceso.

Es de anotar que durante el desarrollo de la entrevista, una vez introducido el dilema, las estrategias accionadas para generar razonamientos de tipo moral en los docentes, no fueron siempre efectivas, dado que las posiciones adoptadas por algunos de ellos impidió el cumplimiento de esta última condición, lo que se constituyó en sí mismo, como motivo de análisis. Esta situación puede observarse en el capítulo referente a la Descripción de los Hallazgos.

3. El debate inicial: su propósito fue poner en común los argumentos existentes para analizar el dilema y confrontarlos entre sí, identificar los componentes morales inherentes al mismo y explorar y tomar conciencia de las sustentaciones propias, para introducir estrategias que ejerciten competencias del juicio moral, así como actitudes y valores

4. Profundización en la reflexión: se propició a partir de la reiteración constante de la pregunta que indaga por las razones del docente para asumir cierta postura u optar por determinada decisión, planteándole cambios de rol o de posición, cuestionando si la decisión cumplía con criterios de justicia y equidad, etc. Esta fase pudo retomarse, luego de analizar y evaluar las primeras argumentaciones, durante la realización de entrevistas de profundización, cuya finalidad y fundamento se definen más adelante.

5. Evaluación de la estrategia: a partir de los primeros hallazgos se hace una evaluación de la idoneidad de la estrategia con el fin de realizar ajustes

y tomar los correctivos necesarios para la realización de las entrevistas de profundización, ya mencionadas .

TRABAJO DE CAMPO:

Para abordar el estudio de las justificaciones morales de los docentes y poder inferir sobre las razones que justifican sus acciones a partir de ello, se sabe de la importancia de hacer la lectura del contexto en el cual se mueven, pues tal y como lo afirma Echavarría (2004, pag 43) citando a Habermas (1985):

“El intérprete de un texto social comprende el significado del mismo una vez haya comprendido el por qué, el autor se sintió justificado para hacer determinadas afirmaciones, para reconocer determinados valores y normas y para expresar determinadas vivencias o bien, para atribuirlos a otros. De ahí la importancia de que el interprete explique el contexto en que el autor propone su producción”.

Para la realización de la investigación se eligió la institución Educativa: Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA-, cuyas características como entidad educativa y como institución, se describen en el capítulo correspondiente al análisis de contexto.

El estudio se desarrolló en varias fases:

Fase uno: se indagó entre el universo poblacional de docentes para socializar en forma personalizada el objetivo del estudio y las principales motivaciones de la investigación, a fin de determinar los docentes participantes, lo que permitió la escogencia de seis de ellos, todos pertenecientes al Centro de Comercio del Sena Regional Antioquia, seleccionados a partir de un universo poblacional de 122 docentes. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Que trabajaran con estudiantes, en el nivel de educación superior.
- De planta o contratistas.
- Independientemente de su disciplina de formación, nivel de escolaridad, estrato o de su tiempo de permanencia en la institución.
- Que mostraran disposición con la propuesta de investigación.

Para oficializar y comprometer la participación de este grupo de educadores en el proyecto, así como presentarles las reglas de juego o condiciones bajo las cuales se rige su participación en el estudio, se firmó por parte de ellos un “consentimiento informado” (ver anexos).

Fase dos: se diseñaron las entrevistas, se dispusieron los implementos, los instrumentos y técnicas a emplear para la fase de recolección de información:

Taller 1: Análisis y resolución individual de un dilema.

Inicialmente se hizo una presentación de los participantes, luego se propuso el siguiente trabajo:

Se leyó el dilema moral “El caso de las revistas pornográficas” (ver anexos), el cual fue pre-elaborado por el grupo de investigación. Inicialmente cada docente procedió a escribir sus argumentaciones para la solución del mismo, bajo un cuestionario de preguntas. Tiempo estimado: 20 (veinte) minutos

Cuestionario de preguntas

Qué haría usted como docente de este grupo ante:

José Arcadio

El grupo mismo

La familia que reclama

La institución educativa -El SENA en este caso-

¿Cómo le gustaría a usted como docente, que el protagonista –José Arcadio- resolviera el problema?

¿Cuál sería la mejor manera que tendría usted como docente para resolver el problema?

¿Por qué éste es el mejor camino para resolver el problema?

¿Cuál sería el peor camino que usted como docente podría elegir para resolver el problema?

¿Por qué se podría pensar que ese es el peor camino para resolver el problema?

¿Cómo sabrá usted como docente, que ha resuelto verdaderamente el problema?

Taller 2. Grupo de discusión

Para resolver el dilema propuesto en “El caso de las revistas pornográficas”. Se grabó la sesión para someterla al análisis de las justificaciones morales que se pusieron en juego. Se leyó atentamente el caso presentado (dilema 1) y se motivó al grupo para el análisis y la búsqueda de la mejor solución al dilema, basados en el siguiente cuestionario de preguntas:

¿Cuál es su problema como docente?

¿Cuáles son las posibles soluciones a ese problema?

¿Cuál es la mejor solución?

¿Cómo sabrá usted desde su posición de docente, que ha resuelto verdaderamente el problema?

Tiempo estimado para este taller: 40 (cuarenta minutos)

Taller 3: Entrevista de dos momentos

Bajo cuestionarios de preguntas. Esta actividad se realizó individualmente, y el instrumento empleado presentaba dos momentos a desarrollar en la misma sesión:

Momento 1: Relato de una experiencia narrada por el docente en la que haya experimentado una situación dilemática. Por medio del cuestionario de preguntas, el docente analizó la situación, basándose en las demandas de las entrevistadoras.

Cuestionario de preguntas:

¿Cómo resolvió el problema?

¿Cómo se sintió durante y después de la solución?

¿Cree que la solución fue la más correcta y justa para todos?

¿Volvería a actuar de la misma forma?

¿Por qué tomó esa decisión?

¿Cómo justifica esa decisión?

Momento 2: Análisis y resolución individual de un dilema bajo el mismo cuestionario de preguntas: El caso de Maria José (ver anexos)

Tiempo estimado: Ilimitado.

Cada entrevista fue grabada, para posteriormente ser transcrita y analizada mediante la técnica de Análisis de Contenido.

Taller 4. Análisis discursivo del docente en aula

Se grabó una sesión de clase al inicio del semestre, dado que es el momento en el cual los docentes pactan acuerdos generales con los estudiantes

referidos a la metodología de trabajo, los criterios, pautas de evaluación, reglas, entre otros.

Posteriormente, durante el transcurso del semestre, se grabaría una sesión de clase al azar. Esta actividad fue realizada por los docentes, en sus aulas de clase, en ausencia del grupo investigador.

Fase tres: la información que fue sometida por último a la metodología de "Análisis de Contenido", permitió develar razones que daban cuenta de las sustentaciones más significativas de las acciones de los docentes.

No obstante la aplicación de diferentes tipos de instrumentos, una vez analizados los textos se encontró que algunos de ellos no eran significativos para el abordaje del objeto de estudio, pues no se lograba a través de su análisis, obtener respuesta a las preguntas de investigación. Por tanto, para efectos de surtir el proceso de análisis, en la etapa de constitución del corpus descrita más adelante en el análisis de contenido, sólo se consideraron los textos obtenidos a través de las entrevistas, cuyas transcripciones aparecen en los anexos.

Fase cuatro: Plan de análisis de información:

Descripción y constitución de sentido de la investigación: se realizó mediante una lógica abductiva, según la cual se va construyendo el objeto de estudio durante el trabajo investigativo, en la medida en que se obtiene mayor información del mismo.

La formulación de diversos interrogantes permite dar inicio al proceso y de allí se desagrega la pregunta central del estudio. Durante la investigación se van

construyendo los diversos y posibles significados que los actores dan a las preguntas en cuestión. Esta fase se apoyará en la metodología de análisis de contenido.

Metodología para la clasificación y codificación de los hallazgos

El método empleado para dicha clasificación y codificación de los hallazgos fue el análisis de contenido. Este método se aplicó para la clasificación y codificación de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas. Según criterios del método, esta función se realiza sobre lo latente y lo explícito de los textos, con la pretensión de que el análisis resulte objetivo. La escogencia de esta técnica investigativa obedece a las propiedades que ella posee para descubrir la significación de las distintas expresiones de los docentes plasmadas en su discurso o en las narrativas expuestas, lo cual se logrará a través de la codificación de los elementos en categorías, con el fin de dotarlos de sentido. (Gómez, 1999)

La aplicación del modelo seleccionado, permite encontrar las propiedades lingüísticas del texto para describirlas objetiva y sistemáticamente, con el fin de llegar a comprender e interpretar las propiedades no lingüísticas que le son inherentes, es decir, el contenido manifiesto que está presente en cualquier acto comunicativo. Aquí el texto social está asociado no solamente a los registros escritos, sino a toda producción lingüística de los docentes que genere datos o información a través de cualquier medio: oral, escrito, audiovisual, etc.

Se encontró que el análisis de contenido es la técnica investigativa idónea, por ser de corte sociológico e indirecta, pues sus propiedades permiten analizar y observar la realidad social a partir de información secundaria

originada o producida como resultado de interacciones o movimientos sociales (fuentes secundarias), en contenidos no numéricos o cifrados, sino compuestos ante todo por expresiones verbales; es decir, no parte de la observación directa de la realidad investigada. La descripción de los textos para descubrir su significación y riqueza de contenido, se obtiene entonces como resultado de la combinación –única en esta técnica- de la observación y el análisis documental (López – Aranguren 1986, pag 366, citado por Gómez, 1.999)

Aunque se aplica en datos tipo texto, es posible, por medio de esta técnica, obtener información cuantitativa, cualitativa o ambos.

En síntesis, la técnica se utilizará para:

- Codificar las respuestas y resultados de las entrevistas realizadas
- Revelar los postulados implícitos de los textos obtenidos
- Determinar las respuestas estereotipadas
- Describir las tendencias generadas por la estructura y clima institucional del SENA

Tipos de análisis de contenido:

- El que tiene por fin la verificación de una hipótesis.
- El que busca explorar un campo de estudios

Por ser una investigación cualitativa, se utilizó: “El que busca explorar un campo de estudios”, del que a su vez fueron pertinentes cuatro, de los seis tipos de análisis de contenido que este comprende:

1. Análisis de exploración de contenidos: como resultado del trabajo de campo inicial, en el cual se aplicaron cuestionarios en entrevistas individuales, se obtuvieron textos para encontrar las distintas posibilidades de respuesta y de esta forma llegar a construir las categorías de análisis. Este proceso posibilita identificar vacíos conceptuales dejados por los docentes, la pregunta que no se respondió, la postura que no quedó clara, el tema que no se abordó o de cuya interpretación se tienen dudas, con el fin de construir cuestionarios más adaptados a las necesidades de la investigación, y poder de esta forma, realizar una fase de profundización que le aporte al proceso, una categorización clara de los hallazgos y unos planteamientos definidos en la descripción de los hallazgos, realizada sobre el discurso docente.
2. Análisis de contenido cualitativo: mediante esta técnica es posible verificar en los contenidos de los textos obtenidos, la presencia de temas, palabras o conceptos. Se interpreta el contenido del texto apoyándose en algunas categorías de análisis, destacando y describiendo sus particularidades .
3. Análisis de contenido directo: se limita a extraer el contenido literal de lo que es estudiado. Aunque inicialmente se busca aproximarse al contenido literal, es indispensable e inevitablemente trascender hacia el análisis de contenido indirecto en esta investigación.
4. Análisis de contenido indirecto: se tratará de extraer el contenido latente (implícito) que se esconde detrás del contenido manifiesto (explícito). Se requiere entonces acudir a la interpretación del sentido de los

elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento y de sus asociaciones.

ETAPAS TÉCNICAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

1. Análisis previo o lectura de los textos obtenidos en el trabajo de campo: luego de la transcripción de los textos arrojados en la aplicación de los diferentes instrumentos, se procedió a organizarlos y analizarlos mediante la realización de varias lecturas. Esta fase permite:
 - Familiarizarse con los contenidos, sus particularidades y los diferentes temas posibles planteados en el discurso docente, para tener una visión de conjunto de los textos.
 - Dejar nacer las impresiones y orientaciones de los hallazgos.
 - Definir los elementos comunes con el fin de ir definiendo unidades de información para la clasificación de categorías presentes y la manera de desglosarlas en enunciados específicos.
 - Construir afirmaciones provisionales que se pretenden verificar o negar con el análisis.
 - Identificar las teorías aplicables según el marco de referencia.
 - Identificar las técnicas posibles para profundizar en el tema.

En suma, se logran tres objetivos:

- a. La obtención de los textos que plasman el discurso docente. Es decir, los textos significativos.
- b. La construcción de inferencias con base en los objetivos propuestos.
- c. La determinación de indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

2. La preparación del material:

- Se hace en esta fase un desglose de los textos en *unidades de significación*
- Dichas unidades de significación se clasifican como categorías bien definidas.
- Luego se agrupan en estas categorías, las unidades de información, cuya importancia se da por la frecuencia de aparición y el significado que tengan en el clima institucional.

Esta etapa de preparación del material, tiene tres momentos:

- a. La constitución del corpus: se trata de reunir los textos pertinentes que serán sometidos a análisis, desechando los que no sean relevantes.
- b. Transcripción: una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron para disponer de una herramienta de análisis clara y lo mas significativa posible.
- c. Selección de un método de análisis

Para aplicar el proceso se empleo el método tradicional que consiste en:

- Desglosar el contenido de las entrevistas
- Agruparlo en temas
- Agruparlo en categorías

3. La selección de la Unidad de Análisis: Esta unidad esta dada por la información relevante para cada categoría. Es decir, la agrupación de los textos para dar cuenta de la ocurrencia en el discurso y a partir de allí realizar la descripción de las justificaciones morales del docente, como razones.

De acuerdo a todas estas pautas se obtiene una *guía de codificación, que para este estudio se realizó por colores*, para determinar de manera válida y fiable todas las observaciones que respondan a la definición de la unidad de análisis o categoría escogida.

4. La exploración de los resultados: se realizó mediante el análisis cualitativo. Se reorganizó el material en categorías, bajo un título genérico, teniendo en cuenta todos los enunciados cuyos sentidos coinciden. Se aplicó un modelo abierto, dado que el sistema categorial fue construido sobre los textos obtenidos durante el trabajo de campo.

Confiabilidad y validez del análisis de contenido: Se basó en el respeto a las cinco reglas mínimas esenciales que comprenden:

- La exhaustividad: las categorías establecidas, permitieron clasificar el conjunto del material recogido.
- La representatividad: la recolección de la información fue rigurosa y representativa.

- La homogeneidad: las entrevistas realizadas, que fueron la base del análisis, se realizaron bajo los mismos patrones y criterios, obteniéndose además por técnicas idénticas.
- La pertinencia: la información escogida corresponde al objetivo de análisis.
- La univocación: se unificó el significado de cada categoría para todas las investigadoras.

EJECUCIÓN DEL PLAN DE ANÁLISIS

A partir de la metodología descrita en el Plan de análisis y partiendo de los textos obtenidos, se definieron las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍA 1

MANTENIMIENTO DEL ORDEN

Es la necesidad de mantener el control sobre las diferentes situaciones inherentes a la labor docente por medio de la sanción, la norma o el poder.

CATEGORÍA 2:

RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD

Es la actitud de generar relaciones armónicas y de convivencia con los otros a fin de propiciar un ambiente de respeto y cordialidad.

CATEGORÍA 3

EXPERIENCIA AFECTIVA

Es la implicación manifiesta hacia el sentir del otro.

Aunque no se definieron subcategorías específicas, sí se observaron algunos aspectos que aparecen como elementos comunes en el discurso de varios

docentes o que corresponden a variables de tipo moral. Entre estos aspectos se puede encontrar:

a. El Respeto por el reglamento establecido por la institución

Hay instancias formales como son el Reglamento estudiantil y el Manual de convivencia, que sirven como mecanismos en la mayoría de los casos, para tomar decisiones concernientes al rendimiento académico o al acatamiento de las normas y la disciplina. El docente se vale de estos mecanismos para mantener o reestablecer el orden y la autoridad.

b. El Poder como búsqueda de afirmación

La facultad que le otorga la investidura formal de docente para lograr que el estudiante, aunque no quiera hacerlo, diga o realice una acción, a favor de mantener su estatus.

c. Exclusión:

Es la negación a aceptar al otro desde su diferencia.

d. Empatía:

Es la disposición para considerar y comprender los sentimientos de los demás.

e. Clima moral:

Hace alusión al medio en el que se desenvuelven los actores, donde se han edificado y concretado unos mundos de referencia como algo que se ha de considerar en la toma de decisiones

f. Acción moral:

Corresponde a las actuaciones, que toman el adjetivo “moral” en la medida en que implican o están mediadas por una regulación normativa dada por la costumbre o la autoridad

g. Identidad moral:

Es la configuración del yo moral. Las cosas que siendo parte de los mundos de referencia han sido aceptadas y acogidas para direccionar los juicios y actuaciones; con las que me presento ante el mundo y dan cuenta de mis actos

h. Actitud moral

Es una postura, una toma de lugar ante las situaciones, que refleja mi sentido del bien, de lo justo o lo bueno

ANÁLISIS DE CONTEXTO

Antes de entrar a describir los hallazgos de la investigación, es importante puntualizar las características de la institución: Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- en la cual se llevó a cabo la investigación.

Desde el momento mismo de su creación en 1957 el SENA adoptó una filosofía orientada a la formación del “hombre integral” que recogía, tanto los aspectos técnicos de la capacitación, como los sociales y personales en materia de la formación y el conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos; estas tendencias se han venido modificando en los últimos diez años, por razones que tienen que ver con la modernización de la entidad, obedeciendo a políticas de privatización y del modelo económico que orienta la formación más hacia el eficientismo instrumentalista y el hacer, y donde la formación de valores éticos empieza a marchitarse.

El SENA fue creado para desarrollar las políticas del Estado en cuanto a capacitación y mejoramiento del nivel de vida de los trabajadores, pero posteriormente se le adicionó la función de ser ejecutor de las políticas sociales trazadas en cada plan de gobierno.

Es así como en el siguiente recorrido cronológico, puede observarse la respuesta institucional hacia la responsabilidad social y su relación con el enfoque de ética, capital social y desarrollo:

- En el marco de las políticas gubernamentales del cuatrenio 1966-1970 Se traza la Reforma Agraria, cuya finalidad era evitar la migración de la población del campo a la ciudad, se firmó un convenio entre el SENA y otras entidades gubernamentales para establecer “colonias de avanzada”

con el personal del ejército y llevado. Este programa respondía a la preocupación del gobierno por educar a quienes prestaban el “servicio militar”, ubicándolos en colonias agrícolas con asesorías técnicas y entrega de tierras; se trataba de evitar la desadaptación de los campesinos que eran sacados de sus lugares de origen, para obligarlos a prestar el “servicio militar” y que una vez cumplido, no vuelvan a sus parcelas por falta de incentivo. Se buscó preparar a los campesinos para la explotación productiva de sus tierras. Desde el año 1966, se inicia “un nuevo y revolucionario programa de capacitación profesional de los trabajadores colombianos” denominado: Promoción Profesional Popular -PPP- Este se creó con el fin de atender la necesidad de mano de obra en todo el país; estaba destinado a los marginados de todas las regiones.

- En el período de gobierno 1970 – 1974 se le define al SENA la tarea de ampliar el cubrimiento de sus programas, no sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas y de ofrecer capacitación para un número mayor de trabajadores. En los años 70’s apoyado en un decreto, la entidad podía destinar un 10% de su presupuesto para estructurar programas dirigidos a personas subempleadas o desempleadas. Para cumplir con la política de gobierno de erradicación del desempleo, se trazó como objetivos, tanto la capacitación para generar el propio puesto de trabajo, como la capacitación en aquellas ocupaciones en las cuales, existía posibilidad de empleo.
- En el período 1974 – 1978, el Plan del nuevo Gobierno contemplaba la creación de programas sólidos y eficaces que permitieran “cerrar la brecha”. El SENA revaluó sus programas y creó nuevas metodologías

de trabajo para llegar a las zonas rurales y las áreas urbanas e intensificó las que venía implementando.

- El Plan de Integración Nacional, del período de gobierno 1978 – 1982, le planteó al SENA su participación en el reconocimiento y dimensión de la economía informal y la consolidación de acciones dirigidas hacia este sector. En su actividad de política social, trabajó sobre este período, con la población carcelaria.
- El SENA en el periodo de gobierno 1982 – 1986 cambió su forma tradicional de operar y se adecuó a las políticas del Estado; acorde con ello se plantearon dos pilares fundamentales en su labor: “...la “participación comunitaria” como instrumento central del desarrollo económico, social, político y cultural y la “Revolución Educativa”, en función de una cultura de trabajo productiva y de formación integral del hombre colombiano”. El SENA, por tanto debía desarrollar tres estrategias: La Formación permanente, individualizada y modular a fondo, para los niveles moderno e informal de la economía; el desarrollo de cinco programas básicos: Formación abierta y a Distancia, Desarrollo Rural, Autoconstrucción, Microempresas y Fronteras, para cumplir con la política social de gobierno y el adelanto de una política internacional sobre Formación Profesional. En relación a la política de paz y rehabilitación de zonas afectadas por la guerrilla y zonas de frontera, el SENA inició diferentes programas tales como la capacitación para el trabajo, la difusión de una pedagogía de la participación, la creación de pre-cooperativas y diversas formas asociativas. El trabajo realizado por el SENA, fue pionero en estas zonas; logró el diseño y la implementación de las metodologías denominadas: Capacitación para

la Participación Campesina y Capacitación para la integración y participación de las comunidades urbanas; “se trataba de abrir puertas a la comunidad para hablar, para gestionar, para proponer el desarrollo de su propia comunidad...”

En los planes generales trazados para los años siguientes, se incrementaron las actividades de apoyo a los proyectos sociales del Gobierno.

- Para el cuatrienio 1986 – 1990, el objetivo básico del SENA, fue la formación profesional orientada al empleo y al trabajo productivo, a partir de cuatro grandes propósitos: la generación de empleo, la erradicación de la pobreza absoluta, la transferencia de tecnología y el mejoramiento institucional. Se destaca en el año 1989, la congelación de los recursos y de la planta docente. Ya se observaba la carencia de instancias de organización de las políticas sociales.
- A partir de 1991:
Se inicia la reestructuración del SENA. Para este año, habían desaparecido de todas las regionales, las Unidades de Política Social.

En síntesis, el nacimiento del SENA obedeció entonces, a un proceso de muchos años y a un cúmulo de razones de índole económica y social. Se propuso cumplir la política social del gobierno.

Los sectores económicos han participado activamente en la elaboración de los programas curriculares, los perfiles y los contenidos de los aprendizajes y los cursos de su respectivo interés.

Surgen los Comités Técnicos de Centro que tienen la labor de evaluar permanentemente la formación del SENA y que se determine por parte de los sectores económicos la pertinencia de los diseños curriculares y las metodologías que se utilizan. Los estudios se hacen de acuerdo a las proyecciones económicas y las necesidades del país y definen el perfil del trabajador. Siempre hubo un compromiso hacia la formación de las personas en todas sus esferas humanas, para ello se contaba con un equipo pedagógico que pensaba en metodologías, estrategias y didácticas que apuntaban también al desarrollo humano.

Con el acuerdo de la Ley 119 de 1994, se reestructura la institución y se proclama la siguiente MISIÓN: *“El SENA está encargado de cumplir la función que corresponde al estado de intervenir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país”.*

De acuerdo a la Ley 119 del 1994 el Servicio Nacional de Aprendizaje tiene los siguientes objetivos:

- Dar formación profesional integral a los trabajadores de todas las actividades económicas y a quienes sin serlo, requieran dicha formación, para aumentar por ese medio la productividad nacional y promover la expansión y el desarrollo económico y social del país, bajo el concepto de equidad social redistributiva.
- Fortalecer los procesos de formación profesional integral que contribuyan al desarrollo comunitario a nivel urbano y rural, para su

vinculación o promoción en actividades productivas de interés social y económico.

- Participar en actividades de investigación y desarrollo tecnológico, ocupacional y social, que contribuyan a la actualización y mejoramiento de la formación profesional integral.
- Propiciar las relaciones internacionales tendientes a la conformación y operación de un sistema regional de formación profesional integral dentro de las iniciativas de integración de los países de América Latina y el Caribe.
- Actualizar, en forma permanente, los procesos y la infraestructura pedagógica, tecnológica y administrativa para responder con eficiencia y calidad a los cambios y exigencias de la demanda de formación profesional integral.

Algunas de sus funciones:

- Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos.
- Organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo.
- Diseñar, promover y ejecutar programas de formación profesional integral para sectores desprotegidos de la población.

- Organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas y programas de readaptación profesional para personas discapacitadas.
- Desarrollar investigaciones que se relacionen con la organización del trabajo y el avance tecnológico del país, en función de los programas de formación profesional.
- Asesorar al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en la realización de investigaciones sobre recursos humanos y en la elaboración y permanente actualización de la clasificación nacional de ocupaciones, que sirva de insumo a la planeación y elaboración de planes y programas de formación profesional integral.

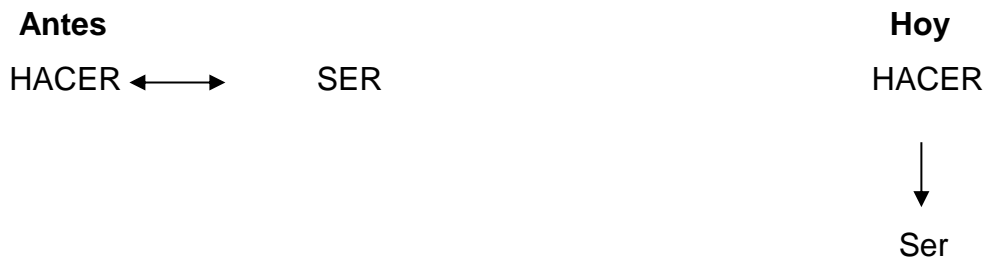
Lo anterior sustenta el marco jurídico y de allí surge el Estatuto de la Formación Profesional Integral, en el que se define su concepto:

“la Formación Profesional Integral que imparte el SENA, constituye un proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida”. (Estatuto de la Formación Profesional Integral, pag 13)

El mundo laboral se refiere a la actividad productiva en el ámbito laboral y el mundo de la vida a la construcción de la dimensión personal y social.

Cabe destacar que, igualmente como respuesta a las políticas gubernamentales de turno, se refleja en la institución el deterioro de la misión

social. Para destacar, los últimos estudios, apoyados por instituciones estatales, han propuesto que el 70% de la capacitación que imparte el SENA, sea entregada a las instituciones privadas, lo que significa que la institución, pasaría a ser un ente certificador y evaluador de competencias laborales. De otro lado, el 50% de los recursos del SENA; regresa a las empresas privadas, mediante convenios, para que éstas planeen, desarrollen y ejecuten proyectos de capacitación con instituciones diferentes al SENA, abortando de alguna manera absoluta, la misión social que la inspiró, situación que se ve reflejada hoy, desde las razones que plantea el docente frente a su responsabilidad social y ética implícita en la formación integral; preocupa la evasión manifiesta de algunos de ellos, a comprometerse con la formación desde el desarrollo humano, desde el ser humano mismo, apoyados en el argumento tecnicista e instrumentalista de que el tiempo de los cursos, apenas si alcanza para desarrollar los módulos, evadidos en las limitaciones del tiempo y en el tamaño de los grupos que no permite conocer las circunstancias individuales. Se vive hoy el desmonte de la institución con políticas claras de privatización, más interés hacia el hacer, sin los recursos suficientes, saltándose el pilar estratégico de la formación profesional integral. Se plantea en el siguiente esquema:



DESCRIPCION DE LOS HALLAZGOS

CATEGORÍA: MANTENIMIENTO DEL ORDEN

En la interacción maestro – estudiante, como en todo espacio comunicativo y de relación, se espera y se pone en juego el respeto y el reconocimiento hacia el otro, por lo tanto deben operar condiciones de equidad, lo que exige de parte del docente, asumir y reconocer al estudiante -en su práctica discursiva y en las razones que sustenta- como sujeto activo y partícipe de un diálogo.

El docente en su papel de formador, direcciona y moviliza el diálogo con sus estudiantes, desde allí, el estudiante responde como interlocutor válido que merece respeto, reconocimiento y que además comprende sus mundos de referencia. Es de esta manera como se establecen condiciones que favorecen un espacio adecuado para apoyar procesos de formación, en los que se cualifica el desarrollo de las esferas o dimensiones: cognitiva, social, afectiva y moral. Sin embargo, al analizar los textos significativos de los docentes, se observa desde su discurso, un predominio de justificaciones morales tendientes a mantener el orden, mediante la norma y el reglamento, como único recurso y frecuentemente bajo la forma de castigo, sanción o exclusión. Se entiende por “Mantenimiento del orden” como la necesidad de mantener el control sobre las diferentes situaciones inherentes a labor docente por medio de la sanción, la norma o el poder.

En la descripción del discurso docente se parte de una categoría que aparece muy generalizada en el contexto de la institución en la cual se seleccionó la población objeto de la investigación: “justificaciones morales del docente”. Esta categoría, “Mantenimiento del orden”, se evidencia en los textos narrados por la mayoría de los docentes participantes, que se someterán a análisis:

Hugo: "eh..... en días pasados, dictando un curso a un grupo de jóvenes, hombres y mujeres de las comunas de Medellín, aquí en las instalaciones del Sena, eh..... se me presentó un estudiante en una vestimenta que no correspondía al ambiente, ni a la formación que impartimos nosotros. Se apareció de bermudas, se apareció de... mostrando sus tatuajes, con una cachucha puesta al revés y con bambas, lleno de... lleno de joyas que a todo el mundo, al resto de compañeros les causó mucha gracia y no hicieron sino molestarlo, eh..... además de eso yo había iniciado la clase, y él entro tarde, por eso fue que todo el mundo le llamo la atención y generó risas y algunos se sintieron incómodos. Yo particularmente sentí que él se estaba poniendo de ruana el curso del grupo y le llame la atención, le dije que nosotros aquí en el Sena formamos para el trabajo y que eso no era una indumentaria apropiada para estar en una clase, sobre todo que las clases nuestras los salones de clase son eh..... oficinas virtuales.

El docente expone en sus palabras que existe un acuerdo implícito en la institución, respecto a la forma de vestir, actuar y o a la formación que se imparte, resaltando que el estudiante actúa fuera de contexto con comportamientos desadaptados a las formas y costumbres convenidas por el clima socio- moral y académico de la institución. Según la formación que se imparte, se espera que el alumno acate comportamientos y formas estéticas convenidas socialmente en relación con la apariencia, gestos, estilos, que parecieran institucionalizados.

En el "nosotros" puede leerse el consenso que se supone formalizado por tal institucionalidad y que alude directamente al cuerpo docente. La descripción que el docente entrevistado hace de las formas y atuendos usados por el estudiante, intenciona una justificación de la falta de coherencia en el comportamiento del mismo, tratando de dar razones para sustentar su supuesta desadaptación a las formas homogenizadas por el clima y la cultura más que por un sistema formal de normas. Por el contrario, no se evidencia en la narrativa del docente, la intención de cuestionar la actitud del resto de compañeros que según lo narrado molestan al estudiante, pues no se evalúan ni se cuestionan por parte de quien tiene el papel de formar, las valoraciones que hacen del otro, la falta de reconocimiento de la individualidad que le es propia, de su subjetividad e historia particular, de su contexto de origen y

ambiente de socialización que le da sentido y significado a las formas estéticas inherentes a su subjetividad. Como elemento latente en las palabras del docente puede leerse la amonestación y cuestionamiento que por el contrario le impone a tales formas. Igualmente, en su postura asume cierta actitud de aprobación e identificación con esa sanción social impuesta por el grupo que se ríe, se incomoda y se extraña ante la indumentaria del estudiante.

En todos estos aspectos puede leerse la tendencia del docente a mantener el orden en el aula y un orden en lo personal entre sus estudiantes, pretendiendo que se acaten unas normas institucionalizadas, tal vez por la costumbre que no considera la diversidad, desconociendo en los seres humanos y sus diversas culturas de origen, los procesos que dan lugar a la construcción de una identidad propia, plasmada como forma estética, en la que están inmersos los jóvenes que ingresan a una institución, que como el SENA, atiende poblaciones de diversos estratos. El docente pretende así homogenizar los comportamientos y aunque no corresponde con su rol, también se refuerza en el grupo, el no respeto por el otro, pasando por alto una situación moral cuyo abordaje sería obligado.

Las percepciones de *alteridad* (Levinas, 1997⁴) en las que el otro es “*ser de otro modo de ser*”, se desfiguran cuando el docente no llama al reconocimiento

⁴ La relación de alteridad se refiere a la capacidad ética de reconocer al **OTRO u OTRA** como un legítimo otro. En términos de Hans Georg Gadamer, el conocimiento del Otro remite al Otro no como "instrumento", como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente: El Otro tampoco es el "analogón", al que se considera como distinto pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer, el conocimiento del Otro es el de "apertura", cuando uno se deja hablar por el Otro. Implica "el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí".¹

La ética para Levinas está más allá del Ser. Su preocupación está referida a la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad con el Otro, en el encuentro con el Otro. La ética para Levinas no es lo que se refiere comúnmente como moralidad o un código de comportamiento. Para él, ética es una llamada a cuestionar el **"IGUAL" desde el OTRO**. A ser responsable del Otro. Entiendo, dice Levinas "la

de la diversidad, de las individualidades, sino que por el contrario le aplica otra sanción igualmente indignante al amonestarlo en público, lo cual no ofrece procesos ni resultados pedagógicos sino que genera resistencia e indiferencia en el estudiante. Este manejo de la situación no da lugar a la formación crítica y adaptativa a un nuevo escenario de vida. La forma directa empleada por el docente pretende corregir sin generar reflexión, con base en unos referentes propios construidos y edificados en la costumbre, las creencias y vivencias, propias de su contexto y del ámbito institucional, que al no considerar la subjetividad “del otro” en la elaboración de sus juicios, omite el valor de la justicia, pues la corrección se imparte incluso indilgándole al estudiante la intencionalidad y por tanto la responsabilidad de sabotear el curso del grupo y de la clase, cuando, según el propio relato del docente, sus acciones han consistido en entrar al salón con una indumentaria que para él, constituye una provocación. Por lo tanto, puede inferirse que la acción correctiva no cumple con criterios de justicia como valor moral universal.

Se justifica el docente ante el estudiante argumentando su sanción en el hecho de que “en el SENA formamos para el trabajo” y su actuación, como podrá verse más adelante, desconoce la fase del proceso que en cualquier acción pedagógica aboga por el examen personal para producir transformaciones y nuevos aprendizajes. Es decir, la acción moral implementada no constituye un argumento válido para el estudiante, no genera descentramiento, pues esta

responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro” 2

Según Touraine: “El Otro no puede ser reconocido como tal más que si se lo comprende, acepta y ama como Sujeto... El reconocimiento del Otro sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un Sujeto. Complementariamente, el Sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al Otro en ese mismo carácter, y ante todo si no se libera del temor a él, que conduce a su exclusión. “El miedo más grande –dice Peter Brook (*Le Monde* del 14 de septiembre de 1996)- es abrirse al otro, y eso es lo que constituye el cauce de la extrema derecha y el terrorismo” “ ibid (p.177)

acción no lo llama a transformarse, a pensarse como un individuo que indaga en un nuevo espacio moral, con unos marcos de referencia que operan, dándole sentido a las formas de actuar, de ser, de verse a sí mismo y ante el mundo .

Obsérvese también la categoría de "Mantenimiento del Orden", desde otra perspectiva:

Ignacio: "...Si esa persona avanza en esa forma de ser, en esa forma profesional de comportarse, se desvirtúa de la estandarización o de la "unitarización" que le damos nosotros desde nuestro quehacer docente".

"Al salirse de ese estándar... bueno, trato de encausarlo... básicamente muy racional para unos o muy comprensivo para otros... las razones que planteo, básicamente es los objetivos de la materia... "Como formador se pueden utilizar diferentes estrategias para el cambio. De hecho he utilizado diversas estrategias. Nunca he estado convencido de que el profesor es el ejemplo, sin embargo, últimamente sí he mejorado, entre comillas, si eso es mejorar, en tratar de compartir experiencias con ellos positivas y negativas que he tenido en las empresas, para que ellos caigan en cuenta, es decir, qué ventajas o desventajas he tenido por tener comportamientos similares a los que en un momento determinado de mi vida son compatibles a los que ellos tienen en ese aspecto, esa sería una estrategia. Qué otro tipo de estrategia,... a ver... que recuerde en este momento..."(Silencio)

El docente no parece tener claridad de sus estrategias, no está dentro de su quehacer utilizar la situación que le genera conflicto, como elemento de aprendizaje. Aunque haya sustentado: "*de hecho he utilizado diversas estrategias*" hace una pausa y responde:

..." a veces ser ...eeh estricto, eeh y meterlo en el molde, sí estricto y aplicar el reglamento casi verticalmente.

En la situación hipotética que se le plantea, el caso de María José (ver anexo), son evidentes las razones que justifican la tendencia a mantener el orden desde la norma, la sanción y la exclusión:

Ignacio: "No ha definido las reglas de juego en el aula de clase." (se refiere al profesor hipotético implicado en la situación)

“desde un principio y en su trajinar diario, no hace una lista de chequeo”
“...que eso lo planteamos desde un principio (refiriéndose a las reglas) y si me responde de esa manera, yo la retiro de clase,...así de sencillo!”
“cumpló la norma!”
“la retiro de clase”
“cito a un comité”
“Una solución, la que a mi entender debería ser... (refiriéndose de nuevo a la norma)
“otra solución sería simplemente aislarla, que no participe...”
“...y si quiere seguir estudiando, debe asumir las reglas”
yo la retiro de clase en ese momento. Primero, ser preventivo, las reglas del juego son estas...”

Aunque se muestra en principio como un docente comprensivo e interesado por la situación del otro, luego muestra que su estrategia más marcada es la de mantener el orden por medio del reglamento y la exclusión. Esa contradicción es reiterativa en la entrevista de profundización

En el caso de María José, se le pregunta si retirarla de clase sería la mejor solución, el docente sustenta que retirándola y enviándola al comité, los demás estudiantes ven *“que la clase es en serio, que la formación es en serio...y uno detecta el cambio en los alumnos.”*

En la entrevista de profundización al indagar más en esta razón y refiriéndose específicamente a la labor que cumple el comité de evaluación, el profesor Ignacio manifiesta que dicho comité:

... “encausa al alumno dentro de los formatos y esquemas del Sena... son mecanismos formales para hacer reaccionar al alumno y es formativo... Opera el comité porque los alumnos reaccionan, y ven que el comité le da un carácter de más formalidad y seriedad a su estudio dentro del Sena”. “se acude al comité, cuando se le ha aplicado todas las estrategias... ni se va ni se compone...y como digamos se vuelve una manzana podrida que daña el ambiente del grupo, ahí enviaría yo al comité...”

Hay una distancia entre el querer ser un docente comprensivo y el hacer pedagógico que se traduce en las razones morales que manifiesta. Esa distancia es la que devela en su discurso, cuando lo que evidencia es su tendencia a establecer un orden que implica homogenizar el grupo, olvidando

el reconocimiento del individuo en su subjetividad, empleando un manejo estricto en la solución de las situaciones dilemáticas.

De otra parte, existen en el acto educativo estudiado, momentos en los que el docente mantiene una tendencia a instaurar acciones correctivas que envíen un mensaje al estudiante sobre quién detenta el poder de autoridad en el aula, quién se respeta, quién mantiene las riendas de la clase, y para ello se vale de distintos mecanismos que van desde acciones directas que privan al estudiante de los beneficios de la formación (no dar la clase) hasta generar conflictos en el grupo que implican una toma de partido -escojan: él (estudiante) o yo- como puede verse en el siguiente párrafo:

Hugo: "... Nosotros aquí tratamos de preparar a la gente eh... haciéndoles ver que están como en una oficina, y entonces en una oficina uno no se comporta de esa manera. El no le puso mucho cuidado, igualmente al sentarse, se sentó con los pies hacia arriba, como si estuviera en una cantina y entonces yo le dije que si se iba a graduar en el Sena o graduar en La Minorista, igualmente todo el mundo soltó la carcajada. Causó risa y este hombre se me alteró, la verdad fue que eh..... se alteró de una manera tal que yo le dije también que no necesitaba personas de ese comportamiento aquí en la Institución y entonces le pedí el favor de que se fuera y él me enfrentó diciéndome que él no se iba, que si yo era capaz de sacarlo; entonces frente a una situación de esas, entonces le dije, discúlpeme, pero yo no estoy en un plan de confrontación, simplemente estoy en plan de formación. De tal manera que si usted no se va, yo me voy pero yo por dentro dije: pero como me... ante la reacción que tomo el estudiante de no querer retirarse, entonces yo dije o pensé: debo sentar un precedente ante el grupo y debo manifestar firmeza, eh..... igualmente mostrar que los principios del Sena y los comportamientos deben ser eh..... los correctos en todo momento, entonces expresé verbalmente eh..... lo dije duro, que si él no se retiraba entonces yo me retiraba para la oficina de instructores, mientras ellos arreglaban el asunto".

En este texto se observa, cómo el docente justifica su acción exponiendo que "tratamos de preparar..." , "haciéndoles ver". No se evidencian en la forma correctiva implementada por el docente, elementos pedagógicos que realmente cumplan con el objetivo aludido, y que además generen reflexión. Se busca lograrlo mediante la aplicación de premisas tendientes a mantener un orden institucional bajo mandatos que llaman al buen comportamiento, sin dar razones para ello y por tanto no cobran validez. Como lo señala Habermas

(1999, pag 288) “... sólo son válidos los juicios y normas que podrían ser aceptados por buenas razones por todos los afectados bajo el punto de vista inclusivo, que permita considerar en la misma medida las correspondientes pretensiones de todas las personas”. Según ello, la norma no tiene validez porque no hay conciencia de ella en todos y cada uno de los implicados, es decir, en palabras de Piaget (1974, pag 93) “la regla no es una realidad elaborada por la conciencia” más bien se trataría del nivel de obligatoriedad de la norma.

Reitera el rol asumido por el docente, una censura respecto a lo que se considera un comportamiento inadecuado e impertinente, cuando de nuevo se sancionan públicamente los gestos y posturas del estudiante, descalificándolo y refiriéndolo a escenarios que en el medio pueden entenderse como de menor status social, pues implícitamente, el docente hace alusión a una plaza de mercado, como si fuera de menor categoría en el contexto de la ciudad -*La Minorista*-, y reitera con la descripción que le antecede de sentarse “*como si estuviera en una cantina*”. El docente agrega que tal comparación fue motivo de carcajada de todo el mundo. Se comprueba una vez más en este discurso, una falta de consideración de la individualidad del estudiante y de su situación personal; se le somete al ridículo entre sus pares, lo que se constituye en un factor de provocación para el mismo.

Como resultado del hecho, el estudiante reacciona y el docente lo excluye de su clase por “mal comportamiento”, cuando hasta ese momento, la postura del estudiante consistió en estar a merced de la crítica ajena, poco constructiva e injusta. Esta postura y abordaje de la situación se reiteró de su parte en la entrevista de profundización, cuando explícitamente presenta el hecho de ridiculizar a los estudiantes, como una estrategia de control normativo.

Si se revisa el juicio y la consecuente acción moral docente, teniendo como referente las formulaciones del imperativo categórico Kantiano, citadas por Kohlberg (1992 pag 257-259) y los criterios piagetianos, es muy probable que tal acción no encontrara reflejo alguno en ellas, como se analiza en el siguiente cuadro:

Formulaciones	Acción moral del docente
Primera: Elección: Has a los demás lo que esperas que te hagan a ti	Se discriminan las acciones del estudiante y se catalogan como de baja categoría social. Aplica una sanción social cuando lo ridiculiza ante el grupo Omite la acción pedagógica y no acompaña al estudiante en su proceso de formación, desde la crítica constructiva
Segunda: Jerarquía: Trata a las personas no como medios sino como fines	El estudiante es “utilizado” como medio para dominar la situación, para “sentar un precedente” de dominancia ante el grupo y demostrar que ir contra el profesor es ir contra la autoridad y el normal curso de la clase.
Tercera: Actúa de tal manera que tu voluntad se pueda considerar, que a la vez se haga una ley universal a través de su máxima.	Las acciones del docente en su conjunto: ¿pueden ser aplicables universalmente a todos y cada uno de los seres humanos? Se diría que no, porque no cumplen con las

	anteriores formulaciones, se consideran moralmente incorrectas
Cuarta: Universabilidad: Todos los agentes en su misma situación deberían actuar de la misma forma	El juicio no considera los intereses de todos y cada uno de los interesados
Quinta: Autonomía: sin determinación de fuentes de poder o autoridad externos.	El manejo de la situación está marcado por la autoridad de la investidura docente y por los requerimientos de la costumbre
Sexta: Respeto mutuo: como agentes morales, racionales y autónomos. Inherente a la condición humana.	No se cumple porque se sanciona la condición del otro y se maltrata su individualidad.
Séptima: Reversibilidad: considerar los intereses y puntos de vista de todos	No se consideran los intereses del estudiante
Octava: Constructivismo: reglas, normas y principios construidos activamente por todos los interesados	No se cumple porque los principios aludidos han sido definidos en el marco institucional sin considerar los contextos de origen de los estudiantes

De otra parte, se observa como la situación es manejada por el docente apelando a la posición de dominancia que le da su investidura, que le permite salir del paso, pero que no lo convoca a asumir una posición pedagógica que sienta las bases para crear un escenario de interlocución, de encuentro y de acuerdos mínimos, donde no haya que tomar partido entre la posición del profesor o la del alumno para saber quien logró imponerse. La actitud que se lee en la acción implementada, niega las intenciones que le corresponden a cualquier medio que intente formar, como se lee en el siguiente fragmento:

Hugo:”..... Aunque yo sé, detrás sabía que era un problema el de tirarle todo el grupo al estudiante... Cuando me fui a retirar, y me retire, antes de... salir al corredor, ahí mismo un grupo de estudiantes me persiguieron y me dijeron que no, que ellos me apoyaban, que todos me apoyaban, que ese muchacho era un indeseable, que él estaba aquí era por nada.”

“La verdad fue que yo seguí firme y me vine para la sala de instructores y a los diez minutos.... yo me dediqué aquí a hacer algo y a los diez minutos vino casi todo el salón a pedirme el favor de que reiniciáramos, que el muchacho estaba muy arrepentido y que él quería corregir su postura y que lo disculpara pero que él no era capaz de decírmelo a mí personalmente. La verdad fue que llegue allá y seguí la clase como si nada hubiera pasado.”

Se puede interpretar que el estudiante es un medio para reforzar su posición de dominancia aludiendo a la necesidad de obediencia de su parte y de que éste, emplee formas de comportamiento correctas y de cumplimiento a los principios del SENA. Aunque el estudiante no muestra en principio comportamientos que denoten una actitud responsable frente al pacto normativo, el docente no incorpora elementos pedagógicos que transmitan un mensaje al estudiante en el sentido de cumplir los invocados principios, pues su comportamiento, -que es más una estética y lenguaje propios inscritos en su cultura barrial-, no es motivado para cambiar el significado de su experiencia, para lo cual, la labor del docente, debe construirse bajo principios de reciprocidad y cooperación que generen un clima de mutuo acuerdo, comunicación y entendimiento para el logro de los fines que buscan dar respuestas a las necesidades del mercado y de fomentar las buenas maneras en los espacios de producción donde se espera insertar a los egresados de la institución.

Se nota entonces cómo la actitud del docente, pone al estudiante ante el grupo, al centro del motivo de la discordia, ridiculizado y culpable del disenso e incumplimiento de los objetivos académicos, cuando ha permanecido casi como sujeto pasivo que actúa según sus referentes e individualidad, propias de su espacio de socialización, dominado por sus marcos referenciales de los cuales es difícil deshacerse por la vía de la imposición. Lo anterior hace

alusión a lo que referencia Taylor (1996. pag 45) cuando enuncia: *“estamos enmarcados por lo que consideramos como identificaciones particulares”, y es en ello donde se define nuestra identidad., pues allí se concreta “lo que es el bien, lo que es digno de consideración, lo admirable o lo valioso.”*

La firmeza en la acción docente tiene el matiz de la intransigencia y la rigidez que le otorga la autoridad y la posición de dominancia de quien dirige y orienta las riendas de la clase y su proceso formativo pretendido. La sumisión del estudiante se configura como la consecuencia obvia de su perplejidad y del “sin remedio.”; no es capaz de pedir disculpas, tal vez asaltado por un sentimiento de dignidad que sólo es propio de los seres humanos y que tiene que ver o, más bien, está dominado por nuestra necesidad moral de pensarnos a nosotros mismos como seres merecedores de respeto, imbricada en el comportamiento, como lo apunta Charles Taylor en su obra (1996, pag 30) , la dignidad va más allá que:

“las reacciones de los mandriles cuando intentan establecer su jerarquía (su valor y posición). En este caso su inevitabilidad es obvia, puesto que nuestra dignidad está muy estrechamente entrelazada con nuestro comportamiento...”, “Nuestra manera de andar, movernos, gesticular y hablar está configurada desde un primer momento por la conciencia que tenemos de que aparecemos ante los demás, de que nos encontramos en el espacio público y de que ese espacio es potencialmente el espacio del respeto o del desprecio, del orgullo o de la vergüenza. Nuestra manera de movernos expresa cómo nos percibimos, si disfrutamos o carecemos de respeto, si hacemos méritos para disfrutar de él o fracasamos en el intento. Algunos cruzan velozmente el espacio público como si quisieran evitarlo: otros lo atraviesan confiando en esquivar el problema de cómo aparecen en él transitándolo con muy serios propósitos, otros deambulan a través de él con gran seguridad, saboreando

cada minuto de la travesía; y aún existen otros que se pavonean muy confiados en el éxito de su presencial... Muy frecuentemente, el sentido de la dignidad se funda en algunas de las mismas opiniones morales..."

El docente argumenta además que: *"vino casi todo el salón a pedirme el favor de que reiniciáramos"*. Allí se lee la satisfacción de reafirmarse como elemento de autoridad imprescindible para el grupo, al que se debe respeto y consideración, en el cual, su sentimiento de dignidad, está atravesado por la confiabilidad que le confiere *"el éxito de su presencia"*. Ello puede observarse también en los siguientes textos del docente Aurelio:

Entrevistadora: *¿Cómo hace usted para que las personas sientan que las está formando?*

Aurelio: "... Ah!!! Claro! Es que es simple! ...(pausa)...hay un adagio también, muy interesante...viejo...-yo recuerdo todas estas cosas porque considero que esto es formativo...y dice: y la abuelita de mi abuelita también decía...y ojo que estoy seguro de eso! "El ejemplo arrastra!..." (silencio)... Por qué la gente a mi me cumple, me corre, todo pues, sobretodo a la entrada Porque yo llevo doce (12) años en el SENA, trabajando con clases a las 6:00 de la mañana, trabajando de 6 a 10 de la noche... y nunca, nunca (enfático) he llegado tarde a ninguna clase! Si yo doy el ejemplo, a mi no tienen porque decirme que esto, que lo otro...que tal cosa. Yo llevo temprano! Lleguen temprano.

En el caso citado por el profesor Hugo, éste se despoja de la situación y su responsabilidad, cuando "le entrega" al grupo el dilema moral que le plantea la postura asumida por el estudiante, no asume la resolución del conflicto ni lo dirime, sino que emprende el camino de apelar a su posición dominante para dejar al estudiante, al albedrío de la censura del grupo como provocador de la situación.

No enfrenta la situación ni al estudiante; más bien éste se convierte en su medio para salir de ella, aunque es su contrincante. Sin embargo, aún sin mediación dialógica, el docente "gana" la actitud sumisa del estudiante y eso

le satisface, porque lo asume como una estrategia para “sentar un precedente” ante el grupo y mantener su autoridad.

En general, en los casos analizados, se observa como en las argumentaciones, las razones justifican una actitud egocéntrica correspondiente a un modelo tradicionalista, donde la interacción se reduce al protagonismo del docente sobre la actitud “pacificada” del estudiante: *“...ya sabían como es trabajando conmigo, porque yo soy muy exigente en todos los campos”* (Docente Aurelio)

Se observa también, que no hay conciencia de las situaciones como hechos morales que deben generar aprendizajes para todos. Se ignoran como acontecimientos que pueden generar resultados académicos y formativos, pues no hay una segunda búsqueda de diálogo ni acercamiento; no hay construcción ni sentido de reciprocidad, que se logra desde la concertación del pacto normativo entre las partes.

Los docentes, presentan una tendencia hacia el egocentrismo, como estadio de la estructura moral, dado que no evalúan intenciones, pues su estructura moral emana de un estadio de la conciencia que Piaget (1974) describe como *“objetiva”*, en el sentido de que se trata con independencia de consideraciones inherentes a la subjetividad de los estudiantes, de las intenciones que éstos pudieran tener o no. Muy al estilo de lo que Touraine (1998, pag 74) describe como la escuela autoritaria, antidemocrática y utilitarista. En ella *“el Sujeto es la necesidad de individuación que exige ser reconocida tanto en los otros como en sí mismo. Necesidad que se reconoce como su propio fundamento, no procura legitimación fuera de sí misma, y por consiguiente, se define como un derecho y vive todo lo que se opone a su existencia como una injusticia y hasta como el mal. (...) el Sujeto es el principio en relación con el cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismo y con los otros...”* (...)Se busca

transformar la escuela pública que termine con las conductas que excluyen los “casos difíciles” y buscan homogenizar(...). Que potencie la escuela como lugar de integración social y comunicación intercultural para la creación de proyectos y la solución adecuada de conflictos.” (ibid, pag 286)

Podría leerse en el reglamento institucional del SENA, que se da por sentada una intencionalidad a servir de escenario de integración social, para transformar los sujetos, para servir a una sociedad y de ello se generan unas expectativas de rol o actuación docente. Sin embargo, las acciones pretendidas por ellos, son diferentes, pues se observa una mirada discriminatoria, que quiere excluir los casos que se presentan distorsionando la homogeneidad de la situación. Esto puede verse en la siguiente narrativa:

Hugo: “El estudiante, mire eh... no terminó, estaba en malos pasos, era un hombre que estaba en malos pasos, parece que eh..... junto con otros eh..... realizaron un atraco, se robaron un vehículo, eh..... los estuvieron buscando inclusive aquí en el Sena y la verdad fue que él desertó del curso, pero a veces uno tiene como ese palpito, esa idea de uno identificar como quién es quien, y a mi desde un comienzo, la forma de hablar, de presentarse, comportarse, no me no casaba con el resto del grupo, entonces yo pensaba de entrada que igualmente ese muchacho iba a tener un mal fin y creo que termino en la cárcel o perdido...

No sé si fue la mejor solución, antes uno por comportarse de esa manera y uno sin saber quién es quién, esta arriesgando su integridad personal, yo me la jugué porque quise demostrar como que vieran en mi lo que el Sena quería para ellos, yo me la jugué por ese lado. Que haya sido lo mejor o no, pero creo que me comporté de acuerdo a lo que el Sena que es mi empresa, a la que le presto servicios es lo que esperaba pues que sucediera.

“..... este muchacho era la piedra en el zapato, él estaba aquí era por cualquier propósito, menos el propósito de prestar servicio a una empresa o... es decir, el no estaba por estudiar, vino por pasar unos días o por pasar el tiempo, pero su propósito, igual lo dijeron varios compañeros de él, compañeros de barrio amigos de él de que éste estaba era en un plan muy diferente, en un plan torcido, de hecho un delincuente que se nos paso aquí y no fue seleccionado por el Sena, sino que llegó por las diferentes entidades que le envían personal al Sena, de tal manera que nosotros no tuvimos ingerencia en el asunto para su selección..”.

El docente relata cómo el estudiante “estaba en malos pasos”. Aún conociendo, o por lo menos intuyendo esa realidad, el papel del educador no interfiere en ella, no plantea alternativa. A la vez el estudiante no encuentra en la academia una razón para introducir un cambio en sus pasos, en su vida.

La intenciones del docente no se concretan, no plantean caminos alternativos, no se dirigen a producir transformaciones en las formas de ser y pensar del estudiante, “*Se avisoraba un mal fin...*” ahí se puede leer el “sin remedio”. Los métodos empleados, no son puestos al servicio de la búsqueda de mejores seres humanos, para enderezar los “*malos pasos*”, más bien se concentran en regular los comportamientos mediante el mandato y en la transferencia de conocimiento. Se privilegia el cumplimiento de un programa educativo técnico sin que logre cumplir con su labor formadora como ámbito de negociación, conciliación de intereses, entre el objetivo común y las necesidades de las personas.

El difícil tema de la realización individual en los espacios colectivos, exige un proceso de integración de los intereses de la formación, que puede resultar muy complejo, especialmente cuando la confrontación de posiciones entre docentes y estudiantes es intensa; se requiere *dar razones* a las personas para que estas permanezcan, productivas y motivadas hacia una meta que las convoque.

Buena conducta.... buen comportamiento, han sido entendidas como formas de proceder y actuar estables, de acatamiento a las reglas, se aplica un modelo de educación tradicional en el cual el alumno se limita a escuchar mientras el docente habla, a transcribir en su cuaderno mientras él escribe en el tablero, terminar sus tareas sin distraerse ni conversar, formar fila, tratar de mantenerse en su sitio y en absoluto orden. Este modelo de estudiante se forma para una sociedad de masas, es el que obedece sin preguntar, el que no tiene espacios para la deliberación y el libre pensamiento, que no cuestiona y por lo tanto no moviliza su conciencia, es al que le debería quedar claro que el profesor es “el que manda” y que como consecuencia no hay lugar a la interlocución para cuestionar los acontecimientos, para creer que él puede

hacer parte de la historia, para saber que tiene un papel que cumplir en el mundo, que puede transformar su propia realidad para avanzar en su desarrollo moral y como tal, humano, para saberse dotado de esa capacidad de integrarse al medio social productivamente.

Es necesario un cambio en los modos de relacionarse desde las interacciones maestro – estudiante, escuela-sociedad, estudiante-sociedad, estudiante-escuela, estudiante-empresa, donde el respeto, la justicia y la inclusión, sean las premisas que posibiliten el desarrollo de las capacidades y las posibilidades de expresión, la toma de decisiones y por tanto el desarrollo de la autonomía, que crea conciencia de las necesidades propias y ajenas. Eso es un asunto tan moral como la vida misma, para aprender progresivamente a actuar de manera responsable consigo mismo y en un marco de justicia que no vulnere la integridad de las demás personas y sus bienes. Es ahí donde tiene residencia la labor de formar. No se puede asumir esa responsabilidad como *“una piedra en el zapato”, “la manzana podrida”, “la naranja que daña el bulto”, “un elemento malo en el equipo que daña el equipo”*, porque cuando se decide trabajar con seres humanos, para y por su desarrollo, se asume un compromiso igualmente moral, del cual no es posible evadirse mediante la actitud de indiferencia, la falta de compromiso, el facilismo o falta de conciencia, frente a las situaciones que plantea la práctica cotidiana de formar

La educación así concebida, en la que se forma para que los estudiantes ejerzan sus derechos, requiere la articulación de varias estrategias que les brinde: (MOCKUS, Antanas y otros, pag 179)

- “Información para comprender los derechos y responsabilidades que se derivan de su condición

- Formación para desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo que les permita hacer distinciones racionales y éticas
- Acompañamiento para comprender sus emociones y manejar sus impulsos
- Oportunidades para fortalecer la auto-confianza, tomar decisiones, reparar errores, y asumir responsabilidades”

En este marco de ideas es de relevancia vital el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y la integración con el medio, a través de la generación de un clima moral participativo y democrático.

En la institución donde se desempeñan los docentes seleccionados para el estudio, se puede leer en sus documentos marco, (Estatuto de la Formación Profesional Integral, reglamentos y manual de convivencia) un alto compromiso ideológico con la equidad social que incluso justifica su creación y permanencia. Las expectativas institucionales están enfocadas a que los estudiantes adquieran formas de expresión y de comportamiento que les permita desenvolverse en un medio social y laboral, de acuerdo con las potencialidades, capacidades, competencias propias y adquiridas, que generalmente y en ciertos aspectos como el de la estética personal, van tomando distancia de las aprendidas en su proceso de socialización primaria. Sin embargo, dicha expectativa no puede verse satisfecha sólo por el mandato de la autoridad docente, que reclama unos comportamientos acordes al ambiente laboral en el que se espera va a incursionar el estudiante, considerando incorrectos aquellos que se alejen de tales ideales. Se requiere tener claridad para entender que como formador se está llamado a movilizar el pensamiento para generar transformaciones y dar razones que conduzcan a ellas.

El siguiente texto ilustra como el docente define el comportamiento correcto:

Hugo: "...Comportamientos correctos es lo que uno cree que debe ser el comportamiento en una empresa acorde con la normatividad en las diferentes empresas. Hay que vestirse de acuerdo a la ocasión, hay que hablar en unos términos normales, no en el lenguaje del barrio. Hay que distinguir cuando se está en el barrio o cuando se está con las barras o las galladas y cuando se está en sección de trabajo. Entonces eso marca una gran diferencia, entonces hay unos comportamientos que se espera tengan los estudiantes en las empresas y es como lo que uno trata de... de incentivarles y de dirigirlos hacia estos comportamientos. Es como reproducir lo mismo que se hace en una empresa reproducirlo aquí en los salones del Sena.

El comportamiento correcto es una categoría que los docentes en cuestión invocan con frecuencia, está presente a lo largo de su discurso como el producto esperado de cada uno de los que participan en el proceso de formación, y pareciera que es un indicador de que la labor docente rindió sus frutos. Esta categoría no está atravesada por consideraciones que valoren las situaciones subjetivas de los estudiantes. El juicio moral que se deriva de ésta, es totalmente objetivo en el sentido de que no mide la intencionalidad ni las situaciones particulares que median en las acciones.

Puede observarse además, en los discursos de algunos de los docentes participantes, que los modos de proceder en la resolución de las situaciones dilemáticas, reflejan un desconocimiento o falta de conciencia para asimilar y asumir en su práctica docente los compromisos que se derivan del marco referencial planteado por la institución, que aparece especificado en el "Estatuto de la Formación Profesional Integral" (1997), como documento marco citado en el capítulo inicial de esta investigación, y que constituye la directriz de la formación profesional; es decir que es el "marco referencial" institucional a cuya importancia hace alusión Taylor (1996, pag 45,46) al plantear que *"asumimos como algo básico que el agente humano existe en un espacio de interrogantes. Y éstos son los interrogantes a los que responden nuestros marcos de referencia, brindándonos el horizonte dentro del cual*

sabemos dónde estamos y qué significan las cosas para nosotros. (...) - una identidad es algo a lo que uno ha de ser fiel, no puede dejar de mantenerla ni puede renunciar a ella- Mas fundamentalmente, vemos que su único papel es el de orientarnos, el de proporcionarnos el marco dentro del cual las cosas tienen sentido para nosotros, en virtud de las distinciones cualitativas que incorpora.”

Según lo anterior los marcos referenciales constituyen el espacio moral institucional, y en razón a ello, deberían regir la acción de los actores educativos, no sólo desde los docentes sino desde todas las instancias institucionales. Es posible que tampoco los estudiantes hayan logrado aprehender las orientaciones existentes en ese espacio moral inducido por el marco referencial que ha edificado la institución y, por lo tanto, no responden a su llamado como sucede en el caso de los compañeros del estudiante citado por el profesor Hugo:

“Aunque yo sé, detrás sabía que era un problema de tirarle todo el grupo al estudiante...Cuando me fui a retirar, y me retire, antes de... salí al corredor, ahí mismo un grupo de estudiantes me persiguieron y me dijeron que no, que ellos me apoyaban, que todos me apoyaban,,que ese muchacho era un “indeseable”, que él estaba aquí era por nada.

La verdad fue que yo seguí firme y me vine para la sala de instructores y a los diez minutos yo me dediqué aquí a hacer algo y a los diez minutos vino casi todo el salón a pedirme el favor de que reiniciáramos, que el muchacho estaba muy arrepentido y que él quería corregir su postura y que lo disculpara pero que él no era capaz de decírmelo a mí personalmente. La verdad fue que llegue allá y seguí la clase como si nada hubiera pasado.”

Cabe destacar que el docente desaprovecha la oportunidad que se presenta para provocar en sus estudiantes una reflexión tendiente a movilizarlos en dirección a la inclusión, a la aceptación de la diferencia, a la consideración de las condiciones del otro; lo que se observa en el relato es la percepción negativa, tanto del docente como de sus compañeros de grupo que terminan por calificar a su “par”, como un “indeseable”. Su comportamiento es tipificado

como “anormal” porque no obedece a las pautas de El Sena, aludidas por el docente y que le dan al estudiante el carácter de “caso difícil”, que debe excluirse porque se sale de los objetivos de la institución, que para él se concretan en “la formación para el trabajo”. Visto así, y según sus palabras, el docente tiene la concepción de que las acciones para transformar a los individuos que presenten estas características, deben ser asumidas por las correccionales, no por las instituciones educativas. Su compromiso como instructor está limitado a los casos “normales”. Sin embargo, este es un concepto muy generalizado entre los docentes, que lo justifican, basados en el corto tiempo de los cursos que no da lugar a trabajar sobre el reconocimiento, el respeto y el apoyo a los estudiantes que presentan situaciones difíciles o conductas que afectan la integridad o bienestar de los demás.

De manera más contundente queda plasmado en el discurso del profesor Hugo, al referirse al “comportamiento normal”:

“... un comportamiento normal, podría pensar uno, que debe ser disciplina, debe ser bobito, entre comillas, eh...escuchar a quien está hablando, el respeto a las palabras de los demás eh... respetar las ordenes, comportarse decentemente, el vestirse adecuadamente, el expresarse en la forma debida porque son personas que están a punto de egresar, entonces no están egresando de cualquier antro, sino que están egresando de una institución que es líder en formación para el trabajo, entonces el Sena lo que determina es formación para el trabajo y yo que he tenido la oportunidad de trabajar, he tenido la oportunidad de trabajar en empresas particulares veo que algunos con su comportamiento normal o anormal mejor no entran a trabajar a una empresa y cuando vayan a presentar alguna entrevista, o a buscar una opción de Trabajo no la van a conseguir”.

Ahora bien, la institución pretende un esquema de operación que le permita al estudiante asimilar e introyectar los cambios necesarios para su proceso formativo, es decir una estructura conocida por todos que vehiculiza los procesos de los estudiantes que demandan un tratamiento distinto por venir de contextos violentos, o con cualquier problemática que amerite orientar su crecimiento humano de manera simultánea con el desarrollo de contenidos

técnicos. Tales intenciones se concretan en el servicio de Bienestar Estudiantil, que cuenta con recurso humano (psicólogo, trabajador social, capellán), el cual presta apoyo y es una alternativa para el manejo de las situaciones descritas, pero que en ocasiones se convierte en una instancia para evadir el compromiso que les corresponde a los docentes en la resolución de los conflictos.

Así como se ha evidenciado una distancia entre el quehacer docente y el marco de referencia institucional, también se observa que la concepción de algunos docentes sobre lo que es la formación integral, dista de lo planteado en dicho marco, como lo muestra el siguiente texto del profesor Aurelio:

Entrevistadora: ¿Cómo hace usted para que las personas sientan que las está formando?

*“... Ah!!! Claro! Es que es simple! ...(pausa)
...hay un adagio también, muy interesante...viejo...-yo recuerdo todas estas cosas porque considero que esto es formativo- ...y dice: y la abuelita de mi abuelita también decía...y ojo que estoy seguro de eso! “El ejemplo arrastra!...” (silencio)... Por qué la gente a mi me cumple, me corre, todo pues, sobretodo a la entrada Porque yo llevo doce (12) años en el SENA, trabajando con clases a las 6:00 de la mañana, trabajando de 6 a 10 de la noche... y nunca, nunca (golpea la mesa de manera enfática) he llegado tarde a ninguna clase! Si yo doy el ejemplo, a mi no tienen porque decirme que esto, que lo otro...que tal cosa. Yo llego temprano! Lleguen temprano.”*

Entrevistadora: ¿Pero, eso es educar?

Perdón, estoy dando ejemplo...no es educar...educar es si yo les pongo ahí...escriban ahí: “DEBO LLEGAR TEMPRANO” 120 veces.

Entrevistadora: Cuando usted lo dice así, con satisfacción y fruición: “...y todos me corren a la clase...”

Porque es que ya ellos se han dado cuenta, que es que eso no es difícil...sino simplemente que es un estado de dejación que han logrado salir ellos, ¿Por qué no lo hacían antes? Tengo que llegar a las seis y media, a las seis y veinte...

Entrevistadora: ¿Y eso es una satisfacción para usted?

CLARO! Porque he logrado formarlos en ese aspecto.

Hay varios elementos que se derivan de los anteriores fragmentos; uno tiene que ver con la expresión: *“el ejemplo arrastra”*; Mèlich, a propósito de esta expresión, plantea: *“El que da ejemplo se pone a si mismo como modelo. Dice “Hazlo como yo”. En el momento de dar ejemplo, el que queda valorizado es el “yo” del modelo. En la acción de testimoniar, en cambio, resulta mucho mas importante la experiencia y, sobretodo, la revisión de la experiencia por parte del que la recibe, para aquel que verdaderamente da testimonio, el otro es mucho mas importante que el propio yo...el testimonio es una acción ética y, por tanto, no puede haber educación sin testimonio, porque es fenomenológicamente impensable la educación sin la ética”* (2002 pag.109) El docente Aurelio, tiene la convicción de que, es su ejemplo y su experiencia como instructor -ponerse de modelo-, lo que le da la autoridad para formar y en esa relación que establece, el estudiante es un ente pasivo que deber ser depositario y recibir su experiencia sin tomar posición, ni asumirse reflexivamente; esto es, que el estudiante debe obedecer al instructor como su modelo, y por tanto, repetir “sus buenas acciones” sin evaluar esa experiencia. Esta postura del docente, impide generar transformaciones conscientes en el estudiante, puesto que lo induce a seguir un comportamiento heterónomo. La importancia de considerar al estudiante como ente activo en el desarrollo de su proceso formativo, e invitarlo a ejercer su derecho a elegir y revisar la experiencia que el docente pretende transmitirle, posibilita una formación que conduce al estudiante a asumirse de manera autónoma.

El otro elemento, que el docente ha expresado en varios momentos de la entrevista, se refiere a la diferencia que hace de lo que es ser un docente y un instructor, y lo enfatiza en el siguiente fragmento:

Aurelio: "...el docente es eso, el que se asimila al comportamiento del muchacho, en el colegio o en la escuela. El instructor no. La filosofía del Sena era tener instructores para que profesionalicen a la gente...Un instructor es el que enseña a trabajar, sabiendo trabajar..."

"... No, no, yo hablo de...de instructor, a mi, sáquenme de la docencia y de esas cosas...esa es otra...esa es otra cosa completamente distinta...esta no es una institución donde vienen los docentes aquí...en mi concepto,.. aquí debe haber es instructores!

Entrevistadora: ¿Cuándo usted aplica esta norma de la puntualidad, siente que está formando, instruyendo, educando...o qué?

Aurelio: "... Estoy formando y estoy instruyendo. Yo no considero que al ser humano se le pueda educar, ni se le deba educar...se debe formar y se le debe instruir...educar no!

Entrevistadora: ¿Qué es formar y que es educar?

Aurelio: Mire, la educación es como una condición... que se puede colocar al ser humano mediante unos parámetros para que siga por ahí, derechito, esa es la educación: "ay, tan educa'o el niño, ay...se sienta allá, se sienta allí...ay tan educa'o, salude pues, ay tan educa'o, despídase cuando se...ay, tan educa'o... Eso es. Y tiene que ser así.

Cabe también analizar en este punto la concepción que tienen los docentes de la institución, de lo que es la "formación para el trabajo"; esta expresión articula diferentes elementos que hacen parte del "Estatuto de la Formación Profesional Integral (F.P.I.)", (pag. 13) que implica: *"el dominio operacional e instrumental de una ocupación determinada, la apropiación de un saber técnico y tecnológico integrado a ella y la capacidad de adaptación dinámica de los cambios constantes, de la productividad; la persona así formada es capaz de integrar tecnologías, moverse en la estructura ocupacional, además de plantear y solucionar creativamente problemas y de saber hacer en forma eficaz"*. Es importante destacar en dicho Estatuto que, además, la formación profesional: *"incorpora el desarrollo de valores, de habilidades de relación y de comunicación para contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la participación en una sociedad en conflicto, con diferencias étnicas, económicas y sociales"*. (ibid pag.13). Ahora bien, aunque el docente tiene claridad en lo referente a la función que desempeña como instructor, puesto que el concepto de instrucción tiene que ver con un intercambio de información

que tiene lugar en la vida cotidiana y que se dirige básicamente al desarrollo de conocimientos y de habilidades, esto no le justifica para mantenerse al margen de la F.P.I contemplada en El Estatuto, dado que cuando el estudiante aprende o se le enseña algo, a su vez se le forma, y la formación es la adquisición de una competencia global y profesional. Así lo plantea Lebenswelt (Citado por Mèlich, 1994 pag. 126): *“la acción formativa puede concebirse como un modo de ser en el mundo, una adquisición de actitudes (normas cívicas o sociales) y/o de hábitos también propios para el desarrollo del individuo como ser social”*

Elementos fundamentales de El Estatuto de la F.P.I., como creatividad, valor, relación, comunicación, convivencia, participación, diferencia, entre otros, no pueden ponerse en juego en un espacio laboral –para el cual se forma- si no se vivencian en la experiencia de formación del estudiante y no se intencionan en la práctica docente. Lo anterior demanda un cambio en las orientaciones del espacio moral institucional, motivado por una transformación en la estructura cognitiva, en la conciencia del docente, para que conceptos como la norma, el comportamiento, lo bueno, lo correcto, se entiendan en un marco de justicia y respeto por el otro -y no como elementos de sanción y exclusión- para que cobren sentido como elementos de formación de la autonomía y , propicien el desarrollo humano de los sujetos, como seres competentes para el desempeño laboral, pero sobre todo, para su interacción humana.

Sin embargo estos elementos no son considerados integralmente en el hacer docente, dado que el desarrollo de los contenidos se orienta más a enfatizar la eficiencia en términos de resultados medibles:

Aurelio: "...allá no los tienen por bonitos si no por eficientes. (refiriéndose a la empresa) Da resultado en una empresa, continua; no da resultado pierde el puesto...", "...siempre he estado en desacuerdo con esa denominación que se nos ha dado. Que los docentes. Yo me considero, y eso es aparte, muy, muy mío el concepto. Aquí, no debe haber docentes. Nosotros tenemos que ser instructores. Una cosa es ser instructores y otra el docente, o el maestro aquel...Porque cuando se habla de docente, entonces empieza a ver, que hay que analizar un video, que hay que ayudarlo, que venga, que usted..."

Este tipo de razones da cuenta que el proceso enseñanza-aprendizaje debe ser direccionado hacia la eficiencia y la productividad y que el estudiante "formado" en El Sena sea útil al sistema productivo. En el texto anterior se ve claramente como la "formación" se limita a desarrollar contenidos, sólo con un interés instrumental y mecanicista, y se aleja de lo que es la Formación Profesional Integral.

Se evidencia la poca claridad que tiene el docente de lo que es ser formador y por consiguiente de lo que es la formación integral, considerando que formar es un proceso que implica tanto el desarrollo intelectual y de habilidades, como el desarrollo de la persona en sus dimensiones morales, afectivas, de relación con los otros; de tal manera que, no sólo muestre a la sociedad su eficiencia y productividad, sino que sea capaz también de construir, transformar la realidad y conferirle nuevas cualidades, con principios conscientes, libres y responsablemente asumidos. Esto es, que la formación demanda del docente un trabajo planeado, organizado, deliberado, reflexivo, crítico y abierto, que conlleve a la formación de individuos respetuosos, participativos, críticos, creativos, democráticos y justos.

Los momentos de conflicto suscitados por las diferentes situaciones dilemáticas, que se han de presentar en la vida académica, deben favorecer el desarrollo y realización de los valores anteriormente planteados; esto posibilita que el estudiante se forje una identidad de nivel posconvencional, es decir, que internalice en la formación, maneras de regulación consciente y libremente asumidas. Para ello es necesario que el docente sea

suficientemente reflexivo, consciente, y creativo, que esté atento a sus razonamientos para poner al estudiante de cara al futuro, que proyecte su vida, que busque transformar la realidad, hacer efectivos los derechos y dignificar la vida; pero en general, según las razones de los docentes, éstos no orientan la actividad pedagógica a desarrollar mejoras en el acto de pensar del estudiante ni a que vislumbre alternativas que le permitan apropiarse de forma reflexiva en la resolución de problemas.

La formación integral es entonces, -en palabras de J.G. Fichte, citado por Luis Enrique Orozco Silva (MOCKUS et al. 2002, pag. 38) *“aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico”*. Significa que la formación va más allá de la capacitación técnica, aunque la incluye. Es también el cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores como el respeto por la diferencia, la solidaridad, la justicia, entre otros, por los cuales es viable la vida en sociedad. Es responsabilidad del docente pensar al estudiante como una totalidad y no únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. La práctica educativa del docente debe llevar a centrar al estudiante como ser humano, a cualificar su socialización para que él pueda desarrollar su capacidad de ser autónomo, desplegar su potencial en la sociedad y pueda comprometerse con sentido crítico para la transformación de su entorno y la productividad.

De otro lado, los argumentos aludidos por gran parte de los docentes que tienden al “mantenimiento del orden”, corresponden muy generalmente a frases estereotipadas que generan contradicción porque en realidad, la acción moral que tratan de justificar, no cumple con el objetivo de la formación

y por el contrario, lo desfiguran, pues el juicio por ellos elaborado declara una prescripción homogenizante que no razona con criterios de equidad, justicia y cooperación. Estos argumentos pueden analizarse desde la perspectiva de Lawrence Kohlberg (1992 pag 254 - 259) en: "La formulación Actual de la Teoría" como "no diferenciada y egocéntrica", que de acuerdo a "las propiedades formales de los estadios, se dividen en dos componentes:

El primer componente es el "Nivel de Perspectiva social": que se subdivide en Estadios:

Estadio 1: Perspectiva no diferenciada egocéntrica (que alude a la norma sin considerar intencionalidades)

Estadio 2: Perspectiva de dos actores concientes de las necesidades individuales del otro, coordinados a través de actos de reciprocidad concreta

Estadio 3: Entiende al otro dentro del contexto de las expectativas de rol, compartidas en unas relaciones personalizadas

Estadio 4: Entiende al otro en el contexto de un sistema social de normas y roles menos personalizados."

En este nivel se observa la orientación heterónoma, se desconocen gran parte de los principios éticos universales, se establece un débil compromiso con la acción moral, dado que incumple las características formales o criterios, para que la acción sea moralmente justa, no hay un orden jerárquico de valores, pues se privilegia el respeto heterónomo hacia las reglas acordadas en la institucionalidad del orden impuesto, que son causa de juicios morales irreversibles e inadecuados, porque temen transgredir la normalidad defendida.

Lo anterior está sustentado en que la acción moral, ejercida por los docentes incumple la mayoría de criterios formales para que tenga el carácter de justa, los cuales son, según lo expuesto por Kohlberg desde los criterios Kantianos (1992 pag. 257-258):

- *“Elección: la solución es la más justa*
- *Jerarquía: Las personas son tratadas como fines, no como medios*
- *Intrinsecidad: Valor moral intrínseco de las personas, o un respeto intrínseco por las personas y su personalidad*
- *Prescriptividad: “deber” moral*
- *Universalidad: Voluntad como ley universal de todos los hermanos*
- *Universabilidad: el manejo de la situación es aplicable al universo de situaciones similares*
- *Autonomía: Las decisiones se toman sin determinación de fuentes de poder o autoridad externa*
- *Respeto mutuo: como agentes morales, racionales y autónomos*
- *Reversibilidad: Cuando se consideran los intereses y puntos de vista de todos y cada uno (juicios equilibrados)*
- *Constructivismo: conciencia de que la norma está activamente construida en el contexto de un sistema social, hecha bajo consideraciones de autonomía, respeto mutuo y reversibilidad (leyes derivadas de la conveniencia y cooperación)*

El segundo componente formal de los estadios, es más específicamente moral o prescriptivo. Se refiere aquí al hecho de que los estadios estructuran los derechos y deberes a través de tres operaciones de justicia: la igualdad, la equidad y reciprocidad. Por ejemplo la estructura principal de justicia del

estadio tres, es La regla de oro: “Haz con los otros lo que te gustaría que se te hiciera a ti.” ”

El siguiente fragmento del profesor Ignacio, devela la inconsistencia entre el deber ser institucional y el querer mostrarse como un docente interesado por el otro –tal vez como un indicador de miedo a la censura de quien lo confronta en la entrevista-. Las razones que justifica para mediar el conflicto, las plantea desde el marco normativo que da la institución. Estas justificaciones aluden según Kohlberg a un nivel convencional, ya que marcan un conformismo con las normas sociales, es decir, en este nivel, se enfoca la moral de acuerdo con las normas, expectativas e intereses que conviene al orden moral establecido, evidentes en el siguiente texto:

Entrevistadora: -¿Cómo hace para que se operacionalice con los estudiantes todo lo anterior? (lo anterior hace referencia a lo que el docente considera como sus obligaciones)

Ignacio: “la forma más simple es aplicando el reglamento, el reglamento es simplemente una forma detallada de lo que es la misión del Sena y del comportamiento que deben tener por ejemplo, los alumnos”

A la pregunta: ¿qué es lo conveniente para los estudiantes?, dice:

“...desde una política, una política institucional, hay un parámetro institucional que lógicamente debe ser cumplido... debe ser cumplido porque ese parámetro institucional es digamos como la misión, como la función principal de la organización y yo tengo un contrato, un compromiso con la institución y desde mi aspecto profesional, me parece ético, que sí me comprometí debo cumplir con esas obligaciones”

En este sentido, el docente tiene por justo lo que es conforme a las normas de la institución. Por eso considera que es valioso en sí mismo desempeñar bien los roles convencionales, es decir, adaptarse a lo que la institución considera bueno por norma. La forma como lo hace cumplir es por medio del reglamento.

El marco normativo institucional es sobre lo que recae la postura moral y ello es lo que constituye el sentido de sus razones morales.

Ahora bien, las instituciones tienen reglamentos y políticas que son su marco referencial, esto hace parte del clima moral institucional. Pero, cumplir la norma o el reglamento en este caso, como única forma de ejercer la autoridad para mantener el orden, indica que no se cuenta con otros procedimientos deliberativos y hace ver al docente poco conciliador y dominante. El docente se instala en la seguridad que le da la institución por medio del reglamento, los comités de evaluación, entre otros, y plantea sus razones sin criticidad, simplemente porque la institución lo tiene establecido, sin mediar ninguna reflexión que posibilite verdaderamente el diálogo y la concertación. Se vuelve rígido y dogmático y en consecuencia, la acción enseñanza-aprendizaje, no coadyuva a la autonomía, al discernimiento, tanto en el docente como en el mismo estudiante. Las razones se sustentan en *“lo que es correcto hacer, en vez de en lo que es bueno ser, en definir el contenido de la obligación, en vez de la naturaleza de la vida buena”* (Taylor, pag 17) Este comportamiento se revela en las razones dadas por el profesor Aurelio, expresadas así:

“..Aquí hay normas, en el Centro de Comercio hay normas y en el Sena hay normas. Y en el Centro de Comercio no hay personas que hagan cumplir esas normas”... “eso es incorrecto, por eso la imagen institucional, imagen corporativa se va desmejorando”.

“... ya me acostumbré a que digan que soy muy exigente, porque todo el mundo dice eso de mí...yo considero, personalmente, no es que sea muy...simplemente, que las cosas hay que cumplirlas.”

Sin embargo se encontró en algunos discursos de los docentes una disposición distinta para abordar los “casos difíciles”; dicha disposición se orienta hacia el diálogo, que propende por indagar las razones que subyacen en el estudiante y que podrían justificar su actuación en contravía de la normalidad esperada, posibilitando mediante esta estrategia una cooperación

progresiva del alumno hacia las intenciones del programa educativo y hacia la integración como sujeto social:

Olga: "A ver...yo trato como de...de hablar o dedicarle mas tiempo a los estudiantes como que tienen alguna dificultad o lo que nosotros llamamos como "estudiante problema" - problema entre comillas ¿cierto? Eh, pero no...pues, yo trato los casos diferentes dependiendo como de lo que pase..."

Cabe señalar que la excusa referente al corto tiempo de los cursos, depende también de la mirada y de la forma como los docentes asumen su compromiso con la formación de los estudiante. Es notable en el texto de la docente Olga,; *"...trato de dedicarle mas tiempo a los estudiantes como que tienen alguna dificultad..."* que el tiempo no es obstáculo para lograr un acercamiento al estudiante como ser humano, teniendo presente que esta acción hace parte importante de la formación, tanto como el desarrollo de los contenidos académicos. Caso contrario se observa en el discurso de otros docentes, que sustentando el corto tiempo de los cursos, evaden, o tal vez ni siquiera se han percatado de ese compromiso y esa responsabilidad con la formación de los estudiantes:

Hugo: Si alguien se aparta de lo que consideramos normal, pues hombre hay que... el tiempo de los cursos nuestros es tan breve que no podemos ponernos a corregir en el aula de clase lo que no han podido aprender en sus hogares de origen...es una labor formar a las personas, es muy complejo, y es una labor integrada. No podemos pretender que el Sena corrija las dificultades que tiene nuestro medio que son muchas y que salgan de aquí egresados del Sena, en cursos muy corticos , excelentes ciudadanos... y personas encasilladas a trabajar en las empresas tal como las empresas lo exigen. No pues uno muestra un camino, en eso si estamos correctos, muestra un camino, pero ya cada cual trae por decir algo, una herencia cultural, una formación previa que nosotros tratamos aquí de presentar buenas cosas. Un camino distinto, mostrar opciones positivas y que generalmente son muy diferentes a las que ya conocemos acá."

De otro lado, en las interlocuciones cotidianas de la práctica docente, se observa también el sentido del bien que tiene cada individuo, que se vuelve lenguaje en la red de relaciones que establece con sus pares y con los sujetos

en formación. Ese sentido del bien, como lo señala Charles Taylor, se encuentra estrechamente entrelazado con el sentido del yo, y se conecta con la manera en que los sujetos comparten un lenguaje con otros sujetos, a partir de lo cual cada uno configura su identidad moral, explorando las distintas orientaciones y valoraciones existentes en el medio, articulando su sentido o la dirección que ha de seguir en el espacio moral, el cual actúa como contexto aportante de sentido al conjunto de juicios allí elaborados.

Podría decirse que esos sentidos que se logran construir a partir de las orientaciones del medio y las disposiciones internas del individuo, van definiendo unos parámetros, o unos referentes de logro, de desempeño profesional, por el cual cada uno mide el valor de sus acciones, de su alcance, y sirve como referente para medir su éxito o fracaso como docente.

Ahora bien, en general, las razones morales de los docentes que se han descrito, generan una distancia en la relación pedagógica docente-estudiante. El sociólogo Schultz, nombrado por Joan Carles Melich, para entender las relaciones pedagógicas del mundo de la vida cotidiana, establece una distinción entre los contemporáneos como las personas lejanas, y los congéneres como las cercanas. La relación con los contemporáneos es una relación no directa, *“conozco sus roles, sus status, sus actos y comportamientos; pero su ego se me escapa. Las máscaras de lo cotidiano me ocultan su ser-sí-mismo”*. (1994, pag 103) Esta relación la denomina: *“contacto plural, es una relación de extraños”*. (ibid pag 104)

Las razones expuestas por los docentes pueden ser comprendidas, la mayor parte de las veces, desde este modelo de “contacto plural”, que se expresa por medio de la norma, bajo la figura de la exclusión o evasión. En el caso del profesor Aurelio, cuando se le plantea “el dilema moral de Maria José” (ver anexo), al interrogarlo sobre lo que haría ante esa situación, responde:

Aurelio: "... si es nuestro caso llamar a un comité y demás cosas y esto no puede ser así". (evasión) "... Le insistiría a María José que eso no es lo de ella , entonces que se retire a tomar otro curso, ¡pero en este curso no continua!" (exclusión). "esa es la solución que yo veo. Otra no, porque es que ella ha demostrado desinterés en todo momento para qué vamos a continuar con ese elemento allí..."

Entrevistadora: ¿Cómo haría para comprobar que ha resuelto el problema?

Aurelio: Primero que todo, pues si ya no está en el curso, pues se solucionó el problema del curso, pues el curso sabe que van a estar integrados y todos están trabajando en una misma dirección. ... ahí está parte del problema resuelto. La otra era hacerle un seguimiento a Ma. José si se había inscrito en otro grupo, mandarla a la psicóloga a ver que problemas tiene, por qué esa manifestación tan discola"

Entrevistadora: ¿Esa es una solución?

Aurelio: ¿Cómo? Es decir, así determinaría yo si se había terminado el problema. Primero se solucionó el problema del curso porque están... son los que están y van pa`delante. Y Segundo, pues ver si, si ella pues, se pudo ubicar o algo o que problemas psicológicos tiene, de familia. De pronto puede tener pues...problemas...se la fuma verde, o tal...y por eso se pone así a mil...

Entrevistadora. ¿Es digna María José de esa única solución?

Si, en mi concepto si.¿ Por qué? Porque yo la voy a sustraer de un campo de trabajo donde ella no va a tener éxito jamás! Y segundo, sí es digno el trato que se le da porque se le está buscando la ayuda pues...allá, llevándola allá a la acción social, al psicólogo, la psicóloga...pa'que indague a ver que es lo que le pasa".

En este caso, lo particular de cada sujeto desaparece a favor de lo colectivo, no hay un encuentro educativo porque no existe el dual, esto es, una relación de congéneres, en la que se reconozca la individualidad y la intencionalidad de los actos. Se observa la irrupción de lo impersonal y no se dan posibles opciones; se tiende a restringir el desarrollo personal hacia una única y posible dirección y el encuentro se caracteriza por ser lejano, predecible y marcado por suposiciones.

Dice Melich (ibid, pag. 104) "*En la relación pedagógica entre contemporáneos construimos el mundo, pero no el entorno propiamente dicho, y no se accede a la subjetividad del otro más que indirectamente, tipificadamente. Él es*

conocido de manera epidérmica, lo que equivale a sostener nuestra ignorancia sobre aquello que es en realidad". La mejor forma de sustraerse de toda responsabilidad frente a la situación dilemática que se le presenta con la estudiante en este caso (Profesor Aurelio) es mantenerla a distancia. Esa distancia ya implica una relación entre contemporáneos, es decir una relación entre extraños. En este tipo de relación plantea Mèlich (ibid, pag.105) se conocen las características típicas por inferencia. El ego jamás aparece directo, *"supongo que él es así, pero su mismidad se me escapa"*, no hay de hecho un encuentro.

El desarrollo personal según las razones expuestas por el docente, tiene una única y posible dirección, esto es, está orientado a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de habilidades. Parece indicar más un interés hacia lo que es ser útil a la sociedad, sin dirigirse al ser humano como el fin en sí mismo. Plantea Davidov (citado por Hoyos, A. J. 2005, pag. 15) *"es necesario orientar la enseñanza, no directamente hacia la formación de algunos conocimientos, habilidades y hábitos, sino hacia la explicación y hacia la formación de los estudiantes, ante todo en la habilidad para ser copartícipes activos de los procesos de formación que les permitan comprenderse a sí mismos y comprender a otros"*.

Se ratifica el argumento dado para sustentar que la atmósfera que se produce cuando el docente está más pendiente de llenar contenidos y mantener sus grupos dentro de los estándares establecidos, va en contravía de la formación integral, máxime si se tiene en cuenta que, una relación dual, en la cual el ambiente formativo es incluyente, conciliador, con reconocimiento de la individualidad, induce a:

- Comprender al estudiante en la actividad enseñanza-aprendizaje, lo que quiere decir, “engancharlo” mediante la motivación.
- Que el estudiante, ante los errores y fracasos puede sentir más estímulo para volver a empezar y reflexionar; lo que amplía las posibilidades para trabajar sobre el conflicto.
- Un trabajo que implique mayor reflexividad, que induce tanto al docente como al estudiante a lograr un nivel de desarrollo cognitivo más elevado para la solución de problemas en la vida cotidiana.
- Una actividad importante de liderazgo por parte del docente, para dinamizar de manera significativa el potencial del estudiante.

Se requiere entonces, de un docente con una conciencia diferente, que desarrolle una capacidad de alerta permanente ante cualquier situación dilemática presentada, para que ésta sirva como detonante para la actividad cognitiva de él mismo y del estudiante, es decir, aprovechar la situación dilemática en el contexto propio, como elemento didáctico y de aprendizaje para ambas partes.

Afirma Barcena (ibid pag.17) *“La dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad para conversar, comprender y estar abierto a un genuino interés por los estudiantes como seres humanos, situación ésta que favorece la formación, no tanto desde los contenidos de instrucción, sino desde la posibilidad que se abre de ayudarles a dar forma a su carácter a partir del aprendizaje que despierte su interés por buscar más armonía en su vida personal.”* Sin embargo, se ha encontrado en el discurso de los docentes, que su postura moral no da posibilidad al estudiante de ser un interlocutor válido que apoye los procesos de aprendizaje

y formación; más bien se observa en las razones que exponen, un obstáculo para la formación, que en su acción excluye y sanciona.

Finalmente, en un escenario que cuente con la presencia de un docente interesado en la resolución de las situaciones morales que se le presenten, dispuesto al diálogo, respetuoso de la individualidad, que reconozca al otro como distinto a él, y que esté consciente de sus actos es donde se puede construir la acción enseñanza-aprendizaje. Esto se confirma además en el discurso de Mèlich, cuando aduce que *“Las relaciones pedagógicas de adoctrinamiento y de domesticación, por ejemplo, siempre son relaciones plurales, precisamente porque son acciones entre extraños”*. (ibid, pag 104)

CATEGORIA: RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD

El aprendizaje se debe realizar en un contexto interactivo, comunicativo, que comprometa a docentes y a estudiantes a homologar sentidos comunes, a construir conocimiento de manera individual, pero igualmente de forma colaborativa. Es muy frecuente que los docentes destinen mucho tiempo a la repetición mecánica, sin que medien procesos reflexivos, como se señaló en los textos anteriores; se requiere entonces, promover el desarrollo del pensamiento para posibilitar la madurez moral, esto es, que los sujetos se asuman con consciencia y puedan provocar cambios intencionales en sus vidas.

En la cotidianidad existen simultáneamente interacciones sociales de orden dual y plural; solamente las duales se convierten en la base de acciones educativas, es decir, aquellas que generen aprendizajes realmente significativos, que permitan problematizar la experiencia de vida, que doten a los sujetos de los insumos necesarios y los capaciten para resolver situaciones dilemáticas y tomar decisiones ante la incertidumbre y el fracaso. *“En la relación dual la homogeneidad está ausente, el otro es alguien”*.(Mèlich,1994 pag.119) .Para explicar el concepto de “lo dual” es necesario remitirse al concepto de sujeto, en el cual la relación con “el otro” implica el reconocimiento de su individualidad, de la heterogeneidad en las formas de ser, pensar, sentir, actuar, de percibir y estar en el mundo. Entender la diferencia, le imprime a la interacción y a la interlocución que le es inherente, el carácter dual.

En la práctica docente, un punto de contacto entre el hecho moral y el hecho educativo, significa en palabras de Melich que *“...la acción educativa sólo podrá ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad*

de lo otro, y del otro." (ibid, pag. 135). Se entiende por "Reconocimiento de la individualidad" a la actitud de generar relaciones armónicas y de convivencia con los otros a fin de propiciar un ambiente de respeto y cordialidad.

Esta categoría se evidencia en el discurso de la profesora Olga, que particularmente demuestra un interés en acompañar y participar en la solución de los conflictos que aquejan a sus estudiantes y en el compromiso y la responsabilidad que asume frente a los dilemas que encuentra en su quehacer docente: .

"...un estudiante que era muy poco participativo, pero no participativo porque no dijera nada, sino porque no seguía ninguna de las directrices que se ponían en el curso para trabajar..."
"Todo el grupo funcionaba menos él ..."- "yo estaba muy inquieta pero no sabía como que hacer con él, porque física y mentalmente lo veía como una persona normal..."

La docente marca una diferencia con respecto a los anteriores casos analizados; sin tener que recurrir a la aplicación de la norma, como medio para mantener el orden necesario en el desarrollo de su clase, se dirige al estudiante de la siguiente forma:

- " Qué te pasa? ...Mirá, si necesitas algo de mi, me decís, yo no sé si te puedo colaborar, pero tampoco puedo pues permitir que vos hagas lo que querrás aquí en clase...(...) ...vos te matriculaste acá y debes responder a unos compromisos, mínimamente que mostrés actitud y voluntad para hacerlo.

Este llamado de atención, tiene la característica de invitar al estudiante a asumir el compromiso en su proceso de formación, sin obturar su motivación. Las palabras así enunciadas, posibilitan abrir el diálogo con el estudiante sin que ello signifique de entrada una sanción. El interés de la docente por mantener el orden necesario para el desarrollo de la actividad académica, se transforma en interés hacia el estudiante que *"no funcionaba"* en su clase. Ella centra su atención y su preocupación, no propiamente en ese orden de aula,

-lo que fue su interés inicial- , sino en la situación de dificultad que ha percibido. Es importante destacar esta particularidad en sus justificaciones, dado que, como ya se dijo, marca una diferencia en los modos de proceder y de asumir su compromiso desde su rol frente a los estudiantes. Se observa cómo en la práctica, es posible arriesgarse a dar *“el salto desde lo plural, hacia lo dual en sus modos de intersubjetividad... Solamente se puede edificar un encuentro moral tomando como fundamento la relación antropológica dual.”* (Ibid. pag. 26). Esta relación se concreta en la siguiente narrativa de la docente Olga:

“...a mi me empezó a preocupar mucho este pelao’, porque yo vi que él tenía otro tipo de problemas...él siempre escondía la cabeza, no hablaba con nadie en el grupo...yo ya me sentí como frenada y le empecé a preguntar, ya a nivel individual, qué era lo que le pasaba”

Esta postura empieza a evidenciar en ella, una mirada distinta frente a su quehacer docente. En las razones expuestas se vislumbra su capacidad de reconocer al “otro” con intereses diversos, como un ser humano con sus circunstancias; parece claro que la situación de conflicto generada por el estudiante, demanda algo más que autoridad para ser escuchada. Esa demanda que reclama atención hacia el sujeto en soledad con su conflicto, es captada por la docente, y las razones que ella expone, dejan ver que existe un interés más allá del simple resultado académico.

Reconocer la individualidad del otro, obliga en alguna medida a implicarse en su vida y en sus circunstancias. Esta forma de proceder, propicia un espacio donde queda lugar para el encuentro dual, en la medida que se es capaz de admitir la realidad de lo otro, y del otro; además posibilita una relación de compromiso mutuo, en la cual se está abierto y accesible a la otra persona, más allá de espacios y tiempos cronológicamente establecidos y de los roles institucionalizados. Es decir, en la relación dual, en la cual el individuo aparece como ser único y diferente, es posible alcanzar el status de lo educativo,

porque es el espacio en el cual irrumpe el ser por encima de todo lo demás y es allí donde se puede hablar de encuentro moral.

Se evidencia también en las razones que expresa la docente, su tendencia a profundizar más en la problemática que se presenta. En vez de evadir la situación, la afronta reflexivamente. Es importante resaltar en este aspecto, su capacidad de reflexión de lo cotidiano, de recapitular, de volver a mirar lo que se hace, lo que se dice, esto favorece la formación, no tanto desde los contenidos, sino desde la posibilidad de entender al otro como diferente. Puede pensarse que la docente tiene una concepción del estudiante desde su ser, como persona y una consideración de él, como proyecto de vida y no sólo como depositario pasivo de información. Obsérvese en el siguiente texto la respuesta de la docente, a la pregunta: ¿cómo se sintió durante la solución del problema?

“Preocupada. Preocupada, fuera de clase, pensaba como en ¿Qué hacer?... para lograr que éll soltara cosas y me dijera y se resolviera su problema. Hmmm, porque inicialmente en el grupo lo veían a él como un problema, porque era enamorado, ¿cierto? Pero el problema iba mas allá...era como una máscara que el se ponía como para...para contrarrestar lo otro que le pasaba. Entonces también tenía problemas – me di cuenta -, con los otros profesores, con la actitud de él, y la respuesta pues académica también, es muy agresiva la actitud de él en un principio.”

Y en otro caso narrado sobre las dificultades que afrontaba una de sus estudiantes, se evidencia la misma característica en el siguiente texto:

“...entonces a mi me dio un pesar! ...y tuve un sentimiento de culpa muy grave porque yo mentalmente la había acusado como de... de incumplida, de irresponsable, de tranquila...y yo pensé: ...“vea, hasta que uno no habla con las personas, no se da cuenta realmente que les pasa”.

Lo contrario, ha sido ir a la actividad por la actividad, al contenido por el contenido, y no a la acción reflexiva o consciente del acto, que permita ir más allá, a la comprensión de la situación dilemática que se presenta. Un docente

reflexiona sobre su acción pedagógica, cuando *“experimenta con la comunicación y verifica en cada una de sus intervenciones, tanto su diagnóstico del grado de conocimiento y los problemas de un estudiante, como la eficacia de sus propias estrategias de comunicación. En ese sentido reflexiona en acción”* (Schon, citado por: Bustamante, B y Guevara A. C., 2003 pag. 48):

“...yo finalmente pensé...yo decía: vea, pues uno a veces juzga a los estudiantes y les exige de cierta manera pero realmente cada uno tiene como su mundo; hasta que él no explotó y me dijo: “profe es que ustedes no saben que es lo que le pasa a uno...” y hasta se me enojó, entonces ya sentí como la necesidad de entrar en...de entablar una conversación mas...digamos mas en detalle con él”.

Es así como por medio del diálogo y la indagación, la relación intersubjetiva en la interacción docente-estudiante se constituye en una relación de aprendizaje cooperativo y significativo cuando el acercamiento al otro –relación dual- tiene una intención de entendimiento, que indudablemente construirá un espacio y una atmósfera de confianza, conocimiento y una permanente reflexión. En este aspecto se evidencia lo fundamental en el reconocimiento, como es la capacidad de interpretar las necesidades del otro, la valoración positiva y la creación de condiciones públicas de participación.

Las intervenciones proactivas de la docente Olga a partir de la indagación, la reflexión, sugerencias, consejos, entre otras, posibilitan en el estudiante una mayor disposición para lograr la resolución del problema. Ella en su postura, entra en conflicto con aquellas justificaciones rutinarias de control, orden, sanción, o exclusión de los textos anteriormente analizados, que parecen acompañar más un modelo transmisionista y tradicional en la relación docente-estudiante y en cambio, instaura unos referentes de identidad moral en los que los criterios para juzgar las distintas situaciones son elegidos considerando el curso de acción que posibilita tratar a las personas como fines, hay un respeto

intrínseco por los estudiantes, vela por mantener la equidad en el tratamiento de las situaciones, actúa con unanimidad en situaciones similares, que además resuelve de acuerdo a la propia conciencia atendiendo criterios de autonomía. A propósito de su postura manifiesta:

“...Trato de no ser indiferente, porque lo siento...”

“...Si. Creo que es justa, que es debida, que es oportuna, que...se necesita; que...Una postura que puede que no sea muy evidente en palabras pero sí en actos es que no soy...no soy que...no soy tirana! (manifestación enfática), no soy tirana, pues soy muy conciliadora y trato como de que ellos se sientan que no están con un profesor pues...terrorista. No.”

Y agrega frente al significado del calificativo “tirana”:

“Que no deje entrar a un estudiante después de cierto tiempo al salón, que el que no fue a clase y ese día hubo evaluación, se quedó sin la nota y no puede remediarlo de alguna manera o presentarlo en otro momento, que siempre se le esté preguntando a la misma persona sobre un tema, buscándole como la caída, porque sabemos que es el más perezoso entonces es preciso que no va a responder. Tirano es un profesor que no saluda ni pregunta como están, ni trata como de indagar pues como van con los otros módulos...a ver por ejemplo, si yo no dejo que se muevan, ni que se toquen el cabello....porque conozco! (hace referencia a un docente en particular). ..Eeh, Eeh No pueden estar mirando y tocándose los zapatos porque: “llamada de Atención” Tienen que estar así (toma una posición rígida, indicándolo con su cuerpo). Entonces para mí, eso es ser un profesor tirano, que tira pues como contra el desarrollo normal...”

Las razones de la docente en este caso, evidencian que no se limita a una sola forma de acción, como por ejemplo la aplicación del reglamento, la sanción o enviar al comité: *“nunca he enviado a un estudiante al comité de evaluación”*- así lo declara en la entrevista de profundización al ser cuestionado sobre este particular- sino que recurre a diversas formas de comunicación para mediar y construir significados. Hay en principio un compromiso y responsabilidad con lo que conviene para que la clase pueda desarrollarse en un ámbito dialógico. Desde esta perspectiva, se puede decir, que hay un interés marcado por el otro y sus circunstancias, y por asumir la responsabilidad frente a él; lo que muestra madurez moral en su quehacer pedagógico. La idea Kantiana de moralidad se evidencia en su respeto por las personas, cumpliendo con el

imperativo: *“trata a cada persona como fin en sí misma, no como un medio”* y desde un referente piagetiano, se puede situar su tendencia hacia la moral autónoma en el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

Ahora bien, desde la mirada de Carol Gilligan, en lo referente a su planteamiento de “la ética del cuidado y la responsabilidad” es importante señalar que en la postura de Olga, se observa una diferencia frente a su quehacer docente y en sus modos de ser y actuar, con respecto a sus compañeros analizados. En sus justificaciones se vislumbra su capacidad de reconocer a los otros con intereses diversos, como seres humanos únicos con sus particularidades. Parece claro que las situaciones de conflicto generadas por sus estudiantes, demandan de ella, algo más que autoridad para ser consideradas, dado que se observa un interés que va más allá del resultado académico creando un ambiente de apertura y diálogo.

Sus justificaciones, como ya se ha enunciado, marcan una diferencia en los modos de proceder y de asumir su compromiso desde su rol frente a los estudiantes. Sus razones apuntan, en sentido moral, a ser compasiva y capaz de responsabilizarse de aquellos que se le han encomendado.

...“actuar responsablemente, Qué es responsablemente? (la docente se auto-cuestiona)...y luego se responde: es como pensar que el otro siente que vale y que merece atenderlo, ayudarlo o tenerlo en cuenta.

“...por la condición de los peñaos, por la edad, por mi papel (su rol de docente), porque por lo que logro conocer, tienen muchas problemáticas, entonces yo creo que soy útil ahí, útil y necesaria...”

La docente reafirma su tendencia a considerar la situación del estudiante, a evaluar la propia situación y acción, con miras a asegurarse de que está haciendo lo que está dentro de sus posibilidades. Prácticamente toda justificación planteada se perfila hacia esa tendencia, ese empeño de no ser indiferente ante las circunstancias de algún “otro” que ella podría ayudar. En

este sentido, se muestra un nivel de desarrollo en la estructura moral de la docente, que marca diferencia entre los casos analizados y esa diferencia está indicada en uno de los planteamientos de Gilligan, según el cual, *“La Psicología de las mujeres, que siempre ha sido descrita como distintiva por su mayor orientación hacia las relaciones y la interdependencia, implica un modo mas contextual de juicio y un entendimiento moral distinto.”* (Gilligan 1982, pag 46-47):

“...por ejemplo un estudiante que falte repetitivamente, independientemente por las faltas, - que tiene pues aquí como una sanción o implicación- es como saber qué le pasa, en qué problemas está, si está enfermo, si tiene algún problema con la justicia,...cualquier cosa; que cuando uno pregunta es que se da cuenta que esa persona tiene grandes problemas. No puedo decir pues que soy “La Madre Teresa” y que con todos hablo, cierto?”

La declaración de la docente, reitera esa mirada diferente de las mujeres, Queda claro que, no es el cumplimiento de las normas ni la aplicación de la sanción, lo que preocupa a Olga, sino más bien, el estado y las circunstancias que rodean al estudiante y le impiden asistir a clase. Esa preocupación, pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. *“Los individuos de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados”.* (Idem, pag. 47)

“...es como saber que le pasa, en que problemas está, si está enfermo, si tiene algún problema con la justicia,...cualquier cosa...”

Finalmente, vale la pena destacar la coincidencia de la postura de Olga , con la apreciación de Janet Loevinger, (citada por Gilligan, 1982, pag 46) en cuya versión de la etapa autónoma, *“atestigua un abandono de dicotomías morales y su reemplazo por “una sensación de la complejidad y el carácter multifacético de la gente real en situaciones reales”.*” Se observa entonces que la moral de intervención, se enfoca hacia las limitaciones de quien se encuentre implicado en cualquier resolución, mas que en llegar a aquella que sea objetivamente

justa o imparcial de los dilemas morales en que puedan convenir todas las personas racionales, como lo plantea Lawrence Kohlberg en sus etapas cinco y seis, de su moral de derecho.

CATEGORIA: EXPERIENCIA AFECTIVA

A la luz de esta categoría, se quieren significar algunas de las expresiones encontradas en el discurso docente, como formas de justificación esencialmente morales. Tales expresiones están en relación con la afectividad en la medida en que develan ciertas implicaciones subjetivas de esta esfera, porque aparecen relacionadas con sentimientos como el miedo, a equivocarse, a disentir, a ser develado en sus temores; el apego, entendido como empatía o acercamiento al otro, un sentimiento de aproximación, fusión o pertenencia, que genera diferenciaciones en el manejo de las situaciones, pérdida de objetividad a la hora de tomar una decisión o resolver un conflicto pero que, pareciendo contradictorio con el valor de la igualdad, permite, en algunas ocasiones, tomar en consideración las circunstancias en que suceden los hechos, aludiendo a otras formas de razonar en las cuales los sujetos son tenidos en cuenta. Se hace referencia a lo contradictorio en el sentido de que pierde universalidad –principio según el cual se debe tratar a todos por igual en iguales circunstancias- , y por tanto la acción pareciera menos justa.

Estas son las dos expresiones afectivas que se presentan con mayor relevancia en los casos estudiados, pero además, se encontró el sentimiento de la compasión, generada a raíz del conocimiento de circunstancias adversas de los estudiantes y que está mediando en los juicios y acciones morales elaborados en la práctica docente, de tal manera que propicia el cumplimiento de la equidad como principio de justicia. El relato de la docente Olga, lo evidencia en el siguiente texto:

“...y ella lloraba y lloraba y lloraba...” (La docente hace referencia a la situación de una de sus estudiantes) -y agrega: *“entonces a mi me dio un pesar! ...y tuve un sentimiento de culpa muy grave porque yo mentalmente la había acusado como de ... de incumplida, de irresponsable, de tranquila...y yo pensé: “vea, hasta que uno no habla con las personas, no se da cuenta realmente que les pasa....Entonces yo hablé con ella...”*

Mas adelante agrega:

“Entonces yo me sentí...pues muy mal, muy mal porque yo decía: “que pesar!...esta pelada todo lo que le pasa...” le miraba yo las manos y las uñas, pues así como todas desgastadas...entonces fue pues como un caso que yo creo que realmente lo pone a uno a pensar...y que lo...y hay problemas difíciles de resolver...yo le di la alternativa: “Hable con la psicóloga, que llame a su papá y le cuente usted que hace aquí, para ver si él logra entender, que tanto le puede exigir a usted....”

Es importante observar en el relato de la docente Olga, cómo ella reconoce su falta, al haber juzgado a la estudiante y su comportamiento, sin conocer las circunstancias que la afectaban, dado que dicho reconocimiento permite considerar al otro y de este modo, posibilita una mirada mas amplia, integral y real, donde la toma de decisiones esté mediada por el sentimiento de la compasión, lo que conlleva a que los juicios y las acciones en su práctica cotidiana, se fundamenten en principios de equidad. Se destaca el hecho que, del grupo de docentes entrevistados, Olga fue la única que manifestó la compasión en su experiencia afectiva.

Se analiza la forma en que se comporta esta categoría entre los docentes entrevistados, teniendo claro el carácter de inevitabilidad de las emociones y los sentimientos en la interacción humana y por derivación, en la interacción maestro – estudiante. No obstante dicha claridad, se observa la tendencia que tiene la experiencia afectiva en algunos de los docentes participantes toda vez que, en los dilemas por ellos narrados, lo afectivo, aunque por sentimientos distintos, marca una diferencia que influye determinantemente en la forma de juicio moral elaborada para dirimir las diversas situaciones.

De otra parte, considerando el planteamiento de W. Palomino N. en “Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel” según el cual, “*La experiencia*

humana no sólo implica el pensamiento, sino también la afectividad, y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia”(En: www.monografías.com/trabajos6/apsi.shtml) cabe anotar que la aparición de la esfera afectiva en las justificaciones de los docentes, tiene que ver con su compromiso de ser testimonio para otros –sus estudiantes- toda vez que la capacidad de meta-reflexión, les conduzca, a una auto-evaluación mas objetiva desde la aceptación de mirarse como seres humanos, más que modelos a imitar. Tal vez de esta manera, sea posible abrir las compuertas que detienen el aprendizaje en contexto, en lo cotidiano, para dar paso al aprovechamiento permanente de las experiencias de unos y otros, mas allá de lo que está definido en las funciones y roles establecidos, con el objetivo central de asumirse responsables de si mismos, de su experiencia de aprendizaje como la oportunidad permanente para vivir la mejor de las vidas.

Retomando el discurso de los docentes, se percibe la experiencia afectiva vivenciada por ellos cuando son desafiados, confrontados, conmovidos o vetados por sus estudiantes; situación que los obliga a aplicar estrategias para “mantenerse” y mantener la imagen deseada, ya sea de quien detenta el poder, el conocimiento, el merecedor de respeto, el amigo, el dual, el consejero. Dicha experiencia se plasma en el discurso ante la confrontación, el disenso, o la interpelación.

Particularmente, en una narrativa que muestra el abordaje de dos situaciones dilemáticas en las que los criterios adoptados por el docente Juan José para resolverlas, difieren de un caso al otro, porque en ellas asume actitudes morales dependientes del sentimiento de apego. Su actitud puede entenderse como una forma de juzgar, de acuerdo con unos referentes, es decir, como una toma de posición consciente o inconsciente, que puede asumir distintas

perspectivas: la valoración de la *realidad objetiva*, que produce el juzgamiento de los actos según su resultado material; o una evaluación que opta por tener en cuenta las intenciones y condiciones de quien es juzgado, con independencia de los logros reales, atendiendo la responsabilidad *subjetiva*. (Piaget, 1974, pag 107-112)

En la primera situación narrada, el docente no tiene implicación afectiva alguna, juzga según un argumento que tiene que ver con la no disposición de una estudiante para dar buenos resultados en la materia: “...*es que usted no se proporciona*”. Aquí la evaluación realizada es objetiva y el docente la justifica en la entrevista de profundización, con el argumento de que, la falta de conocimiento de los alumnos y sus particularidades, no le permiten a veces tener consideraciones diferentes a las establecidas en el reglamento o evaluar otras alternativas, fundamentalmente por falta de tiempo para indagar más. En tales planteamientos se nota que lo moral se piensa como algo que no tiene una relación precisa con la experiencia docente y los actos educativos, sino que requiere tratarse en un espacio y tiempo extra-académico:

Juan José: “...Pues usted sabía que hoy era la evaluación. Dijo: ah yo si sabía, pero es que mire yo estoy lesionada: Yo le dije si, pero de todas maneras usted sabe que debe responder por la materia, y usted sabía con anticipación que los términos no se pueden correr. ¿Se la hago oral,? No, no es que oral no me gusta. Entonces yo le dije: yo le hago la pregunta y usted le da la respuesta a otra persona y el se la copia en el tablero, ah no no tampoco, no, no, no, a mí no, no, yo no hago eso, entonces yo le dije: entonces ¿cómo quiere que yo la evalúe?, y dijo:¿ es que usted no ve pues que estoy lesionada? Pero yo si veo que esta lesionada, pero igual, usted debe responder

En la presión ejercida para hacer que la estudiante cumpla con su deber, interviene la razón del docente tratando de lograr con ella, una relación de cooperación progresiva; pero esto sólo podrá lograrse en la medida en que ella legitime las condiciones que dicha relación le imponga y que las considere justas y válidas. En la narrativa expuesta por el profesor Juan José, puede

verse que la estudiante no acepta las condiciones propuestas, no las considera justas y por lo tanto no se dirime el conflicto a través de un acuerdo cooperativo, sino que éste se resuelve por la vía de la norma.

De esta forma, puede analizarse en el caso narrado la imposibilidad de lograr acuerdos en tanto no existen condiciones que puedan considerarse válidas por ambas partes, pues no hay un saber moral común, entendido este como *“surtido de razones convincentes para poder resolver concensuadamente los conflictos de acción”* (Habermas, 1997 pag. 292) La falta de sensibilización de la estudiante, impide su cooperación en la resolución del conflicto, dado que no asume su responsabilidad y de otro lado, el rol pasivo del docente frente a la tarea que dicha aspiración de cooperación le imponía.

En la segunda situación, que involucra estudiantes con los cuales el docente ha establecido relaciones de proximidad, vinculación y empatía, la evaluación está guiada por la consideración de las elecciones que él encuentra erradas en los estudiantes y por sus características propias: *“... es que ustedes no se identificaban con lo que estaban haciendo”*, en lo cual la actitud moral del docente se dirige en sentido de una evaluación subjetiva (moral de intención (idem, pag 112)), como puede verse en este relato de Juan José:

“...Ante todo les escribí como una especie de carta en los exámenes en donde los concientizaba de... de que realmente ellos se... si no se identificaban con lo que estaban estudiando, si ellos veían que sus fuerzas no estaban bien direccionadas que cogieran todas esas energías y las direccionaran bien, que porque de una u otra forma el tiempo que estaban invirtiendo aquí eh... La vida poco a poco se les estaba yendo. Entonces yo a cada uno de ellos eh... cada uno de ellos tiene su particularidad entonces yo a cada uno de ellos los quiero pues... yo les entregue eso a ellos, bueno yo dije no pues este lo va a leer a conciencia y me va ha hacer caso.

En lo expuesto anteriormente, puede inferirse que no se trata de un desequilibrio identitario en la forma de juzgar las situaciones por parte del

docente, más bien se trata de un sesgo dado por las emociones y sentimientos de afecto que lo atraviesan, de lo cual él parece consciente.

Puede observarse una clara diferencia en el manejo de la segunda situación que se expuso en la entrevista, porque es innegable la influencia de la experiencia afectiva que está mediando, y en ella, la empatía y la identificación que siente por el grupo de estudiantes protagonistas del dilema moral que se le presenta. Allí se genera un tratamiento diferenciado por el descentramiento que le produce el análisis de la situación, los sentimientos encontrados y la indeterminación en algunos momentos. Dicho tratamiento se observa desde el mismo lenguaje empleado en su narrativa y las formas de comunicación utilizadas, a través de las cuales vehiculiza sus internalizaciones afectivas y su construcción propia, vista y reconocida por él mismo como sentimientos de apego.

Se manifiesta en esta postura un sentimiento, no solamente hacia los estudiantes involucrados en la situación expuesta, sino hacia el grupo al cual ellos pertenecían, con quienes se había edificado un sentimiento de arraigo y apego, justificado por la frecuencia de las interacciones establecidas en su práctica docente, que además se muestra como argumento para justificar la interferencia de sus sentimientos.

La identidad del docente con los preceptos institucionales parece definida, no se disuelve por la filiación del mismo con los estudiantes, se hace más bien una diferenciación de las formas utilizadas para lograr lo que le corresponde hacer y aprovecha la situación para la generación de aprendizajes, en torno a lo que es la construcción de una identidad en los jóvenes que apenas están emprendiendo “las búsquedas” de un destino, ampliando sus referentes hacia una orientación que los conduzca a su desarrollo individual y aprovechamiento

de sus facultades, posibilidades y aptitudes. Con ello apunta también, a la construcción afectiva del grupo sin que se diezmen los sentimientos ni las relaciones, pues ella se estructura poniendo en juego su capacidad de convertir lo accidental de la interacción, en algo voluntario.

Es así como, en contraposición a lo tradicionalmente realizado, somete a su experiencia moral una parte de la regla, cuando reconsidera y les brinda a los estudiantes por los que siente afecto, una nueva posibilidad de presentar su evaluación. La no aplicación de la regla en su rigor, obedece aquí, según sus palabras a un compromiso personal de generarles bienestar a quienes considera sus amigos, contrariamente a lo que sucede con la señora – estudiante- con la cual no tenía ninguna relación de proximidad, como puede verse en el siguiente texto:

Juan José: ...¿De esta señora? eh... yo allá, ya en esa institución no tenía tanta relación con los alumnos, porque allá con ellos, con ella, era nada mas los sábados y estos alumnos era diario cuatro horas mínima.

Entrevistadora: ¿Eso lo hace diferente?

Juan José: Si porque no... a ver,(Duda), como alumna es la misma, yo digo es que uno va creando unos vínculos con las personas que más esta viendo. Es muy diferente que usted haga por decir algún postgrado y que usted tenga que ir solo una vez a la semana, a una universidad que tiene que ir diario, diario, diario, y ver a u profesor cuatro horas al día.

El manejo de la situación, en la cual el docente logra descentrar a sus estudiantes, y hacerlos reflexionar mediante la búsqueda de un programa formativo que de verdad los convoque, genera un sentimiento moral relacionado con el respeto que ellos sienten por el docente, más no por las reglas, pues aunque éstas sean acatadas, no constituyen la parte central del caso. La consigna dada por la institución y reconocida por el docente en

cuanto a la no aprobación de la materia, es aceptada con tranquilidad, según el relato del mismo:

Juan José: "... pues yo me sentí muy bien, me sentí muy bien como profesor, como hombre...porque no estaba muy errado en mis apreciaciones, y como me lo hicieron saber ellos. Usted es el único profesor que le dice a uno las cosas de frente y uno después sigue hablándole. Que por lo general, ellos problemas que tienen con cualquier profesor nunca mas vuelven a tener relaciones con ellos. Ellos me decían: nosotros no nos explicamos como es que con los problemas que tenemos con su materia y nosotros seguimos con usted como si nada. Yo le dije, es que es muy sencillo, porque usted cayo en cuenta que es que el problema no era mío, no era problema de la materia, sino que es que ustedes no se identificaban con lo que estaban haciendo."

A raíz de la posición y acción moral adoptada por el docente para dirimir el conflicto, parece que suceden transformaciones en la conciencia moral de los estudiantes, cuando eligen una opción formativa que les genera satisfacción personal. De esta forma, se logra observar una cierta actitud de autonomía alcanzada por los estudiantes, que logran identificarse con otros intereses, para pensar en su desarrollo humano e intelectual. Como puede observarse en la narrativa del docente, los resultados de su indagación y la reflexión generada, lleva a los estudiantes a buscar otras alternativas de formación.

Juan José: "Lo más curioso de todo esto es que uno de esos muchachos después me confesó que cuando él había leído mi carta, que se había ido a llorar al baño, que porque ningún profesor había sido así tan sincero pues con ellos. Y yo le dije. A mí me da mucho pesar, es muy amigo mío, pero es que académicamente no estas dando resultados. Y eso fue pues como lo mas triste que me ha pasado."

La tendencia observada en el docente, es a mantener un orden institucional basado en el cumplimiento de la tarea y de la norma. En cambio, al sentirse identificado con un grupo de estudiantes que después tendría que confrontar para exigir resultados de su labor académica, debe sobreponer una serie de sentimientos que lo asaltan, dada su cercanía con ellos. Esos sentimientos de tristeza, descritos por él, lo afectan a tal grado, que aún después de pasar tanto tiempo entre su ocurrencia y la entrevista, se exteriorizan,

descomponiendo su imagen, haciendo bajar la mirada y produciendo llanto, dando muestras evidentes de su implicación.

Confirmando lo anterior, se observan expresiones en las que el docente atribuye la mediación del afecto en su tendencia al reconocimiento de las subjetividades en el manejo dado a la segunda situación, más que a una postura ética que propenda por el trato justo, igualitario, equitativo, regido por su conciencia del bien, al hecho de que existe un vacío en su formación profesional y docente, que por pertenecer a las ciencias exactas, no desarrolla competencias en el área de formación humana. Ello se presenta como argumento para justificar el hecho de no indagar más allá de lo tangible en las diversas situaciones y para no entender completamente otras circunstancias de los estudiantes:

Entrevistadora: ¿Usted considera que su actitud tiene que ver con el tipo de materia que brinda, que son ciencias exactas... finanzas...?

Docente: ... aah sí!... totalmente alejada del ser humano. Lo que es en contaduría, derecho, economía, la parte humana no interesa. Que lamentablemente me he movido en ese mundo, pero como yo leo por ahí tantas cosas...

No obstante haber mediado su experiencia afectiva en la forma de dirimir esa situación, de tal suerte que para los alumnos esto significa nuevas oportunidades académicas, en su papel docente, el instructor mantiene y da cumplimiento a las orientaciones que le plantean los marcos referenciales institucionales, edificados bajo el halo de la costumbre, las formas aceptadas de comportamiento y las creencias respecto a lo que debe o no debe hacerse; lo que ha orientado la cultura y el clima moral institucional.

Desde el lenguaje edificado en la cultura y espacio moral propio de la institución, los marcos referenciales han trazado la línea y en ella existen puntos en los que se posibilitan los quiebres, donde se puede tomar distancia,

donde se permiten otras alternativas y en los cuales tienen cabida las subjetividades.

En esta misma categoría, se analiza el texto narrado por el profesor José Manuel. Las razones por él expuestas, empiezan a dejar notar en el contenido de su discurso, una constante preocupación por la manera como es percibido por los otros, en este caso, por sus estudiantes. Dicha preocupación se evidencia cuando, a propósito de una situación dilemática, el docente manifiesta que:

“Enfrenté la situación pues, yo pienso que con altura...pues salí bien, común y corriente...”

Esta justificación parece indicar que para el docente, enfrentar la situación “*con altura*” y salir del conflicto “*bien, común y corriente*” representa mantener intacta la imagen que de él, pudieran tener los estudiantes. Pareciera además que en el imaginario del docente, en sus representaciones mentales, mostrarse como un ser humano que siente y se manifiesta de acuerdo con sus emociones, alteraría su investidura. De hecho, al ser interrogado sobre lo que para él significa la expresión: “*enfrenté la situación con altura*”, : el docente sustenta:

“Pues, no me salí de la ropa, no les hice reclamos, no, no, simplemente quería escucharlos a ver que....cuál era el punto de vista de ellos sin...(duda y silencio)... me parece que con mucha, con mucho profesionalismo acepté.....yo digo que con altura pues porque no meee, nooo me exalté, no me ofusqué, no! Simplemente hicimos un diálogo cordial, tensionante un poquito sí, pues lógicamente pero...”

Según las declaraciones del docente, el veto de sus estudiantes:

“...digamos que académicamente ha sido lo mas difícil que me ha tocado enfrentar...”

Sin embargo, las contradicciones observadas en sus declaraciones, develan su dificultad para reconocer su frustración:

“Pues ganador porque me dijeron “implícitamente” están diciendo, están reconociendo que uno tiene valores como docente y que tiene mucho por dar y toda esa cosa. Frustración, es porque...porque yo quería dictar la materia y no fue posible...entonces...me sentí muy bien!”

Desde una lógica habitual, es contradictorio que la frustración genere un sentimiento de bienestar. Este tipo de contradicciones, podría dar cuenta de la falta de coherencia del docente para sustentar su actuación; obsérvese que al ser interrogado, a propósito de la exigencia que trae a colación como justificación por el veto a que fue sometido, responde:

“Pues a mi sí me...a mi me gusta el cumplimiento de...de los compromisos...eeeh, comprometerse con... la actividad estudiantil y yo soy muy exigente conmigo mismo y entonces pienso que...que el estudiante pues...cuando tiene un compromiso, hay que tratar al máximo que lo cumpla. Si eso es ser exigente pues...lo que pasa es que los muchachos ahora piensan en la situación de exigencia... de... ellos está...hummm, ellos les gusta que les exijan “uno”, ya cuando una pasa a “dos” ya la situación...”

El compromiso es mirado como algo que atañe al estudiante, el docente se pone como ejemplo de acción, pero su temor ante las realidades que enfrenta, le impiden ser testimonio, porque en éste, *“...se transmite una experiencia indemostrable e improbable...para que aquel que recibe la experiencia pueda rehacerla y aprender de ella.”* (Melich, 2002 pag.108) Desde esta mirada se evidencia como José Manuel se evade una vez más, descargando sobre sus estudiantes, las dificultades que la cotidianidad le presenta, no se percata de su responsabilidad con la formación integral de ellos, su preocupación se orienta hacia el aspecto académico; en los mecanismos que emplea no implementa estrategias que lleven al estudiante a comprometerse con su formación, tal como lo muestra la siguiente declaración:

“Dando mucho. Dando mucho, eeeh explicando, analizando con ellos, haciéndoles preguntas, intervenciones en clase...psss, dándoles toda la oportunidad que ellos requieran y para que obtengan un, un buen eeeh, que cojan el conocimiento lo sepan analizar y después lo sepan plasmar...entonces la dificultad está en que ellos... no...no lo asumen....así, lo asumen muy deportivamente, pues no todos...pero...”

Teóricamente, parece que José Manuel tiene claridades sobre lo que es correcto hacer en su desempeño y sobre cómo hacerlo, no obstante, su reflexión sobre ese quehacer y su capacidad de asumir las situaciones que se le presentan, parecen escindidas en relación con su discurso. Su permanente evasión, sobre “los otros asuntos”, además del factor académico que llevó al grupo a oponerse a él, reflejan un temor –quizá inconsciente - a asumirse como un ser humano en falta, cuya investidura de docente no le libera de equivocarse. Es ese temor a ser develado, lo que le lleva a evadirse permanentemente de la sustentación y planteamiento claro de las razones que llevaron al grupo a vetarlo impidiéndole además, asumirse en la resolución de la situación expuesta de manera constructiva para los estudiantes y para sí mismo, para poder mirarse unos y otros como seres humanos capaces de modificar sus actitudes. Desde su rol de docente, esta actitud, implicaría un intento mucho más altruista, que demostrar a sus estudiantes, sus dotes académicas.

“Pues el compromiso era de que...humm...a ver, el compromiso conmigo mismo era de que yo les tenía que demostrar que... que yo sigo siendo bueno y que.. y que el grup...y que no estaba prevenido contra el grupo...”

Parece claro que la exigencia del docente para el caso narrado, se orientaba al aspecto académico, pero subyace también en su evasión, la idea de que existe en los estudiantes una queja, mas allá de lo académico, la cual según el docente, parece que fue tratada por los alumnos, directamente con el coordinador.

Se insinúa que los hechos que se presentaron con el grupo en el período anterior, fueron manejados bajo los parámetros de la norma, no existió lugar, -según la narración del docente- para propiciar una reflexión o un discernimiento que condujera la solución del conflicto, de una manera favorable para todos:

“Yo hice lo que tenía que hacer: calificué lo que tenía que calificar, eeeh, hummm, di...dicté la materia como...como está en...dentro del programa, como siempre la.. como está establecido en El Sena.

Ante la desconfianza de los estudiantes, la actitud del docente, aparentemente abierta a la decisión de ellos, es a la vez sumisa y adaptada a las condiciones que le impone la situación, en el sentido que le “ahorra” el esfuerzo de tener que asumir el conflicto de una manera frontal, mas constructiva, incluso cuando el precio para ello, tendría que haber sido una renuncia temporal de su posición de autoridad –por lo menos mientras se resuelve el conflicto- para dar paso a la palabra de los otros, que tenían como grupo, una queja, una escisión tan grande en la comunicación, que al parecer, delante de él, reconocieron su buen desempeño, aunque desaprobaban su forma estricta y de exigencia; pero una vez ausente del lugar de la reunión, manifestaron ante el coordinador, otras razones que los llevaron a no aceptar el ofrecimiento del docente.

La experiencia afectiva del docente, atraviesa por el miedo a mirarse a sí mismo, a través de la mirada de los otros; su temor se manifiesta en las permanentes dudas y evasiones para evitar abordar el centro real del conflicto, de manera que al ser confrontado en este sentido en la primera entrevista, es claro para él, la importancia que tiene para sí mismo y para su desempeño conocer las causas del veto, tal como lo evidencia en el siguiente texto:

“...un docente, primero como... como docente que tenga la resistencia de un grupo eh, con quien tuvo problemas, yo pienso que, que el docente debe asumir la responsabilidad de entender o de saber por qué el grupo lo está vetando. Y... y has...y no, y pienso yo pues que hay que ponerle la cara y, y enfrentar la situación por lo menos siquiera para quedar un precedente de que, de cual es la causa del rechazo.”

No obstante, en la entrevista de profundización, al retomar el tema sobre los argumentos de los estudiantes para no aceptarlo nuevamente como profesor en una nueva materia, José Manuel expresa de manera categórica:

“Eso habría que preguntárselo a ellos...yo no me iba a desgastar en eso!”

La justificación que sustenta la acción del docente, no se acompaña de un análisis reflexivo que le permita mirarse retrospectivamente en su desempeño, dado que lo que orienta su acción, es la norma pre-establecida, no la norma construida de manera conjunta, sino la que *“esta dada en los delineamientos”* tal como lo manifiesta ante la pregunta: ¿Se ha sentido tranquilo cuando tiene que decidir si alguien se va, se le cancela la matrícula...?

“Ah sí, porque lo que he hecho, lo he hecho con...con base a...a los delineamientos que tengo.”

Entrevistadora: Los lineamientos son cuáles?

“No ya me tengo que ir pa’ clase...Los delineamientos son los que uno recibe, la retroalimentación, las normas...todo!”

La norma para José Manuel, aparece aquí como el escudo que le protege ante los demás para evitar reconocerse en falta, es un mecanismo que le permite preservar su yo, antes que asumirse autónomamente:

“...me sentí muy bien porque la crítica en el fondo, aunque ellos no pretendían eso...y como ahí estaba el coordinador, pues él se dio cuenta que... que no era por deficiencia académica ni nada de esas cosas, sino por, por otras posturas.”

Desde este punto de vista, esta sustentación del docente pondría en evidencia su necesidad de aprobación por parte de quienes representan la autoridad, tal como lo describe Piaget (1974, pag. 164) *“...para el nivel egocéntrico en el cual, las normas son exteriores e impuestas por quienes detentan la autoridad, -en este caso el coordinador – por lo tanto, la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía: ...toda consigna que proviene de una persona respetada, es el punto de partida de una regla obligatoria...”* En este sentido, las razones que manifiesta, no nacen de su propia conciencia, sino de

la obediencia a la persona que detenta la autoridad. Esta característica del docente, por derivación, somete al estudiante al cumplimiento de unos delineamientos ajenos, -que muchas veces desconoce- y que no constituyen otra cosa que la réplica de un sistema que en la cotidianeidad lo margina de participar y elegir. Ante la posibilidad de repetir un sistema que les invalida, los estudiantes deciden abortar toda opción de negociación, mediante una actitud de negativa absoluta hacia la posibilidad de repetir una “acción totalitaria” de aula, en el que el docente es quien pone las condiciones. Desde el punto de vista de la formación, el estudiante no encuentra en el docente un referente testimonial que le sustente en la actitud frente al conflicto, la posibilidad de incluir todas las miradas, sino más bien, una manera de resolverlos desde la evasión y la omisión. Las marcadas contradicciones que se observan en las justificaciones del docente, dejan ver su inseguridad, tanto como su falta de claridad sobre el cómo y el para qué de sus acciones:

*“Pues ganador porque me dijeron “implícitamente” están diciendo, están reconociendo que uno tiene valores como docente y que tiene mucho por dar y toda esa cosa...”
Frustra...ción, es porque...porque yo quería dictar la materia y no fue posible...entonces...me sentí muy bien!*

Tal vez la complejidad que encierra el contenido de esta razón del docente, por demás contradictoria, pueda asociarse con los temores que le genera ser develado ante sí mismo y ante los demás. Charles Taylor, haciendo alusión a la interioridad y lo relativo al concepto: “dentro/fuera”, expone: *“Parece que las distinciones de ubicación como dentro y fuera, se descubren como hechos sobre nosotros mismos y no son relativas a la manera particular, entre otras posibles maneras, en que nos explicamos a nosotros mismos... Lo que perdemos constantemente de vista aquí es que el ser un yo, es inseparable del hecho de existir en un espacio de cuestiones morales que tienen que ver con la identidad y con como uno ha de ser. Es ser capaz de encontrar en ese*

espacio el punto de vista propio, ser capaz de ocuparlo, de ser una perspectiva en el." (1996, pag. 128). En su capítulo sobre "topografía moral", Taylor hace alusión a la dificultad que enfrentamos cuando la "persona corriente" que habita en cada uno de nosotros, se da a la tarea de intentar asumir estas ideas. Al referirse a esa "persona corriente", parece insinuar que al interior de cada uno, habitan múltiples "yoes" que comparten ese interior, aunque cada uno de éstos, a su vez hace parte de si mismo, acompañan, habitan y comparten el espacio interior, esa creación que topográficamente hablando, es "dentro" y se vincula estrechamente con la intimidad como el lugar donde esos seres se miran y nos miran desde múltiples perspectivas, y nos hacen encontrar y desencontrar con la realidad que desde afuera nos mira, casi siempre sin llegar a vernos. Esa persona corriente tal vez sea el ser que ha de encargarse de "llevarnos por el mundo, con la sonrisa de andar por la calle", pero también es responsable de limpiar la imagen que "los demás" del entorno esperarían que seamos.

Para el docente, no pensarse responsable de las acciones, evadirse, conlleva, según una interpretación de la "Teoría moral de Platón" citado por Taylor, a abstenerse de tomar posición frente a los hechos, desde el lugar del pensamiento; esa abstención o evasión le limita para acudir a ese lugar, como búsqueda de una fuente moral, y ese límite a su vez le obstaculiza el acceso a un "*estado moral superior*"; lo que en palabras de Platón, queda expresado como: "*lo que ganamos mediante el pensamiento, o la razón, es el autodomínio*", y mas adelante agrega: "*El hombre bueno, es dueño de si mismo (o "mas fuerte que si mismo").*" (Ibid, pag. 131). Sí mismo como otro, quizá diferente a ese "otro yo" cuyo libreto correspondería a la persona corriente que habita en cada uno de nosotros y para el cual, las localizaciones de "Dentro/Fuera" serían una idea difícil de asumir.

De otro lado, plantea también Taylor que la localización, va estrechamente vinculada a nuestro sentido del yo y por lo tanto a nuestro sentido de las fuentes morales. Si trasladamos este planteamiento a la experiencia relatada por el docente y a la forma como él mismo narra los hechos y se evade en la justificación de sus acciones y reacciones, podría deducirse que su pensamiento parece no atravesar por el proceso de pensarse en reflexión sobre las causas y consecuencias de la acción. Al ser “inducido” a través de la entrevista a retomar los hechos para generar el viaje a ese lugar del pensamiento como fuente moral, el docente se resiste, su negación vuelve a evidenciar ese temor de mirarse y de mirar sus modos de actuar, es decir que sin el proceso de reflexión, la meta-reflexión entendida como pensar sobre lo reflexionado, será imposible y ello se pone de manifiesto en la actitud del docente que ante lo no dicho, lo indecible, lo imposible de decir; ante la imposibilidad de ubicarse desde dentro, se escuda en el enojo como forma de protección o defensa que le impide “tomar posición” para mirarse desde la perspectiva de sí mismo.

Parece que el docente no es consciente de sus temores y por tanto su dificultad para responder a la confrontación de sus argumentos contradictorios, y autoevaluarse frente a las circunstancias sobre las que es interrogado, le generan un descentramiento que le confunde y le incomoda, llevándolo a reprochar la manera como se desarrolla la entrevista e incluso a manifestar su enojo.

DISCUSIÓN FINAL

En la cultura institucional, la tendencia en docentes y estudiantes, es al cumplimiento de programas educativos en los que se privilegian los contenidos de la formación para “*el conocer*” y “*el hacer*”. Según El Estatuto de la Formación Profesional Integral (1997) se considera que además de estos saberes, es igualmente importante desarrollar las competencias que facilitan las relaciones de convivencia y que se refieren a: *saber ser, aprender a estar con otros* y *saber vivir juntos*. En el campo de la moral, las dimensiones: *ser* y *saber estar con otros*, constituyen el ámbito en el cual el sujeto se vincula socialmente para establecer relaciones armónicas consigo mismo y con los demás. La educación ha privilegiado tradicionalmente los resultados obtenidos en *el saber* y en *el hacer*, más que los resultados en las otras esferas humanas, cuya necesidad formativa no es mutuamente excluyente, por el contrario se complementa de manera obligada y sus objetivos juegan de manera interdependiente.

La formación para el trabajo impartida por EL SENA, enmarca en el espíritu de sus principios, intencionalidades referidas a la responsabilidad de formar ciudadanos éticos y conscientes, con un destino y un papel en el mejoramiento del mundo y la sociedad. Esto no se logra por una simple prédica de contenidos, preceptos, principios o valores morales y éticos, sino que se hace tangible a través del ejercicio cotidiano de la convivencia entre todos los actores del espacio educativo, que es un espacio moral por excelencia en sus dinámicas y lo que ellas involucran; es allí donde se pone en juego la cultura y el clima moral, las identificaciones que le son propias y lo que se valora o no, para aportar a la construcción de una filosofía institucional, de un discurso implícito y explícito que configura finalmente las bases para enfrentar y

resolver las situaciones, para la elaboración de juicios en la toma de decisiones, que reviertan en acciones de carácter moral.

Es en ese contexto donde subyacen las orientaciones, pero también donde se gestan y cobran sentido los métodos que se emplean para el logro de los fines de la formación impartida y pretendida. Es en las formas usadas para dirigir el curso de una clase, para abordar al estudiante, para interpellarlo, para evaluar sus actuaciones, para conducirlo y generarle compromiso, para medir el éxito de la labor docente y en última instancia, para conocer los resultados de la labor educativa, donde puede leerse el discurso moral institucional, en tanto clima.

Estas formas de acción, se convierten en el referente, en el marco de actuación, aquello por lo que ha de medirse el desempeño de los docentes en el aula, como sujetos que intervienen, de manera trascendente en la vida de quienes llegan a formarse. Es por esto que, en los casos evaluados, puede establecerse relaciones entre los marcos construidos en la cultura institucional y las formas y dinámicas de acción observadas desde la perspectiva moral. Sin embargo, allí también se ponen en juego las disposiciones internas del individuo, que si bien aprende del medio, también ostenta la capacidad de elegir y puede desarrollar competencias y capacidades para evadir las orientaciones de la cultura y el clima moral de referencia.

No obstante, en la mayoría de los casos analizados en este estudio, se observa como los docentes tienen una identidad moral centrada en las formas correctas de comportamiento, según lo dicten las normas y las sanas costumbres, que marca en ellos una posición ligada a las concepciones características de lo que se ha definido como "*moral habitual*" es decir, todo

aquello que atraviesa las propias vivencias pero, de lo cual muchas veces, no se es consciente (Jaramillo y Bermúdez, 2.000).

Aunque las orientaciones dadas por el clima moral institucional declaran un énfasis en el cumplimiento de las normas, en los buenos comportamientos, en modelos educativos tradicionalistas, en las formas de ejercer y mantener el control con estrategias de adoctrinamiento, también se dan casos de docentes en los cuales las propias disposiciones internas y convicciones sobre las formas de educar, esquivan esas tendencias dadas por los marcos referenciales, lo que permiten la aplicación de estrategias en las que se considera la subjetividad y las circunstancias particulares que afectan a los estudiantes, como explicación de sus comportamientos, de su rendimiento académico, de sus actitudes y valoraciones, develando en ello una mirada de respeto del docente hacia la diversidad de sus estudiantes y como consecuencia, se encamina hacia el establecimiento de relaciones duales, que facilitan el cultivo de la autonomía y de este modo permiten apostarle desde la formación, a un sujeto constructor de su propio destino, a un ser que se asume responsable de su propia existencia y que reflexiona sobre su accionar.

Cuando las justificaciones del docente develan un estado heterónimo, es posible que induzcan al estudiante a ser un sujeto eminentemente obediente y sometido a normas sin criticidad. Es un reto romper con la pedagogía de la obediencia para trabajar desde la pedagogía del discernimiento. En ello se disuelve esa línea vertical que caracteriza en muchos casos la relación docente – estudiante, en la cual el profesor manda y el estudiante obedece; la autoridad está arriba y el subalterno está a distancia y en inferiores condiciones; desde el discernimiento, es posible establecer relaciones de mayor horizontalidad, que generen reflexión, no sólo atravesando a los sujetos en formación sino a quienes ostentan la responsabilidad de facilitar el proceso

formativo, para cambiar miradas, para transformar métodos, prácticas y discursos, adaptándose permanentemente al cambio que demanda y exige la tarea de educar seres humanos. Tratando de sintetizar las consecuencias de la ruptura que debe generarse en los procesos educativos, el profesor Mencia (citado por Tébar B., L, 2003 pag.12) afirma: *“el nuevo modelo de escuela, pasa por romper con el viejo, apuntando estas tres rupturas:*

- *“Lo primero es esa idea que hoy tiene la mayoría de los profesores de que lo más importante en clase es su enseñanza, lo que ellos dicen, lo que hacen, lo que piensan, lo que deciden, lo que organizan. Pues bien, el profesor tiene que romper con esa idea, tiene que salir de ese error y admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que éstos descubren, lo que hacen, lo que piensan, lo que dicen, lo que proyectan y organizan, con la ayuda, orientación y mediación del profesor, que actúa desde un segundo plano.*
- *Los profesores, los alumnos, y toda la sociedad necesitan romper con la idea de que el principal cometido de la escuela es transmitir conocimientos;*
- *Es necesario romper, desde el punto de vista de la práctica docente, con los actuales módulos organizativos de espacios, de tiempos y de modos de hacer, para dar lugar a la diversidad educativa y a la implantación de una pedagogía diferenciada”*

Tal vez, de esta forma, se pueda entender que los logros en este reto no se obtienen por la imposición de consignas y mandatos, que no dependen del estatus que guarden las palabras: “instruir – instructor”, “educar- educador”, “formar-formador”, sino del desarrollo humano que de manera integral y moral,

-al margen de discursos estereotipados- se logre propiciar en todos los actores del proceso.

El cambio se direcciona desde la implementación, de modelos constructivistas que favorecen e incentivan formas de pensamiento autónomo y autoreflexivo, la generación de la duda, la curiosidad, la perplejidad y el asombro. En ese orden de ideas, se instalan los saberes a través de procesos que logran la transformación de los sujetos, deconstruyendo falsas identidades para construir la propia; decantando percepciones del auto-concepto, el amor propio, la auto-imagen, mediante la aceptación y reflexión sobre las fallas y falencias individuales para edificar y valorar los logros, el descarte de las subvaloraciones individuales para la exaltación de las capacidades, la autoestima y el amor propio, que genere capacidad de apertura hacia un cambio de paradigmas que, como creencias y costumbres, constituyen sus miedos y vacíos; y modificando las conductas de receptor pasivo, para desarrollar el pensamiento crítico, despertar la creatividad y generar nuevo conocimiento. (Savater , 1998)

El resultado de esta transformación favorecerá el desarrollo cognitivo, moral, afectivo y social, de los sujetos, y a su vez, potenciará el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las dimensiones humanas, de tal manera que se muestren como testimonio para dar cuenta de ello, no sólo mediante la demostración de sus saberes en un oficio, sino en sus formas de hacer, de convivir y de ser.

Puede leerse en la dinámica misma de la comunidad SENA, un énfasis en la formación para los mercados laborales, que a veces pareciera que desde el discurso de algunos docentes, pierde de vista otros aspectos de la formación humana. Es por ello, que esa dinámica de múltiples identificaciones, se define,

retomando los conceptos de Piaget (1974) una actitud moral, es decir, una forma de juzgar, un referente que marca el criterio según el cual se juzga (moral de la intención, moral objetiva), y que establece la forma de ver al otro, la manera de resolver los conflictos, las relaciones y los niveles de autoridad, las formas de leer el contexto y legitimar las normas. Estos elementos terminan por configurar una gama de identidades aportantes a la genealogía propia, del clima moral de la institución.

Ahora bien, la comprensión del docente sobre la naturaleza de sus justificaciones morales en el momento de resolver una situación dilemática, y la reflexión sobre cómo orienta cotidianamente las Interrelaciones con los estudiantes, puede conducirlo a la construcción, desarrollo y expresión de las diferentes dimensiones del ser en los estudiantes, apuntando al despliegue de la persona desde su interioridad; despliegue que se puede entender como proceso orientado a un fin, no únicamente eficientista o intrumentalista. De este modo, la formación surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión, y que debería incluir al del docente mismo, desde su desempeño.

Considerando lo anterior, se requiere propiciar tanto en los docentes como en los estudiantes, el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas mediante: el fomento a la expresión de las emociones (dimensión socio-afectiva); el fortalecimiento de su identidad como personas que se relacionan con el mundo (dimensión corporal); la formación de representaciones y relaciones según sus necesidades, y por lo tanto de pensamiento (dimensión cognitiva); la generación de habilidades de expresión de conocimientos, ideas, acontecimientos y fenómenos de la realidad y de los mundos posibles (dimensión comunicativa); el desarrollo de la capacidad de sentir, conmoverse,

expresar, valorar y transformar las percepciones respecto de sí mismo y el entorno (dimensión estética); la creación y el desarrollo de la cultura, valores intereses, actitudes y aptitudes de orden moral (dimensión espiritual); la orientación de las relaciones con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y su papel en ella para aprender a vivir juntos(dimensión ética).

De otra parte, la capacidad de los docentes es fundamental para generar situaciones que faciliten entre los estudiantes la estructuración de discursos orientados hacia la resolución de problemas, la evaluación de situaciones conflictivas, la construcción colectiva de conocimientos, la opinión y valoración sobre eventos del entorno, la expresión de sus sentimientos y emociones, la imaginación e invención de mundos posibles, por medio de la palabra. Efectivamente la creación de un ambiente de este tipo se propicia en la relación dada por las diversas interacciones existentes entre maestro – estudiante, en tanto que tales interacciones responden a condiciones de aprendizaje, lo cual implica la reorientación del discurso pedagógico tradicional caracterizado por la ausencia de justificaciones reflexivas y conscientes.

En algunos casos, la descripción y análisis de las diferentes razones expresadas por los docentes, demuestra un modelo de interacción con los estudiantes, que se caracteriza por ser autoritario y unidireccional en el cual la mutualidad, la cooperación y la inclusión, están ausentes, lo que da lugar a un modelo monológico dominante.

Asumir el papel de educador significa primordialmente, desarrollar en el estudiante la percepción de individuo único y diferenciable, autónomo y libre, para que de esta forma, aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto por el otro.

Las formas de justificación encontradas en los docentes entrevistados, se relacionan fundamentalmente con las siguientes razones:

- Las que aluden a la necesidad de cumplir las normas, al margen de considerar el espíritu de las mismas, la adaptabilidad a las diversas situaciones y lo justo de su aplicación, dada su naturaleza reguladora de los comportamientos.
- Las que evidencian una postura autoritaria, como mecanismo para mantener el status de quien detente el poder..
- El desconocimiento de las características individuales de los estudiantes, su procedencia y las circunstancias que les rodean.
- El planteamiento de que la institución, no tiene la tarea de ser correccional, sino que es “instructora de oficios”, forma para el trabajo y por lo tanto su misión, consiste en preparar a los estudiantes para acceder al sector productivo.
- Es reiterativo encontrar como una razón, el hecho de que el tiempo y espacio limitados, genera una imposibilidad de conocer y llegar a considerar los criterios necesarios para que las decisiones sean más justas con todos los implicados en un conflicto.
- Se consideran, el afecto y el miedo, como causas de sesgo u obstáculos al momento de tomar decisiones.

- Cobra también importancia para algunos docentes, considerar las situaciones individuales de los estudiantes para tomar una decisión apropiada.

En la mayoría de las justificaciones de los docentes se observa que estos no son conscientes de las razones morales que argumentan, ni de la influencia, - casi determinante- que estas tienen sobre los estudiantes. Probablemente no hay un compromiso para hacer una lectura analítica y crítica de sus razones, lo que puede obedecer a un temor natural para cuestionar su desempeño y a perder autoridad, o también por resistencia a cambiar las rutinas sobre las cuales ha descansado la confianza de su actuar cotidiano, pues se observa que es difícil romper con el imaginario de lo inútil que resulta preguntarse sobre lo que se hace, o por las razones que se esgrimen; se parte de que el quehacer diario es lo evidente, lo normal, porque siempre se ha hecho así y por eso no vale la pena explicitar aquello que es obvio.

Otro factor que puede incidir en la ausencia de cuestionamiento en relación a las razones que justifican su acción, es su formación estructural, que deviene desde la tradición cultural o familiar. Se reconoce que detrás de las razones morales, está presente el discurso de la cultura, de la costumbre; si se tiene en cuenta que todo discurso proviene de las palabras de los otros.

Se encuentra en general un docente transmisor de un quehacer, que en las rutinas diarias sustenta -desde sus razones- un orden dentro del cual debe actuar el estudiante, y salirse de los parámetros establecidos, lo hace merecedor de sanción. Es por ello que fomentar la comprensión y el intercambio verbal asertivo, es un paso inicial en la tarea de construir una respuesta que constituya el apoyo básico para la comunicación efectiva entre docente y estudiante. Las situaciones dilemáticas que se presentan, deberían

ser aprovechadas para efectuar una intervención efectiva y propiciar un aprendizaje significativo que conduzca hacia la reflexión y posibilite la auto-evaluación y toma de consciencia.

De acuerdo con las interpretaciones discursivas de los textos obtenidos, se ha encontrado que las justificaciones de los docentes están orientadas hacia una postura deóntica, es decir, mediada por la norma y con referencia a la legalidad, lo cual permite establecer en el campo de la moral, los criterios que conducen al docente a juzgar las situaciones, tomar posición y decidir por soluciones frente a aquello que le plantea dilemas morales. En general, los hallazgos permiten situar a los docentes participantes, desde una moral heterónoma, basada en la costumbre y en la autoridad

Desde Kohlberg puede comprenderse que de nada sirve sacar recetas didácticas de sus hallazgos y argumentaciones filosóficas, si se permanece indiferente a la reflexión y construcción continua de maestros y estudiantes. La práctica ha probado que empleando determinados métodos de enseñanza, como el método socrático, o el análisis sistemático de dilemas, las personas avanzan más rápidamente dentro de las etapas, para lograr la formación de personas dentro del tipo de sociedad en el que se desearía vivir, lo que implica necesariamente acudir a la ética que, como lo enuncia Savater: *“es una toma de postura voluntaria, fruto reflexivo y estilizado del amor propio humano”* (1998 pag 1) Por tanto, el objetivo central de la educación, ha de propender por el desarrollo de cada persona, buscando que como ser humano, avance en el desarrollo moral desde su amor propio.

De otra parte, la labor de formación docente debe intencionarse hacia la preparación de profesionales que tengan una identidad clara y explícita, como sujetos autónomos y reflexivos que deben estar en constante renovación y evolución, especialmente frente a las demandas de la sociedad y las

necesidades de los estudiantes. Para ello se requiere construir, mediante los programas de formación docente, estrategias pedagógicas reorientadas para la interacción maestro-estudiante, de manera que ésta se constituya en un escenario adecuado para proponer la solución de problemas, desarrollar la capacidad de argumentar y formar individuos críticos, autónomos y participativos, creando una didáctica que fomente la evaluación de sí mismos, la reflexión y la argumentación, en un proceso donde se asuman como seres responsables del proceso enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de este proyecto investigativo, abre la posibilidad de nuevas preguntas que se espera se deriven en la realización de futuras investigaciones, entre las cuales, las autoras sugieren las siguientes:

- ¿Cómo se construye el discurso docente desde el “Clima Moral” institucional?
- ¿Cuál es la fundamentación de lo ético desde las justificaciones morales en términos cognitivos?
- ¿Es posible diferenciar algunas acepciones morales según el género?
- ¿Cómo inciden las justificaciones morales del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Finalmente, se considera que los hallazgos obtenidos tienen gran nivel de validez, por el hecho de que los métodos utilizados, que se basan en plantear a los docentes estructuras de conflicto (dilemas morales) en contextos reales, se convierten en los mejores predictores de la vida moral de los actores, a diferencia de los estudios basados en situaciones hipotéticas. “La

contextualización implica ver las cosas de distinta manera a como se ven en forma abstracta” (Oser F., citado por Ruiz, en: Educación para la Paz pag 265). Dicha contextualización se logró, mediante la exposición de narrativas o experiencias vivenciales, generadoras de conflicto en la práctica de los docentes.

REFERENCIAS

BERGER, P; LUCKMAN T. (1986) La Construcción Social de la Realidad. 4 Ed. Buenos Aires. Amorrortú

BUSTAMANTE B, B; GUEVARA A., C. (2003) Comunidad de aprendizaje, como comunidad de lenguaje. Bogotá. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas

CORTINA, A (2.002). El mundo de los valores,.El Buho

DICCIONARIO PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO. (1.991). Argentina.

ECHAVARRIA, C.V. (2004). Proyecto de investigación presentado como requisito de Candidatura al Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Universidad de Manizales.

GILLIGAN, C. (1982). La Moral y la Teoría: psicología del desarrollo Femenino. México. Fondo de cultura Económica

GOMEZ M., M. A. (1999) Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. Revista Ciencias Humanas U.T.P, No 20, pág. 103 -112

HABERMAS, J. 1990 Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica. Traducción de: Sandra Kuntz Ficker y Juan Sánchez Zermeño. Filosofía No 1. pags 11-26

HABERMAS, J. (1999). Verdad y Justificación, Ensayos filosóficos. Traducción de Pere Fabra y Luis Díez. Madrid. Editorial Trotta S.A.

HOYOS, A.J. (2005). Formación y Proyecto: Una propuesta didáctica reflexiva para maestros. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, no publicada. Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.

JARAMILLO, R. (2001). Los Aportes de la Psicología del Desarrollo del Juicio Moral a la Enseñanza de la Historia. Universitas Humanística, vol 2, pags 96 - 110. P 96 - 110.

JARAMILLO R. y BERMUDEZ A. (2000). El análisis de dilemas morales una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Santa Fe de Bogotá D.C. Grafivisión Editores Ltda

KOHLBERG, L. (1992). Estadios morales: Una formulación actualizada y respuesta a los críticos. Psicología del desarrollo moral. Bilbao. Desclée de Brouwer S.A.,pp. 217 –312

KOHLBERG, L. (1992) Dilema Heinz . [En línea] www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/e/etica_diferencia.htm

LEVINAS, E. (1997). Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. España. Editorial Sígueme.

LEVINAS, E. (2000). Ética e infinito. Segunda Edición. Madrid –España. Graficas Rógar, S. A.

QUINTERO, M. [En línea]. www.pedagogía.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_10inve.pdf
www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles.90810

MARTINEZ, M. C.. (1991). La dimensión dialógica del lenguaje. [En línea]. www.geocities.com/estudiscurso/martinez1.html. Sin fecha de publicación

MELICH, J.C. (2002). Filosofía de la Finitud. Barcelona.Herder

MELICH, J.C. (1994). Del Extraño al Cómplice. Barcelona. Anthropos

MOCKUS, A y otros. (1999). Educación Para la Paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Bogotá D.C. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio

OROZCO S, L.E. (2001-2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. Debates U de A, No. 32, pag 36

PALOMINO N, W. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. [En línea]. www.monografías.com/trabajos6/apsi.shtml.

PIAGET, J. (1974). El criterio moral en el niño. Segunda Edición. Barcelona. Editorial Fontanella, S.A.

PROQUEST, Base de Datos: <http://proquest.umi.com>

SAVATER, F. (1988). Ética como amor propio. Barcelona. Grijalbo Mondadori.

SENA. (1997). Estatuto de la Formación profesional integral del SENA. Ley 119 de 1994. Santa Fé de Bogota.

TAYLOR, Ch. (1996). Fuentes del Yo. España. Paidós.

TÉBAR, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid. Santillana.

TOURAINÉ, A. (1998). ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

YÁNEZ C, J. (1993, octubre 1). Debates en la Psicología de Desarrollo Moral. [En línea]. www.docentes.unal.edu.co/jyanezc/docs/Debates%20en%20la%20psicologia%20del%20desarrollo%20moral.pdf. (Julio, 2004)

WEB: <http://ficus.pntic.mec.es/> (Septiembre 2006)

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL CENTRO DE COMERCIO

Medellín, Julio 1 de 2004

Doctora
JUDITH RODAS DUQUE
Subdirectora Centro de Comercio
Sena -Regional Antioquia-

Cordial saludo

De la manera más atenta me permito exponerle lo siguiente: Actualmente me encuentro cursando último semestre del postgrado: Maestría en Educación y Desarrollo Humano, en la cual debo desarrollar un proyecto de investigación. Como objeto de estudio en dicho proyecto, me interesé por indagar sobre “Las justificaciones Morales del Docente”.

Dicha investigación tiene como objetivo general, indagar por el mundo de argumentos que fundamentan las justificaciones morales de los docentes en el ejercicio de su tarea cotidiana de educar, el favorecimiento u obstaculización de los procesos de constitución de subjetividad, que permitan o no dar forma a un sujeto autónomo, orientando de acuerdo a ello, algunas inferencias para evaluar su contribución al proceso formativo del desarrollo moral en los alumnos.

En consonancia con lo anterior, como docente que soy de ética en el Centro de Comercio del SENA Regional Antioquia, he propuesto como población muestra, un grupo de 6 funcionarios de esta institución, para lo cual me permito solicitarle su autorización con el fin de adelantar con ellos el mencionado estudio, el cual será desarrollado con el acompañamiento de las profesionales LUISA MARIA ALVAREZ L. y ALBA MIRIAM VERGARA V.

Una copia de los resultados del estudio será entregada al SENA

Finalmente, es de anotar que los resultados de esta investigación brindarán la pauta para la realización de propuestas de capacitación docente, tendientes a la cualificación de los procesos formativos que en la institución se desarrollen. El SENA no asumirá ningún costo que se ocasione con la realización del estudio, ni tendrá responsabilidad alguna frente a la calidad de los resultados.

Agradeciendo de antemano la colaboración que pueda prestarme.

PIEDAD LUCIA DIAZ DESTOUESSE
Docente Centro de Comercio

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA CADA DOCENTE

Lugar y fecha: Medellín, julio de 2005

Al firmar este documento, doy mi consentimiento para participar como población de la muestra docente, en el estudio: “*JUSTIFICACIONES MORALES DEL DOCENTE* .”

Entiendo que en la(s) entrevista(s) y demás eventos realizados para la toma de datos, resolveré algunas preguntas acerca de mi discurso y la manera de resolver algunas situaciones en el aula. En un momento acordado, algunas sesiones de clase podrán ser grabadas u observadas.

Autorizo a las investigadoras para que en determinado momento puedan ponerse en contacto conmigo, con el fin de obtener más información.

Como parte del grupo de docentes del SENA que participa en la formación de los estudiantes del Centro de Comercio, accedí a participar en la investigación, haciendo parte del grupo que será indagado.

Se me ha notificado que mi participación y respuesta a las preguntas que se me formulen, es del todo voluntaria

Se me ha dicho que mis respuestas a las preguntas, las observaciones realizadas durante el transcurso de algunas de mis clases, las grabaciones que se hagan de mi discurso, serán procesadas para cumplir el objeto de estudio, el cual conozco, pero mi identidad será reservada.

También se me ha informado que tanto si participo como si no lo hago, o que las decisiones que tome en el transcurso de la investigación no afectarán mis derechos, mis condiciones de trabajo, ni mis intereses en la institución en la que laboro: “SENA”.

Este estudio contribuirá al conocimiento de las justificaciones morales de los docentes del Centro de Comercio del SENA, en cualquier área de formación, lo cual permitirá la formulación de propuestas de capacitación, tendientes a cualificar el discurso docente y mejorar la calidad del proceso formativo de los estudiantes

Entiendo además, que no recibiré un beneficio material como resultado de mi participación. Estos estarán representados en el auto conocimiento de mi quehacer docente

Queda acordado que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que las investigadoras PIEDAD LUCIA DIAZ DESTOUESSE, LUISA MARIA ALVAREZ LONDOÑO Y ALBA MIRIAM VERGARA VARGAS., son las personas que me pueden resolver inquietudes acerca del estudio y acerca de mis derechos como participante.

La anterior información se me comunicó en lenguaje claro y preciso que me permitió comprender plenamente lo que significa la participación, el permiso y la autorización que son necesarios antes de iniciar el estudio.

Expreso que tuve la oportunidad para aclarar mis dudas e inquietudes, que fueron respondidas con claridad, con el tiempo disponible y el lugar apropiado. Después de leer este documento y entender su contenido, libre y concientemente accedo a resolver la(s) entrevista(s), a permitir la observación o grabación de una o mas sesiones de mi clase y a participar de la(s) entrevista(s) en fecha y hora fijados por mutuo acuerdo.

Firma Entrevistado(a)
C.C.

Firma Entrevistadora
C.C.

Entrevista para análisis de historias narrativas

1. Relate una situación problemática que le haya ocurrido en su ejercicio docente que le haya planteado un dilema
2. ¿Cómo resolvió el problema?
3. ¿Cómo se sintió durante y después de la solución?
4. ¿Cree que la solución fue la más correcta y justa para todos?
5. ¿Volvería a actuar de la misma forma?
6. ¿Porqué tomó esa decisión?
7. ¿En qué justifica esa decisión?

Análisis discursivo del docente en aula

Metodología:

Grabar una sesión de clase al inicio del semestre, dado que es el momento en el cual los docentes pactan acuerdos generales con los estudiantes referidos a la metodología de trabajo, los criterios y pautas de evaluación, reglas, entre otros.

Posteriormente, durante el transcurso del semestre, grabar una sesión de clase al azar.

Análisis de un Dilema Moral en forma Grupal

Se entregará al grupo de docentes, un dilema moral con el fin de que sea discutido en Grupo. Se grabará la sesión para someterla al análisis de las justificaciones que se ponen en juego. Se propone que la metodología de análisis a aplicar se base en lo desarrollado por Selman y Kohlberg.

Dilema de Maria José

Maria José es una joven de dieciocho años, actualmente cursa el tercer trimestre en técnica profesional en contabilidad y finanzas, aunque Maria José asiste regularmente a las clases, se nota aislada y algo retraída respecto a los intereses del grupo y a los demás compañeros, durante los descansos se le observa concentrada en su música con los audífonos del walk-man conectados a sus oídos. La semana pasada después de terminar el descanso, Maria José regresó a la clase con los audífonos aun conectados, tomó su lugar y permaneció concentrada en la música, Maria José, al tener sus audífonos conectados a sus oídos, obviamente no escuchó las indicaciones del profesor Nelson, sobre la realización por parejas de un taller preparatorio para el segundo parcial. El profesor Nelson, conciente de la importancia que pudiera tener esta preparación para Maria José, dado que su primer parcial estaba reprobado con una nota deficiente, se acercó a ella para solicitarle que se integrará a la clase y explicarle que debería buscar un compañero para trabajar, además le solicitó que guardara los audífonos y el radio cassette portátil para el próximo descanso, a lo cuál Maria José contesto súbita y groseramente: déjeme tranquila, no me joda que eso es problema mío viejo . malpa.....

¿Identifica usted un problema?

¿Cual sería la mejor solución?

EL CASO DE LAS REVISTAS PORNOGRÁFICAS

José Arcadio Buendía es un alumno de Contabilidad y Finanzas, tiene 18 años de edad, ha obtenido excelentes calificaciones y proviene de una familia de costumbres morales sumamente sanas. Él, ha ingresado al SENA como alumno nuevo.

José estaba muy contento en la institución y empezaba a conseguir muy buenos amigos, pero se encontró que estos muchachos eran amigos de conversaciones poco convenientes, de chistes obscenos, y que no sólo se quedaban allí, últimamente tres de los que él pensaba que eran más decentes y educados, trajeron algunas revistas pornográficas que se pasaban de unos a otros y aún obligaban a que otros las vieran, diciéndoles que si no lo hacían eran unos mensores, que no estaban en nada y que no podían pertenecer a sus grupos de deportes y de estudio. Él sabe que en los reglamentos del SENA están prohibidos ese tipo de conversaciones y revistas.

Durante los últimos días, usted como docente del grupo de José Arcadio se ha enterado del problema y se ha dado cuenta que esta situación está tomando fuerza y empieza a generalizarse. Todo esto sumado a que los docentes manifiestan dificultades para desarrollar las actividades durante las clases, pues los actos de indisciplina de este grupo son cada vez más reiterados.

El pasado lunes, en reunión del comité de evaluación, los docentes han conocido la situación en la cual está involucrado José Arcadio. Se ha dado a conocer además que este alumno del cual se sabe su formación moral, es nuevo y está apenas socializándose en el grupo al que pertenece. De otro lado se ha sabido que algunos de los alumnos involucrados, han amenazado con agredir a quien los delate, pero de igual forma, la administración ha amenazado con expulsar del SENA, no sólo a quienes han protagonizado los hechos, sino también a todos aquellos que los encubran.

Uno de los hechos más significativos y que fue tratado en la reunión, ocurrió en la casa de Pascual, uno de los compañeros que ha hecho más empatía con José Arcadio. Aquel, trajo al SENA una película sobre "cine rojo" e invitó a algunos, entre ellos a José Arcadio a ver la película, ya que sus papás llegaban bastante tarde del trabajo. Ante el temor de perder a sus amigos y además por la curiosidad que tenía, aceptó ir a ver la película.

Dos días después, uno de los hermanos pequeños de Pascual, le contó a sus papás que Pascual, con unos amigos del SENA, habían visto cosas feas en el televisor de la casa. Los padres de Pascual empezaron a indagar lo que había ocurrido y se dirigieron a la Trabajadora Social del SENA para que ésta tomara cartas en el asunto, pusiera remedio a esta situación y corrigiera a los alumnos que estaban pervirtiendo a su hijo.

TRABAJO INICIAL

Instrucciones:

- Lea atentamente el caso presentado
- Responda las preguntas de acuerdo a su manera de pensar, sin pensar en lo que haría otra persona.
- Dispone de 15 (quince) minutos para desarrollar este ejercicio.

Cuestionario de preguntas

1. Qué haría usted como docente de este grupo ante:
 - José Arcadio
 - El grupo mismo
 - La familia que reclama
 - El SENA
2. Cómo le gustaría a usted, que el protagonista –José Arcadio- resolviera el problema.
3. ¿Cuál sería **la mejor** manera que tendría usted como docente para resolver el problema?

¿Por qué éste es el mejor camino para resolver el problema?
4. ¿Cuál sería el peor camino que usted como docente podría elegir para resolver el problema?

¿Por qué se podría pensar que ese es el peor camino para resolver el problema?
5. ¿Cómo sabrá usted como docente, que ha resuelto verdaderamente el problema?

TRABAJO GRUPAL

Instrucciones:

- Sustente y plantee sus opiniones de acuerdo a su manera de pensar, sin pensar en lo que harían las demás personas del grupo o de la institución –SENA.
- Se dispone de 30 (treinta) minutos para desarrollar este ejercicio.

Cuestionario de preguntas:

1. ¿Cuál es su problema como docente?
2. ¿Cuáles son las posibles soluciones a ese problema?
3. ¿Cuál es la mejor solución?
4. ¿Cómo sabrá usted desde su posición de docente, que ha resuelto verdaderamente el problema?

TEXTOS OBTENIDOS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

DOCENTE: HUGO

LUGAR: CENTRO DE COMERCIO -SENA-MEDELLÍN-

Entrevistadora: Cuéntenos una experiencia de su práctica docente en la cual haya tenido que enfrentar un dilema moral

Docente: eh..... en días pasados, dictando un curso a un grupo de jóvenes, hombres y mujeres de las comunas de Medellín, aquí en las instalaciones del Sena, eh..... se me presentó un estudiante en una vestimenta que no correspondía al ambiente, ni a la formación que impartimos nosotros. Se apareció de bermudas, se apareció de... mostrando sus tatuajes, con una cachucha puesta al revés y con bambas, lleno de... lleno de joyas que a todo el mundo, al resto de compañeros les causó mucha gracia y no hicieron sino molestarlo, eh..... además de eso yo había iniciado la clase, y él entro tarde, por eso fue que todo el mundo le llamo la atención y generó risas y algunos se sintieron incómodos. Yo particularmente sentí que él se estaba poniendo de ruana el curso del grupo y le llame la atención, le dije que nosotros aquí en el Sena formamos para el trabajo y que eso no era una indumentaria apropiada para estar en una clase, sobre todo que las clases nuestras los salones de clase son eh..... oficinas virtuales. Nosotros aquí tratamos de preparar a la gente eh..... haciéndoles ver que están como en una oficina, y entonces en una oficina uno no se comporta de esa manera. El no le puso mucho cuidado, igualmente al sentarse, se sentó con los pies hacia arriba, como si estuviera en una cantina y entonces yo le dije que si se iba a graduar en la Sena o graduar en la Minorista, igualmente todo el mundo soltó la carcajada. Causó risa y este hombre se me alteró, la verdad fue que eh..... se alteró de una manera tal que yo le dije también que no necesitaba personas de ese comportamiento aquí en la Institución y entonces le pedí el favor de que se fuera y él me enfrentó diciéndome que él no se iba, que si yo era capaz de sacarlo; entonces frente a una situación de esas, entonces le dije, discúlpeme, pero yo no estoy en un plan de confrontación, simplemente estoy en plan de formación. De tal manera que si usted no se va, yo me voy, pero yo por dentro dije: pero como me... ante la reacción que tomo el estudiante de no querer retirarse, entonces yo dije o pensé: debo sentar un precedente ante el grupo y debo manifestar firmeza, eh..... igualmente mostrar que los principios del Sena y los comportamientos deben ser eh..... los correctos en todo momento, entonces exprese verbalmente eh..... lo dije duro, que si él no se retiraba entonces yo me retiraba para la oficina de instructores, mientras ellos arreglaban el asunto. Aunque yo sé, detrás sabía que era un problema de tirarle todo el grupo al estudiante. Cuando me fui a retirar, y me retire, antes de... salí al corredor, hay mismo un grupo de estudiantes me persiguieron y me dijeron que no, que ellos me apoyaban, que todos me apoyaban, que ese muchacho era un indeseable, que él estaba aquí era por nada. La verdad fue que yo seguí firme y me vine para la sala de instructores y a los diez minutos yo me dediqué aquí a hacer algo y a los diez minutos vino casi todo el salón a pedirme el favor de que reiniciáramos, que el muchacho

estaba muy arrepentido y que él quería corregir su postura y que lo disculpara pero que él no era capaz de decírmelo a mí personalmente. La verdad fue que llegue allá y seguí la clase como si nada hubiera pasado.

Entrevistadora: ¿Y el estudiante continuó ahí, o no?

Docente: El estudiante, mire eh..... no terminó, estaba en malos pasos, era un hombre que estaba en malos pasos, parece que eh..... junto con otros eh..... realizaron un atraco, se robaron un vehículo, eh..... los estuvieron buscando inclusive aquí en el Sena y la verdad fue que él desertó del curso, pero a veces uno tiene como ese palpito, esa idea de uno identificar como quien es quien, y a mi desde un comienzo, la forma de hablar, de presentarse, comportarse, no me no casaba con el resto del grupo, entonces yo pensaba de entrada que igualmente ese muchacho iba a tener un mal fin y creo que termino en la cárcel o perdido.

Entrevistadora: ¿...y cuando habla de comportamientos correctos, se refiere a qué?

Docente: comportamientos correctos es lo que uno cree que debe ser el comportamiento en una empresa acorde con la normatividad en las diferentes empresas. Hay que vestirse de acuerdo a la ocasión, hay que hablar en unos términos normales, no en el lenguaje del barrio. Hay que distinguir cuando se está en el barrio o cuando se está con las barras o las galladas y cuando se está en sección de trabajo. Entonces eso marca una gran diferencia, entonces hay unos comportamientos que se espera tengan los estudiantes en las empresas y es como lo que uno trata de... de incentivarles y de dirigirlos hacia estos comportamientos. Es como reproducir lo mismo que se hace en una empresa reproducirlo aquí en los salones del Sena.

Entrevistadora: ¿... y cree que se resolvió el problema?

Docente: este muchacho era la piedra en el zapato, él estaba aquí era por cualquier propósito, menos el propósito de prestar servicio a una empresa o... es decir, el no estaba por estudiar, vino por pasar unos días o por pasar el tiempo, pero su propósito, igual lo dijeron varios compañeros de él, compañeros de barrio amigos de él de que éste estaba era en un plan muy diferente, en un plan torcido, de hecho un delincuente que se nos paso aquí y no fue seleccionado por el Sena, sino que llegó por las diferentes entidades que le envían personal al Sena, de tal manera que nosotros no tuvimos ingerencia en el asunto para su selección.

Entrevistadora: ¿Cree que esa fue la mejor solución?

Docente: no sé si la mejor solución, antes uno por comportarse de esa manera y uno sin saber quién es quién, esta arriesgando su integridad personal, yo me la jugué porque quise demostrar como que vieran en mi lo que el Sena quería para ellos, yo me la jugué por ese lado. Que haya sido lo mejor o no, pero creo que me comporté de acuerdo a lo que el Sena que es mi empresa, a la que le presto servicios es lo que esperaba pues que sucediera.

Entrevistadora: yo le hago una pregunta, cuando los estudiantes dicen: eres un indeseable ¿a que se refieren?

Docente: Yo creo que ellos mismos se comparan, comparan su manera de ser, su manera de pensar y de actuar, eh..... frente a alguien que esta haciendo unas cosas que no corresponden al momento: Muchos de ellos cuando jugaban fútbol alguna vez con sus compañeros, o alguna vez tuvimos una integración ahí en un parque que hay aquí en la entrada, en la isla eh..... gente muy descomplicada, chistes subidos de tono, palabras, algunas palabras soeces, unos comportamientos diferentes al aula de clase, pero sabe uno que esta en otro ambiente diferente, pero el aula de clase hay que respetarla. Entonces los estudiantes comparaban lo que ellos hacían y se estaban comportando y tratar de mejorar su comportamiento de acuerdo a las pautas que les presenta el Sena a través de nosotros como instructores y eh..... este estudiante definitivamente iba en contra vía de todo lo que los demás estudiantes hacían, no cumplía las tareas académicas, se le preguntaba por algo y resultaba con otras cosas, sus expresiones en idioma parláche..... necesitaba prácticamente un traductor, el hombre, me atrevo a decir que alguna vez pudo haber venido trabado a clase, por los ojos y algunas veces aunque yo me lo enfrenté, y me decía que no, que había estado en la piscina, o que había dormido mal la noche..... anterior, que se había trasnochado, pero uno sabe de entrada, yo conozco que eso es una muestra de Alguien que se a drogado previamente.

Entrevistadora: ¿Usted comparte eso con los amigos?.

Docente: Si, claro la solidaridad es de todo el grupo, si alguien se aparta de lo que consideramos normal, pues hombre hay que... el tiempo de los cursos nuestros es tan breve que no podemos ponernos a corregir en el aula de clase lo que no han podido aprender en sus hogares de origen.

Entrevistadora: O sea, ¿que eso es labor de la familia?

Docente: es una labor formar a las personas es muy complejo, y es una labor integrada no podemos pretender que el Sena corrija las dificultades que tiene nuestro medio que son muchas y que salgan de aquí egresados del Sena, en cursos muy corticos excelentes ciudadanos y personas encasilladas a trabajar en las empresas tal como las empresas lo exigen. No pues uno muestra un camino, en eso si estamos correctos, muestra un camino, pero ya cada cual trae por decir algo una herencia cultural, una formación previa que nosotros tratamos aquí de presentar buenas cosas. Un camino distinto, mostrar opciones positivas y que generalmente son muy diferentes a las que ya conocemos acá.

Entrevistadora: ¿y volvería a hacer lo mismo si se le presentara?

Docente: Lo he vuelto a hacer.

Entrevistadora: ¿Lo ha vuelto a hacer?

Docente: Lo eh vuelto a hacer, y actualmente lo he hecho con una persona que tiene un buen cargo en una empresa y que por las noches anda enamorado de una alumna y quiere, y quiere en una clase manifestar todo su aprecio y todas las manifestaciones de amor hacia la alumna, en contra vía pues de la clase y las mismas maneras y entonces este cree es un espacio para las manifestaciones amorosas y yo les he dicho que hay otros espacios para que ellos hagan todo lo que ellos quieran pero en mi clase nunca y de entrada lo culminé, y le dije: señor, se me corrige o nunca más entra. Y a partir de ese momento el hombre ha cambiado su manera de ser.

Entrevistadora. ¿Cuáles son las buenas maneras?

Docente: Las buenas maneras es pues si yo tengo tantas compañeras bonitas en clase no les voy a tocar un pelo, o darle un pico, entretenerlas en clase, hablar mientras el profesor está hablando o mientras otros compañeros están haciendo exposiciones eh..... cuando se ponen tareas, entonces éste se dedica a conversar: de qué paso un fin de semana o la noche..... anterior y entonces va distorsionando todo lo que se espera que se haga en una aula de clase yo creo que esos son comportamientos contrarios a los que deben ser los comportamientos normales en una aula de clase y para gente que trabaja.

Entrevistadora: Nos podría ampliar un poquito sobre que es el comportamiento normal, ¿qué debe ser el comportamiento normal?

Docente: un comportamiento normal, podría pensar uno, que debe ser disciplina, debe ser bobito, entre comillas, eh..... escuchar a quien está hablando, el respeto a las palabras de los demás eh..... respetar las ordenes, comportarse decentemente, el vestirse adecuadamente, el expresarse en la forma debida porque son personas que están a punto de egresar, entonces no están egresando de cualquier antro, sino que están egresando de una institución que es líder en formación para el trabajo, entonces el Sena lo que determina es formación para el trabajo y yo que he tenido la oportunidad de trabajar, he tenido la oportunidad de trabajar en empresas particulares veo que algunos con su comportamiento normal o anormal mejor no entran a trabajar a una empresa y cuando vayan a presentar alguna entrevista, o a buscar una opción de Trabajo no la van a conseguir.

Entrevistadora: y usted por ejemplo acá énfasis en algunos momentos de: ¿cuál debe ser el comportamiento normal?

Docente: Sí claro.

Entrevistadora: ¿y piensa que eso es perder el tiempo, de pronto para ellos?

Docente: Yo creo que dentro de la promoción integral que tratamos de impartir en el aula de clase hay tiempo para eso, sí.

Entrevistadora: ¿y cómo lo hace?

Docente: Mire, horarios, quien llega tarde le muestro que quien llegue tarde en una empresa, sale. En cambio porque llegar al Sena cinco o diez minutos tarde, y con la famosa disculpa de que tenían que trabajar, cuando sabemos que todos nuestros estudiantes son trabajadores, cuando se presentan aquí dicen que tienen todo el apoyo de la empresa y que pueden llegar temprano, y cuando empezamos con los cursos, empiezan las disculpas y ponen el trabajo por encima de todo, o también como saben que aquí en el Sena no es necesario pagar, entonces piensan que esto aquí es un escampadero, algunos de ellos, y que también piensan que no hay que cumplir con los deberes académicos que porque aquí todo el mundo pasa los cursos.

Entrevistadora: Pero, ¿cómo lo hace?

Docente: Manifestando verbalmente, poniendo buenos ejemplos, resaltando los ejemplos de las personas que hacen trabajos meritorios. Ponemos trabajos escritos y algunos se esfuerzan por hacerlos en computador o a mano llenando unas pautas del Icontec, pautas definidas por presentación escrita, presentación de trabajos escritos, normas de Icontec y entonces se esfuerzan por mejorar sin necesidad de hacerlo en computador. Quien tiene computador y sigue las normas, pues perfecto, otros lo hacen a mano y lo hacen siguiendo esas pautas muy bien, pero hay otros que eh..... quince o veinte minutos de la clase arrancan una hoja del cuaderno y empiezan a escribir a mil, que uno inmediatamente nota que le están metiendo un gol. Entonces no es una manera de trabajar y formarse para la vida exigente del trabajo. Hoy en día en el trabajo quien no cumpla, quien no de la medida, sale, y sale facilito porque hoy en día los empresarios tienen muchas personas que están haciendo fila para reemplazar aquellos que no se acomodan a un determinado sistema. Entonces frente a tu pregunta, que es comportamiento normal es preparar a la gente para la vida laboral entonces respeto a los horarios, respeto a las costumbres que se van a encontrar dentro de las empresas, eh..... buen lenguaje, no comer en clase, no comer en el trabajo, si ve todo va a la par. Cumplir con responsabilidad los trabajos que se le asignen, no hacer cualquier cosa por salir del paso, igualmente trato digno con las compañeras, saber diferenciar los ambientes. Cuando se este en la empresa o cuando se este en el aula de clase o cuando se esta en el tiempo libre de cada cual. De alguna manera, algunos ejemplos de lo que considero la normalidad en la vida común.

Entrevistadora: Yo quiero retomar la situación del estudiante, ¿en qué justifica esa decisión de... “tomada” con él, específicamente?

Docente: ah... con él, creo que se me presentó la oportunidad de papayita para poner un ejemplo y de una vez definir la situación con este estudiante y parece ser que me salió bien porque el grupo me dió la razón y las autoridades me dieron la razón, se

nos había colado aquí un anti-social y estaba ahí compartiendo con los otros. ¿Lo volvería a hacer? claro que sí, de hecho ahora manifesté que lo estoy haciendo.

Entrevistadora: Vamos a mirar un dilema moral y vamos a escucharlo.
Se lee el dilema de Maria José (ver anexos) ¿Identifica usted un problema?

Docente: Claro! lo hemos vivido muchas veces aquí en los cursos.

Entrevistadora: ¿cuál es el problema?

Docente: El problema es no respetar las normas de clase, en clase ni se come, ni se bebe, ni se escucha radio, y mucho menos walk-man con audífonos, eso es dar a entender claro que se tiene una actitud negativa con respecto a sus Compañeros, con respecto al tema, con respecto al profesor, de entrada el problema, si, si uno lo permite que lo haga ella, con qué autoridad va uno a decirle a otro estudiante que lo haga posteriormente, que se los quite. Si uno permite un caso, se multiplica se multiplica inmediatamente, porque estoy casi seguro que en la mochila o en el bolso del estudiante, muchos de ellos tienen su radio, y ahora hay que partidos, que los olímpicos, que los conciertos, tantas noticias interesantes que podrían desviar la atención de los estudiantes, de tal manera que hay que sentar un precedente a esta niña.

Entrevistadora: ¿cuál sería la solución?

Docente: ¿La solución? Invitarla, invitarla cordialmente a que por favor apague esos audífonos que hay tiempo para escucharlos.

Entrevistadora: pero el profesor lo hizo

Docente: ah.....

Entrevistador: el profesor lo hizo así

Docente: sí

Entrevistadora: pero luego, ¿el problema que usted identificas es...?

Docente: a bueno entonces es correcto el problema: la saco de clase, procuro sacarla de clase porque ella no quiere entender, de entrada está tratando de mostrarse por encima del profesor y sus compañeros, por encima de uno pueden pasar, pero yo considero que por encima de los demás compañeros no, entonces no aceptó la invitación, ella se sublevó por decirlo así, quiso mostrar que podía más que los demás, de tal manera que es una falta grave.

Entrevistadora: ¿tiene usted la solución alternativa?

Docente: Solución alternativa sí, ponerla contra la espada y la pared, nunca más volver a hacer eso y se le pone una matricula condicionada. Sí, es que aquí tenemos que a veces poner los puntos sobre las íes y no dar una segunda oportunidad, entonces llamarla eh..... aquí nosotros tenemos como una herramienta que se llama los Comités de Evaluación de estudiantes, eh..... ... lógico que un comité de esos toma un tiempo, pero mientras se reúne ese comité, pues y renueve un Comité para ese tema, para que no sea únicamente problema con uno, porque generalmente, cuando hay problema con uno hay problema con otros instructores, porque alguien no cambia radicalmente de buenas a primeras.

Entrevistadora: ¿esa es la mejor solución? O ¿cuál sería la mejor solución de las que ha planteado?

Docente: No, la mejor solución es que ella entrara en razón.

Entrevistadora: no, su solución, usted es Nelson.

Docente: Mi solución, ¿la mejor solución? Sacarla de clase y llevarla a un comité.

Entrevistadora : ¿sacarla de clase ese día o de su clase.?

Docente: es que mire: hay un antecedente, pasó por encima del profesor y lo agredió verbalmente, eso va directamente contra la integridad del profesor. Si el profesor se muestra inferior a la situación de ese momento, cualquiera, cualquier otro estudiante, igualmente lo va a tratar así en o común importunamente. Entonces, esas situaciones anonadas hay que acabarlas de raíz y no hay que dar segundas opciones.

Entrevistadora: ¿el profesor es igual, inferior o superior en relación al trato de los alumnos?

Docente: El trato debe ser, sabiendo que el profesor tiene una autoridad el trato debe ser parejo, por igual, pero los mismos estudiantes reconocen en el profesor la autoridad del conocimiento, la autoridad del puesto, la autoridad impuesta por la institución.

Entrevistadora: ¿por qué cree que sacarla de clase es la mejor solución.?

Docente: ah... pero ¿qué más?, no le puedo quitar el walk-man porque eso es ajeno, llamarla a la razón, ya no escuchan, ni oyen, ni ven, ni entienden, entonces procurar sacarla, el problema que se me podría generar es si ella me dice que no se va, entonces si no se me va, yo no la puedo coger del pelo y sacarla pa fuera, hay si me

complicaría las cosas, pero igualmente como en el primer caso mencionado el apoyo de los estudiantes es vital, y los estudiantes aquí son solidarios, no se en otras partes pero aquí si son solidarios y de verdad que lo protegen a uno.

Entrevistadora: y bueno. ¿Cómo haría para comprobar que esa si fue la solución correcta? Sacarla de clase.

Docente: lo bueno o lo malo quien lo define, es complicado, pero hay unos comportamientos indebidos y el sacarla de clase es lo mejor...se me acaba de ocurrir que seria como aparentemente lo más fácil, lo mejor que podría hacer no, no se ve por ninguna otra.

Entrevistadora: ¿eso sería lo justo, para ambas partes.?

Docente: No es que de entrada hay injusticia, injusticia es porque alguien no escucha la música que quiere por fuera de clase, ahí está cometiendo un acto indebido contra todos sus compañeros, porque esta quitándoles tiempo y además está enredando las cosas, porque tratar de solucionar ese problema va a requerir de que el profesor le dedique un tiempo a la corrección de ese problema, un tiempo que podría ser aprovechado en formación en capacitación, en despejar dudas, tantas cosas.
¿Ok? ¿va bien el asunto?

Entrevistadora: sí, ya vamos a acabar.

Entrevistadora: ¿pero como haría para comprobar que el problema ya ha sido resuelto?

Docente: la manera de comprobar es que ya esta niña entre en razón y que sepa que aquí se está formando y que a veces hay necesidad de hacer cosas que a uno no le gustan, pero esas cosas eh..... de una vez van a ayudar a la formación, van a ayudar a hacerlo a uno persona, uno no puede hacer lo que uno quiere en los diferentes ambientes, uno tiene que diferenciar muy bien cada ambiente, cada circunstancia, y comportarse de acuerdo a lo que se espera para cada circunstancia. Ahora, como saber si ella va ha entrar en razón y va a cambiar su punto de vista, esta en ella.

Entrevistadora: Pero, ¿ usted cómo lo sabría.?

Docente: Ah.... muy fácil, si logra reunirse el comité de evaluación, entonces en el comité se toman nota de los hechos, eh..... igualmente se toma nota de acciones correctivas y se le hace un seguimiento a esa persona, para ver cual es su comportamiento posterior frente a la situación que llevó a la reunión de evaluación, y entonces sería hacerle un seguimiento en su comportamiento y en su actitud

previamente o básicamente su actitud, la posición que tiene frente a la clase frente a las cuestiones de la materia o al mismo profesor.

Entrevistadora: ha habido como dos cosas que se repiten y es como el apoyo de los estudiantes frente a los dos casos, si no hubiera apoyo, ¿qué pasaría.?

Docente: Ah no, pierde uno autoridad automáticamente, yo siempre he tratado de hacer las cosas correctamente, y cuando uno obra de esa manera, inmediatamente la solidaridad y el apoyo de los estudiantes eh..... saltan a la vista.

Entrevistadora: ¿y actuar correctamente es qué?

Docente: actuar correctamente es actuar en lo que la gran mayoría de nosotros esperamos, todo el mundo se espera que se forme para el trabajo eh..... que se forme en buenos hábitos y buenas costumbres.

Entrevistadora: pero actuar correctamente, ¿ para usted qué es?

Docente: eh..... actuar yo correctamente es: en aquellas situaciones anonadas, situaciones que no corresponden al tiempo y al espacio indicado, entrar a poner el dedo sobre la llaga, llamar la atención para corregirlos, porque eso es lo que verdaderamente corrige, creo que el ejemplo que uno pueda dar es lo mejor para que todos nos formemos.

Entrevistadora: ¿actuar correctamente, siempre es actuar justamente?

Docente: No, a veces toca hacer cosas que a algunas personas le tallan, yo creo que actuar correctamente es buscar el bien para todos, el bien común.

Entrevistadora: ¿qué sería lo justo?

Docente: Lo justo es donde haya mayor número de beneficios para todos y que todos lo aceptemos. Ejemplo, un viernes nueve y media de la noche..... , lo justo es que todos estemos en nuestras casas compartiendo con los amigos, en fin, pero unas veces nos toca eh..... cumplir con unos horarios de clase, entonces todo el mundo... que sería lo mejor, lo mejor estar por fuera, pero lo correcto frente al rol que nos toca como estudiantes, frente al papel que nos toca como estudiantes, es cumplir con unos horarios y saber que hay compensaciones, hoy nos sacrificamos, hoy hacemos, trabajamos con disciplina, trabajamos cumpliendo unos requisitos y posteriormente van a venir unos beneficios de obrar de esa manera que creo que es correcto.

Entrevistadora: ¿Cómo le pareció la entrevista?

Docente: No fácil, cuando es oral da la oportunidad de expresarse uno con mayor facilidad que cuando toca escribir, cuando toca escribir, a veces por utilizar las

palabras correctas no, uno a veces no dice las cosas como debería ser o como las piensa.

DOCENTE: AURELIO.

Docente: Como le comentaba, situaciones son muchas las que se han presentado acá. No sé pero...Siempre, si no conocen, de pronto habrán escuchado, que se vuelve como el hombre problemático, pues, con el asunto de los estudiantes, soy yo. Porqué razón, porque a mi me gusta, el aspecto de la norma, y sobre todo en, esta situación, de formación profesional de quienes acuden al Sena. A mí me parece que uno debe ser muy claro...y, muy ...digo... como ...honesto, en su actuación, ¿ya?... en qué sentido, si una pers.. si una, una profs...perdón, en que si una persona viene a profesionalizarse, pues hay que... colaborarle en todo lo que se pueda y hay que ayudarle en este sentido. Me gusta, me encanta, que la gente se capacite. Pero el hecho de que se colabore, no quiere decir que se quiten responsabilidades. Y eso es lo que aquí no está muy claro.

A ver, para entrar como en materia, el caso concreto, vea: el año pasado, eeh...hubo un grupo que trabajó conmigo, era un grupo problemático. Problemático porque yo lo conocía pues, de hacía como dos años, cuando iniciaron. Y allí había unas...que, 5 o 10 personas en ese grupo, que realmente, no tenían el perfil para seguir ese curso. Pero sin embargo, por todas aquellas situaciones permisivas, también conocidas por muchas personas, entonces, pasaba y pasaba y pasaba el tiempo así. En esa época... me perdieron como 8 personas, por inasistencia, y bajo rendimiento, de esa 8 por hay... 5. Se hizo el comité, el acostumbrado comité y demás cosas. Se tomaron determinaciones, que se va hacer esto, que se va hacer lo otro...entonces, pues... la coordinadora, llegaba y actuaba de una manera pues, muy...para mí extraña...!"bueno, bueno dejemos así, eso y levantemos ahí y... le hacemos una evaluación...y dejemos así y pasamos por alto"! (el entrevistado se refiere a la coordinadora) aunque hubieran pasado el porcentaje de inasistencia, aunque tuvieran bajo rendimiento. Se levantaba el acta y todas esas cosas, se tomaban determinaciones que serían retirados del proceso. El coordinador también firmaba, en fin, se hacía el acta y en el momento de ir a firmar, el coordinador sacaba el hombro, tan y no firmaba el acta, se desaparecía el acta y todo quedaba así. Las personas continuaban. Llegaron a este curso, del año pasado, y conmigo ya me funcionaron mejor, porque me programaron dos módulos con ellos. Uno, volvimos a recordarnos y entonces ya sabían como es, trabajando conmigo, porque yo soy muy exigente en todos los campos. La puntualidad, es lo más que yo exijo. Como todo lo nuestro tiene que ver con ventas, yo no concibo a un vendedor impuntual, entonces por, eso exijo demasiado la puntualidad y de ahí en adelante, pues toda la...la... que digo...pues la responsabilidad que deben tener todas estas personas. Trabajamos muy bien ese módulo, no hubo problema, no se quedó nadie, ya me conocían, perfectamente. Me programaron otro módulo, con ese grupo trabajó Ignacio, César Orozco y yo seguí trabajando con ellos, el otro módulo. Creo que Ignacio tuvo algo de problemas con ellos también. Con César Orozco tuvieron problemas graves, por ejemplo si el grupo era de 22 personas, perdieron 21, con César Orozco, grave cosa. El módulo que yo estaba trabajando en ese mismo tiempo, yo trabaja en la franja 6-8 de la noche y él 8-10 de la noche. Entonces, qué se presentó: perdieron... como 8 personas, me perdieron, a pesar de que ya habíamos trabajado, sabían cómo, entonces, se echan

como las petacas, es no hacen unas cosas, ¡es que no hacen nada pues!. Totalmente creen que hay que darles la materia ganada. Perdieron. Listo. Volvimos a hacer el comité, grave por que habían perdido con César Orozco, grave porque habían tenido problemas con Ignacio, entonces, imagínese, con tres instructores, entonces, y haber perdido pues, eso es, suspenderles el proceso de formación. Hay una cosa que no tienen bien clara aquí, por ejemplo, la coordinadora es: “! Es que aquí no se le puede echar a nadie del sena”! . Noo, absurdo, pues si una persona no da rendimiento, como la vamos a tener ahí, que tiene que pasar, aunque no de rendimiento. Pero sin embargo,....(No entendí lo que dijo). Bueno hicimos la reunión del comité, estuvieron representantes de los alumnos, aceptaron pues toda la gravedad del asunto que se había presentado, de que no daban rendimiento, de que otros perdían por inasistencia, del desinterés marcado. Es que habían una situaciones que se presentaban en ese grupo, por ejemplo, llegaba César a dictar clase, la gente volteaba las sillas hacia al muro y al otro lo dejaban ahí, hablando dictando la clase. Bueno, entonces, justamente en esta mesa, aquí en este sitio estuvimos sentados, ahí se hizo el coordinador, por allá se hizo César, yo me hice aquí, ahí estaban los estudiantes y el representante del grupo. Bueno, el coordinador era el que tomaba nota, que yo no sé que cuantas cosas. Yo soy partidario de que las personas hay que sancionarlas cuando merecen la sanción, ¿ya?. No, de que se les debe retirar o impedir el ingreso al Sena, no. Que se siga capacitando, pero entonces, se retira, 6 meses por fuera, y después vuelve o un año y después vuelve, cierto. Porque es que cuando ha estado aquí se le quita la posibilidad a otra persona que sí tiene interés, y está decidida, pues, a formarse profesionalmente. Además que hay muchas personas , que sinceramente, llegan y le dicen, pues si yo pierdo al fin y al cabo no pierdo nada, porque esto aquí, a mí no me cuesta un peso, entonces,... antes pasé bueno, y demás cosas. Y no me parece pues como ético desde ese punto de vista. Bien, se hizo la reunión, se levantó el acta, César dijo, bueno yo paso eso, todas estas cosas, bueno entonces firmamos. Y qué se había acordado: que estas personas iban a salir del Sena 6 meses, a los 6 meses regresaban, presentaban su carta, a ver sí le aprobaba que continuaran o validaran o volvieran a ver esos cursos que habían perdido y siguieran. A mí me parecía lógico, me parecía bien. Bueno, hasta luego, hasta luego y todo quedó así. ¿Qué pasó, el acta?, no se llevó a cabo nunca, el acta, el coordinador no la hizo jamás, acta...??? Acta, acta luego pues, por no hubo nada de esas cosas. Se ingresó en enero, a iniciar el nuevo año y todas esas cosas. La gente, ahí estaba toda. No Salió nadie, no pasó nada, después como se programaron... otra vez el módulo que perdieron con César y hasta luego. O sea que, una vez más fui burlado, porque lo mío... nada. Y yo estoy seguro que esa gente, si se graduó, los pasaron con esas materias perdidas. Que yo sepa no hay acta que demuestre que, qué les hicieron, yo por lo menos no les hice ningún trabajo ni de evaluación ni remedial. Eso no se debe llamar remedial sino alcahuetería. La gente está acostumbrada a que diario lo pierde, y haga otro y hágale otro y otro, hasta 5 les han hecho, hasta que por agotamiento físico ya del docente, páselo ahí, es un hecho y eso es demostrable. A mí me gustaría que se analizara eso, que se pudiera hacer una auditoría para rastrear todas esas anomalías, que se siguen presentando.

Entrevistadora: ¿su conflicto es con la institución, o siente que hay conflicto también con los estudiantes?

Docente: Con el grupo no, en este caso, con la institución porque con esa laxitud de la institución entonces los alumnos se vuelven maquetas, pa que me voy a esforzar, al fin y al cabo si pierdo o si gano, ya con el coordinador a mi me pasa, entonces no hay problema. Con la gente no, porque la gente, si uno le exige, la gente da... su rendimiento, y si se llega a quedar, entonces usted queda pendiente aquí. Demora 6 meses y cuando la gente regresa, entonces la gente ya sabe que tiene que rendir, pero la gente aquí no! No hay problema, aquí falta una vez, faltó dos, después que se han pasado las notas, la gente se levantan una excusa médica, que tenía una gripa, después que ha pasado tiempo. Entonces, yo lo considero no problema con la institución, si no el problema es de las personas, que no trabajan honestamente, ¿ya?

Entrevistadora: ¿cuáles personas?

Docente: Las personas encargadas de hacer todo esto que estamos hablando. Por ejemplo aquí hay normas, en el Centro de Comercio hay normas y en el Sena hay normas. Y en el centro de Comercio no hay personas que hagan cumplir esas normas.

Entrevistadora: ¿Usted le parece incorrecto?

Docente: Claro, por eso es que la imagen institucional, la imagen corporativa se va desmejorando

Entrevistadora: ¿Qué le parecería lo bueno y lo justo?

Docente: Umm... Me parecería bueno: bueno, eso de bueno y justo, yo creo que sí se actúa bien, pues se debe hacer con justicia, porque yo no puedo decir que soy justo y...jjj, no hago lo bueno, entonces sería como algo que choca. Me parecería, primero, que se identificara y antes de colocar a una persona en esos cargos, que deben tomar las decisiones, se les debe hacer un perfil de análisis ocupacional, si tiene perfil o no tiene perfil para desempeñar esas funciones. Qué pasa? Que las personas que están allá no tienen el perfil, entonces por eso es que se presentan esas circunstancias. Yo no tengo problemas con la institución, la quiero demasiado y por eso es, que jamás estaré yo de acuerdo con esas circunstancias. Ya? . Que es lo bueno, que sí las personas que están allá deben cumplir con eso, tienen que cumplir con eso. ¿qué se dice pues?, por ejemplo, que si una persona con un 10% de inasistencia, terminó, salió, salga pues, aquí esto hay que cumplirlo. Nada que venga que analicemos, que no se qué, porque la gente llora y llora, y miren yo les cuento un asunto, he escuchado y la gente dice, yo voy allá y hablo con Rubén y si es necesario llorar yo lloro y antes de entrar allá va la gente enjuagada llorando, laguen dice que tiene problemas de salud, que me va dar un cáncer, que tengo no se qué, traen cosas pues, entonces burlan las normas y como las personas que están allí para hacerlas cumplir, no lo hacen. Por eso se sigue desmejorando la imagen de la institución.

Entrevistadora: Cuando dice que es muy exigente, ¿a qué se está refiriendo?

Docente: Bueno, el muy exigente, ya como que me acostumbré a eso porque todo el mundo dice eso de mí. ¡Ah es que ud si es muy, ud si es muy!. ¿ya? Y yo considero, personalmente, no es que sea muy , simplemente, que las cosas que hay que cumplirlas hay que hacerlas y listo.

Entrevistadora: Por ejemplo. ¿Qué hay que cumplir?

Docente: Por ejemplo, que hay que cumplir, yo debo trabajar de 6 a 8 de la noche, entonces mi deber es, no pensando en lo que me van a pagar, mi deber es que a las 6 debemos estar empezando, pero entonces ¿cuál es el ejemplo que damos? Yo soy el instructor, yo llego a las 6 y $\frac{1}{4}$ a las 6 y 20, a las 6 y 40, y yo he visto, que gente que tiene que empezar a las 6, llega a las 6 y 40. Y no pasa nada, todos tranquilos, debemos irnos a las 8 y faltando 20 nos vamos., bueno no interesa el rendimiento y no el tiempo. ¿pero qué rendimiento y qué formación profesional se le está dando a esa gente. ¿Será eso lo justo, será lo bueno? Entonces a eso me refiero yo sobre la exigencia. Que si uno la analiza, pues no es que sea exigente, si no que, si las cosa son así, hagámoslas así.

Entrevistadora: Dice que es un hombre de la norma. ¿Eso que quiere decir?

Docentes: No hombre de la norma. Digamos que soy un hombre que exijo y me gustan que las cosas se cumplan, tan sólo así es que se ven los resultados, buenos resultados o el logro de objetivos. Cuando no es así, todo se vuelve laxo, entonces las cosa se cumplen a medias.

Entrevistadora: En ese sentido ¿qué sería lo digno y lo indigno?

Docente: ¿Desde mi actuación o del modo de ver las cosas?

Entrevistadora: Desde su actuación.

Docente: Lo digno hacer las cosas bien, y lo indigno, viendo yo que eso no está bien hecho, aceptarlo como bien hecho. Para mi es indigno ver que una persona perdió por inasistencia o por no dar rendimiento académico y pasarlo.

Entrevistadora: ¿Eso también estaría dentro de lo honesto de la actuación?

Docente: Así claro, desde luego, es que yo no considero pues que la honestidad sea de un bolsillo aparte del saco y la dignidad sea otro bolsillo diferente, esas son cosa todas juntas, que hacen la caracterización de un individuo.

Entrevistadora: ¿eso caracteriza un individuo?

Docente: Si claro. Digo la caracterización como sistema de identificación. Esa persona la identificamos así porque es honesta, porque es digna, porque es íntegra, ¿ya? ... Yo trabajo así... yo trabajo así y eso lo he hecho... mire, desde hace 12 años, casi 13, así he trabajado siempre.

Entrevistadora: Cuando ha tomado esas decisiones, cuando ha tenido esas percepciones, ¿siempre ha creído que eso es lo mejor? ¿¡Esas son la soluciones correctas?

Docente: De mi modo de trabajar, sí... es decir, yo compruebo en esas personas bajo rendimiento, no porque lo digo yo, si no porque demuestro, se han hecho pruebas, se han hecho estos trabajos, no rinden, no presentan los trabajos, no vienen. La evaluación, el rendimiento lo demuestra, entonces, yo hago lo correcto, yo hago lo justo, pasando los informes .Allá, eso lo echan a rodar, lo botan, no lo tienen en cuenta y eso sí me parece indigno.

Entrevistadora: Cuando usted dice, que es de la única manera que se ven los resultados, ¿dónde ve los resultados como docente?

Docente: Hay un asunto, aquí en el Sena, se cambió mucho el aspecto de la filosofía en sí, Aquí nos volvimos más como un colegio, como de primaria más bien, para manejar la situación del aprendizaje y de la profesionalización de la gente. Porque todo es de... vamos a ver los resultados de ud como docente que maneja el docente. También siempre he estado en desacuerdo con esa denominación que se nos da, que los docentes. Yo me considero, y eso es aparte, muy, muy mío el concepto. Aquí, no debe haber docentes. Nosotros tenemos que ser instructores. Una cosa es ser instructor y otra el docente, o el maestro aquel..

Entrevistadora: ¿Por qué hace la diferencia?

Docente: Porque cuando se habla de docente entonces empiezan a ver, que hay que analizar un video, que hay que ayudarlo, que venga, que usted...

Se interrumpe, la entrevistadora pregunta: Quiero saber, ¿por qué lo está diciendo? ¿dónde busca los resultados.? es muy importante esta distinción que está haciendo...

Docente: El docente es eso, el que se asimila al comportamiento del muchacho, en el colegio o en la escuela. El instructor no. La filosofía del Sena era tener instructores para que profesionalicen a la gente. Pero qué es un instructor, me dirán ustedes, según Aurelio, Un instructor es el que enseña a trabajar, sabiendo trabajar. Eso se desvirtuó totalmente, y ahora hay una época, disculpen pues la palabra que voy a decir, una época de decadencia academicista, porque aquí ya se preocupan por que está el instructor allá, que hay que hacer un postgrado ,que hace una maestría, que está haciendo la segunda carrera, pero vaya que Pero vaya, póngalo a trabajar en lo que él debe saber trabajar, y aquí hay un altísimo porcentaje de instructores que están

ahí, enseñando a trabajar y no tienen experiencia laboral, simplemente tienen una experiencia académica. En qué empresa trabajó ud para que vaya y aporte esa experiencia aquí y le enseñe a la gente a trabajar. No la hay. Entonces los resultados donde se va a ver? Llegamos ya a su inquietud. Los resultados se van a ver es en las empresas, porque como esto fue creado para que las empresas tuvieran un mejor nivel de desempeño, que se trabajara mejor, que se tuviera calidad, esos son los resultados. Y no se van a ver los resultados. Qué pasa, cuáles son las quejas de las empresas, tu conoces: para que va ir allá, hágase un cursito de esos en el Sena, un cursito, vea que hasta despectivamente lo hacen, porque todos estos trabajadores alumnos, que salen con las falencias que les acabo de mencionar, entonces van a las empresas. Entonces muestre a ver, pues ud no sirve pa^ nada hermano, ud donde estudió? Ah en el Sena, ah el instructor, ah ese es el resultado del Sena y en la empresas sea cual fuere, se trabaja por el resultado (enfatisa golpeando la mesa). Allá no nos tienen por bonitos si no por eficientes. Da resultado en una empresa, continua, no da resultado pierde el puesto, entonces es allá donde si miden los resultados.

Entrevistadora: Ahora cuando contaba la situación, yo quiero que me diga, en pocas palabras, ¿cuál era el problema?

Docente: ¿Cuál era? No, Cuál es, lo que se sigue...no hablemos del Sena vuelvo a decir, en el Centro de Comercio, hay normas, pero no hay personas que hagan cumplir esa normas.

Entrevistadora: ¿Cree que hay una solución posible o varias?

Docente: Si claro, una, cambiar esas personas que no dan los resultados esperados Esa que a través del tiempo, y ahí vemos, desadministración, no hay poder de convocatoria, no hay confianza en ellos, no hay programas definidos, no hay nada.

Entrevistadora: ¿Otra solución, no hay? Sólo cambiarlas?

Docente: Pues, es que el momento lo único que hay es eso. Yo no veo solución. Que alguien diría que capacitarlos, pero es que esa gente no se puede capacitar pa` eso. Por eso les decía, por favor, traigamos a la gente y antes de ponerlo a desempeñar un cargo, es lo que están tratando de hacer, pues por competencias, analicemos el perfil, si tu tienes las capacidades para desempeñar ese cargo si no para que te voy yo a poner allí ¿Ya?. Actualmente se está trabajando, en el Sena a nivel de todos los instructores, del desempeño por competencias laborales y es la otra gran falencia. Ponen a capacitar en competencias, a gente que no tiene competencias a eso hombre por Dios!! ¿si o no? .

Se lee el caso de Mará José...

Entrevistadora: ¿Identifica algún problema en esta situación?

Docente: Bueno, a mí me gusta mucho hablar y con los grupos de trabajo y les digo, hombre vea, que bueno que ojalá pudiéramos eliminar de nuestro léxico o digamos de nuestro pensamiento, la palabra problema. No me gusta la palabra problema, hablemos de inconvenientes o hablemos de dificultades. Pero bueno, ya dejemos ahí el problema. Claro ahí hay un problema, bastante delicado, delicado porque hay dos personajes que componen el problema, el primero pues es el del profesor Nelson. El profesor Nelson desde un principio, que se da cuenta del comportamiento de Ma. José debió habersele(no se entendió) Ud se retira los audífonos que aquí estamos en clase ya? Pero como él permitió las cosas, eso se siguió dando así, por eso Ma. José no le ponía problema por eso le dijo no me moleste déjeme tranquila. Ya! , entonces ahí está el problema de él.. El otro aspecto, si miramos a Ma. José, que no coincidía con el grupo, es que lo más normal es que yo llame a Ma. José, bueno cuénteme pues, ud se inscribió para Contabilidad y Finanzas, entonces que es lo que quiere, cuál es la expectativa suya con respecto al curso, qué le pasa, no pone interés, qué sucede? Hablar con Ma. José a ver que me dice. Y si no yo mismo le hubiera dicho, por favor este curso no es para ud. Debe buscarse otro, Digamos que es lo que le agrada. Lo peor que uno puede hacer, es llevar a efecto algo que no le guste. Entonces ahí esta la otra parte, falla del capitán Nelson. Porque ha debido llamarla y dialogar y charlar con ella a ver qué pasa. Cuando dejó que todo sucediera, pues entonces ella tenía un elemento de juicio para volverla a llamar, porque si tenía la primera nota reprobatoria, pues ahí estaba otro estartazo: Ma. José, qué pasa aquí? Ya hay un resultado malo Ma. José y si sigues con ese comportamiento pues no vas a obtener buenos resultados, ni en la segunda ni en la final. Eso es lo que veo yo

Entrevistadora: Usted le acaba de pasar eso en clase ¿qué haría?

Docente: Ya en ese caso ha habido una manifestación muy delicada, con respecto al trato o mal trato que dio a Nelson. Desde luego, pues, pues hay que ... si es nuestro caso llamar a un comité y demás cosas y esto no puede ser así. Le insistiría a Ma. José que eso no es lo de ella, entonces pues, que se retire a tomar otro curso, pero que en este curso no continúa..

Entrevistadora: ¿Ve otra solución?

Docente: Esa es la solución que yo veo. Otra no, porque es que ella ha demostrado desinterés en todo momento para que vamos a continuar con ese elemento allí. No vamos a tener result... ella nunca irá ser, auxiliar o no va ser técnica en contabilidad y finanzas, seguro que no. Entonces...

Entrevistadora: ¿Esa es la mejor solución?

Docente: Claro.

Entrevistadora: ¿Cómo haría para comprobar que ha resuelto el problema?

Docente: Primero que todo, pues si ya no está en el curso, pues se solucionó el problema del curso, pues el curso sabe que van a estar integrados y todos están trabajando en una misma dirección. O sea contabilidad y finanzas, ahí está. Parte del problema resuelto. La otra era hacerle un seguimiento a Ma. José si se había inscrito en otro grupo, mandarla a la psicóloga a ver que problemas tiene, porque esa manifestación tan díscola.

Entrevistadora: ¿Esa es una solución?

Docente: ¿Cómo? Es decir, así determinaría yo si se había terminado el problema. Primero se solucionó el problema del curso porque están son los que están y van pa`delante. Y Segundo, pues ver si, si ella pues, se pudo ubicar o algo o que problemas psicológicos tiene, de familia. De pronto puede tener pues...problemas...se la fuma verde, o tal...y por eso se pone así a mil...

Entrevistadora: ¿Es digna Maria José de esa única solución?

Docente: Sí, en mi concepto sí. ¿Por qué? Porque yo la voy a sustraer de un campo de trabajo donde ella no va a tener éxito jamás! Y segundo, sí es digno el trato que se le da porque se le está buscando la ayuda pues...allá, llevándola allá a la acción social al psicólogo, la psicóloga...pa'que indague a ver que es lo que le pasa.

Entrevistadora: ¿Por qué de una vez estás diciendo que ella no va a tener futuro ahí? ¿De qué parte, que ella está en el lugar equivocado?

Docente: Por una simple y llana razón: porque si inicialmente se hizo la primera evaluación y los resultados fueron desastrosos, y luego con su comportamiento, cotidiano seguía igual y no le importaba!...

Entrevistadora: No es ella digna de preguntarle ¿Por qué? ¿qué es lo que pasa? ¿Qué es lo que está manifestando?

Docente: No, pues claro que fue digna desde hace tiempo, recuerda que yo dije llamarla y que le pasa y usted por que es así y demás, Claro y lo otro, porque la mandan al psicólogo, el psicólogo allá le hace sus preguntas: sin, salavín, cuénteme a ver!!!! Respire profundo....tá... (Risa de burla)

Entrevistadora: ¿Usted cree que ella atentó contra su dignidad cuando lo insultó?

Docente: Ah No...no, no, pues, yo no me sentí herido con mi, con mi... dignidad; me sentí incómodo por el comportamiento de ella frente al grupo...es mas, por ejemplo situaciones de esas...ufff, yo he tenido las que quiera! Pero ¿Qué es lo que pasa? Yo les digo: "Hágame un favor, a mi no me respeten, eso me tiene sin cuidado, no me importa que me irrespeten, pero RESPETEN A SUS COMPAÑEROS,(Lo dice enfáticamente), respeten a sus compañeros...a mi no! Eso me tiene sin cuidado.

Entrevistadora: ¿Qué atentaría contra tu dignidad, desde un estudiante?

Docente: Noo, por ejemplo que fueran a decir cosas que no son, inventar tantas “cosas de aquellas”...que inventan...situaciones pues...hummm,

Entrevistadora: ¿Qué son “cosas de aquellas”?

Docente: Noo, por ejemplo: por ejemplo hay algunos casos, de... mas que todo damas, mujeres, sí, mas que todo, no he conocido de hombres, aunque de pronto pueda que sí...que argumentan, y dicen...y aún en los comités....toda esas cosas ...dicen pues: “a este profesor hay que darle alguna cosita pa’que le pase a uno...la...y alguna cosita es que.....hummm, ustedes me comprenden...este hay que irse a acostar uno con él porque sino no pasa la materia...bueno, eso sí, atentaría contra mi dignidad.

Entrevistadora: ¿Han atentado contra su dignidad?

Docente: No!,, No! , hasta el momento nunca! Jamás he tenido estos problemas, nunca! De los otros si, (se refiere a otro tipo de problemas) descontentos, que dicen que es que... yo soy malaclase... que... porque les cierro a la hora... exacta, que no se cuantas, que porque exijo mucho...que no sé que...

Entrevistadora: ¿En esa decisión con Maria José, considera que fue justo?

Docente: Yo sí. Y más que con Maria José, justo con ella y correcto con el grupo.

Entrevistadora: ¿Y justo con el grupo también?

Docente: Sí! También.

Entrevistadora: Y ¿Qué es ser justo?

Docente: Para mi ser justo es hacer..las cosas se deben hacer en el momento que se deben hacer. (silencio) Yo considero pues...

Entrevistadora: ¿Por qué piensa que eso que se hizo, fue lo mejor y qué ese era el momento de hacerlo así?

Docente: Claro!, porque es que si no lo hago yo, entonces ya pasa a otro instructor y ya viene Maria José con el mismo proceder, la misma situación y se sigue en ese estado de degeneramiento del comportamiento del curso y rendimiento del mismo curso.

Entrevistadora: ¿Usted está cuidando que no le pase a los otros profesores o que Maria José se ubique?

Docente: Lo que yo estoy cuidando es qu..., a mi me interesa el equipo,.es que yo no voy a cuidar....

Entrevistadora: Pero Maria José es del equipo! (se le interpela)

Docente: SI! Pero un elemento "malo" en un equipo, daña el equipo. Acuérdense del ejemplo que ponían las abuelitas allá: de que "mijo...que la manzana podrida en el bulto, daña el bulto"...Saca la manzana y ya, listo! Porque a usted le interesa mas el bulto que la manzanita...y Maria José era "la manzanita"

Entrevistadora: ¿Eso es justo con Maria José desde su posición de docente?

Docente: Desde el punto de vista mío, sí.

Entrevistadora: ¿Desde su punto de vista como docente?

Docente: No, no, yo hablo de...de instructor, a mi, sáquenme de la docencia y de esas cosas...esa es otro...esa es otra cosa completamente distinta...esta no es una institución donde vienen los docentes aquí...en mi concepto,.. aquí debe haber es instructores!

Entrevistadora: Pero todos, aunque nos llamemos instructores, docentes, maestros...somos formadores, es decir, llámese como se llame, somos formadores!

Entrevistadora: Cuando usted aplica esta norma de la puntualidad, ¿siente que está formando, instruyendo, educando...o qué?

Docente: Estoy formando y estoy instruyendo. Yo no considero que al ser humano se le pueda educar, ni se le deba educar...se debe formar y se le debe instruir...educar no!

Entrevistadora: ¿Qué es formar y que es educar?

Docente: Mire, la educación es como una condición... que se puede colocar al ser humano mediante unos parámetros para que siga por ahí, derechito, esa es la educación: "ay, tan educa'o el niño, ay...se sienta allá, se sienta allí...ay tan educa'o, salude pues, ay tan educa'o, despídase cuando se...ay, tan educa'o... Eso es. Y tiene que ser así.

Entrevistadora: ¿Es como la urbanidad?

Docente: Bueno, Pongámosle pues ahí, si lo prefiere...En cambio, cuando yo estoy instruyendo, cuando estoy formando, es distinto. Por ejemplo: venga...entramos aquí, vea pues toda esta gente que está allá...yo entro, saludo..."buenas, cómo están? Mucho gusto!.... Yo no les estoy diciendo: "saluden", pero les estoy dando el ejemplo,

para que lo hagan. Ya? Los estoy formando para que sepa pues...Es decir, cualquier momento, cualquier actividad de la vida puede ser así...

Entrevistadora: ¿Cómo hace usted para que las personas sientan que los está formando?

Docente: Ah!!! Claro! Es que es simple!(pausa)
...hay un adagio también, muy interesante...viejo...-yo recuerdo todas estas cosas porque considero que esto es formativo- ...y dice: y la abuelita de mi abuelita también decía...y ojo que estoy seguro de eso! "El ejemplo arrastra!..." (silencio)... Por qué la gente a mi me cumple, me corre, todo pues, sobretodo a la entrada? Porque yo llevo doce (12) años en el SENA, trabajando con clases a las 6:00 de la mañana, trabajando de 6 a 10 de la noche... y NUNCA, NUNCA (enfático) he llegado tarde a ninguna clase! Si yo doy el ejemplo, a mi no tienen porque decirme que esto, que lo otro...que tal cosa. Yo llego temprano! Lleguen temprano.

Entrevistadora: ¿Pero eso no es educar?

Docente: Perdón, estoy dando ejemplo...no es educar...Educar es si yo los pongo ahí...escriban ahí: "DEBO LLEGAR TEMPRANO" 120 veces.

Entrevistadora: Perdón, le quiero decir: ¿eso es "adoctrinar", "educar", ¿es lo que usted hace?

Docente: Bueno...

Entrevistadora: Cuando usted lo dice así, con satisfacción y fruición: "...y todos me corren a la clase..."

Docente: Porque es que ya ellos se han dado cuenta, que es que eso no es difícil...sino simplemente que es un estado de dejación que han logrado salir ellos, antes ¿Por qué no lo hacían? Tengo que llegar a las seis y media, a las seis y veinte...

Entrevistadora: ¿Y eso es una satisfacción para usted?

Docente: CLARO! Porque he logrado formarlos en ese aspecto. Y yo les digo bueno...Qué pasa en sus empresas? Ustedes a que horas entran a trabajar? Y dicen: uy, uy, no, no no, donde llegue tarde...que pasa? Tres días de suspensión, me descuentan y a la segunda vez me echan...y yo les digo: "entonces por qué van a brincar aquí, en una cosa de estas que se están formando profesionalmente y si no les descontamos, entonces tienen que llegar tarde...no cumplen las cosas así? " Y hay otra cosa...y por eso: ¡gracias por haberlo notado! Que dice: con esa fruición, y satisfacción, pero así...yo voy por la calle, yo entro a alguna empresa, estoy en las cadenas de grandes almacenes y supermercados y me encuentro con la gente... y se van por ahí y me abrazan y me dan la mano y me dicen: ¡quihubo Aurelio! Qué mas,

eso...sabe que? Gracias, me sirvió mucho lo que usted me...me enseñó y tan! Y para mi esa satisfacción...Lo demás...son carajadas!

Eso que digan aquí: "uy, tan buena papa el profe...vea, le perdí y todo y... me pasó hermano...uy y tal. Eso es indigno. Y eso otro me llena de satisfacción por eso yo jamás pues, hasta que mi Dios lo permita, dejaré de ser así... eso sí es formar...DAR EL EJEMPLO! Si yo no doy el ejemplo, como voy a exigir... como les voy yo a exigir a ellos que me entreguen un trabajo el día que es y a la hora que es, si yo no le doy las notas de los trabajos, cierto, calificados oportunamente, si no por allá a los tres meses, a los 6 meses. Yo acabo un curso... tome, sus notas son estas, estas y estas... perdió, ganó, tan, listo, y el trabajo es así. Y el grado de satisfacción que yo siento y no lo digo yo... te puedo presentar gente de aquí mismo y tal que vamos por ahí y me los encuentro...no aahss! ...Eso es satisfactorio, ahí se dá uno cuenta que si logró sus objetivos.

Entrevistadora: ¿Cómo se sintió en la entrevista?

Docente: Muy bien, muy bien y...interesante tratar el caso de Maria José...y eso no es nada pa' los que se han presentado...y ese que les dí, pues...es uno de los carnudos, pero...hay otros que...vea por ejemplo un grupo dizque de "secretarias recepcionistas" (con tono irónico)...les voy a dictar "Servicio al Cliente" y en mi vida...el grupo mas grosero, mas irreverente, que he tenido, es ese! De llegar las personas y de sentarse asi puesss...como ahíí...todas....por Dios! se no es un comportamiento aquí...pues, de quitarse los zapatos...se quitan los zapatos se medio descalzan y empezar a chasquear...pues a comer...tran, tran...que es eso por Dios? Y echar sus cuentos y que "la tal" se para y que sale y que: no es que yo voy al baño, es que yo entro... y salen a vender cosas...y otras a vender...pues ah? Y empezar...y con el fastidio tan macho que, uno diciéndoles las cosas y empiezas con la cosa que: (golpea, ta, ta, ta,, ta, ta, ta, ta,) por Dios! Qué es eso? Ah, no...es que yo me distraigo así! (golpea, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta,) tranquilo, hágale que yo estoy atendiendo...pero unicamente por...hummm? Y yo les entrego una nota pues...mire, aquí están...y ahh asi rapada y todas esas vainas...usted es un mala clase, usted es un Don Nadie...mejor dicho.... Y secretarias recepcionistas! (tono de contradicción) y yo dándoles servicio al cliente!

Entrevistadora: ¿Y que ha hecho ante esa situación?

Docente: No...la nota ya se pasó y todas esas cosas...

Entrevistadora: ¿Cómo manejó esa situación ahí?

Docente: Ah, no...pues yo las deajo y les digo pues: "sepan y entiendan pues, que el comportamiento suyo no es el más adecuado...me extraña pues de pensar que personas que deben tratar con gente, con clientes, de las empresas, lleguen y se encuentren con ustedes allá, no me explico como hacen ustedes para estar de recepcionistas ahí...eh, el coordinador tiene pues eh, las notas y demás cosas...se debe hacer un comité... íbamos a hacer el comité y el día que íbamos a hacer el

comité...no vino, está ahí pendiente...ya se sabe...es mas, yo voy a recomendar que algunos de esas personas, pues sean retiradas del proceso de formación, por el grado de...es que eso ya no es grosero, se torna es como vulgar! Entonces no hay derecho...eso no...mas bien, que tomen algunos cursos como de...que digo yo? Lo que se llamaba antes crecimiento personal, desarrollo personal, que les den urbanidad...y después si, como que vengan, pues a ver si pueden encajarse en un curso de estos, para que se desempeñen bien en las empresas....NO! horrible el asunto. Entonces como les comentaba, casos, carnudos así pues...hay así (indica con las manos abundancia) como casos buenos también, buenos, buenos, interesante! Grupos que trabajan y después la satisfacción queda....quihubo Aurelio, que no sé que... Y casos de los que no se habla nunca! Ha habido muchos, muchísimos también, de grupos que se forman y van, y hacen una carta: tan, tan, tan, nosotros queremos que ese curso nos lo dicte Aurelio Jaramillo únicamente. y no se dá...eso no trasciende. Pero ese no es uno solo, son muchos muchos los casos en las empresas...también de las empresas mandan cartas...queremos hacer este y este y este otro...pero que nos lo dicte Aurelio Jaramillo...eso no trasciende...pero eso es lo que me llena a mi de satisfacción pues que carajo!, pues yo creo que estoy haciendo las cosas bien!....porque una cosa es lo que uno diga que lo está haciendo bien, y otra cuando se mide en lo que se llama: “la libreta de calificaciones del cliente” qué piensan esas personas que han trabajado con uno. Pero cuando eso se lo demuestran a uno las empresas, los mismos grupos de estudiantes....

Entrevistadora: Ante todas esas situaciones que ha contado y la que le hemos presentado, ¿volvería a actuar del mismo modo?

Docente: No, no, es que yo no, eeh, yo no...actúo así únicamente como...como por una presentación en...es que ese es...ese es mi comportamiento...mi, mi “modus operandi” diario! Y yo creo que no dejaré de actuar así...pues hasta que mi Dios quiera, cierto?

Entrevistadora: ¿Como es: “cuando Dios quiera” ?

Docente: Hasta que me muera! (risa)

Entrevistadora: ¿No existe nada que le haga cambiar o volver a mirar una posibilidad diferente?

Docente: No...yo vuelvo a mirar pa' todas partes...y... toda esas cosas y posibilidades y las estudio, las analizo y ...las aplico...en mi “modus vivendi” según lo que vea yo y crea que debe ser así. Ya! Lógico, porque es que eso de que...no vaya a decir uno que no va a tener modificaciones en su comportamiento... ojo...cambiar no! porque nadie cambia a nadie...pero modificaciones en su comportamiento si...claro, uno analiza las circunstancias y eso que yo me comporte así que trabaje de esa manera, no quiere decir que sea inhumano, ni que no entienda a la gente ni nada...yo escucho...y luego...ustedes me habrán visto por ahí muchas veces...la gente llega y se pone ahí como a confesarse a uno....y me cuentan cosas pues.....ustedes no

se imaginan! Se vuelve uno como el confesor! Yo llego a mi casa y converso con la señora...a veces le digó:"imaginate mamita,...que me contaron esto, lo otro" cosas pero muy intimas, oiga pues...yo creo que es que eso les merece algún grado de confianza, desde que le cuentan a uno eso, cierto? Entonces todo eso...me hace sentir a mi bien, en el modo de mi actuación, aquí, en esta gran institución, que me gusta mucho. Ah! Y en mi vida también (Risita)

Entrevistadora: Cómo se sintió en la entrevista?

Docente: Bien, bien, muy agradable...yo no le veo nada del otro mundo al asunto...ni como que tuviera que prepararse uno para cosas de estas...no, porque entonces ahí si, estaría uno como me dice Piedad: ¿Cómo se sentiría usted, actuando de otra manera? Ah... esto no es de actuar, simplemente manifestar como es uno, como es su desempeño en su trabajo, creo que así debe ser uno....

DOCENTE: IGNACIO

Docente: La situación que les voy a comentar sucedió hace por ahí unos cuatro años con una alumna que estaba estudiando para vendedor profesional. En ese entonces me correspondió un grupo llevarlo desde los inicios hasta el final y aproximadamente a los tres meses, yo detecte el bajón de rendimiento de una alumna que inicialmente

era brillante. Comencé a dialogar con ella, hasta que logró confesarme que estaba sosteniendo una relación amorosa con un hombre casado que vivía en el primer piso de la casa de ella, una familia independiente, ella vivía con sus padres en el segundo piso, y vivía un matrimonio en el primer piso y el hombre logró enamorarla y ella accedió a sostener una relación. Me comentó también que esto la estaba afectando bastante porque se le planteaban una cantidad de dilemas morales y profesionales, entonces, me pidió que le diera como algunos conceptos. Mi posición fue de hacerle ver que ella era una persona adulta, que tenía la suficiente responsabilidad y el suficiente conocimiento, para saber en lo que se estaba metiendo. Que si la estaba afectando pues su comportamiento, ella y solamente ella era la única que podía tomar una decisión. Yo le hice ver la problemática que estaba generando tanto a la esposa del cliente, como a la familia de ella porque tarde que temprano esta relación se iba a conocer, y le recomendé que tratara de alejarse físicamente de esa casa, de ese sitio, se pasaran de ese barrio porque ella, a pesar que era una mayor de edad, tenía una mentalidad muy infantil, podríamos llamarla así y se dejaba influenciar muy fácilmente, además el hombre tenía experiencia y coincidía que su esposa trabajaba en un horario en el que él estaba presente en su casa y la niña también, es decir, se daban todas las circunstancias para que esa relación se siguiera manteniendo. Le hice ver también que el campo profesional, ella tenía grandes posibilidades porque estaba vinculada con gran compañía que le estaba abriendo poco a poco la posibilidad de progresar. Efectivamente esto quedó así, y al tiempo comencé a notar que ella mejoraba, y volví a preguntarle y me dijo que efectivamente, ella confió en sus padres y les contó la situación, y que a nivel familiar, decidieron irse a vivir a otro barrio. Hasta el final, ya no me enteré de más, pero esa fue mi posición ante ese problema de una estudiante que le estaba incidiendo en el estudio y en el trabajo.

Entrevistadora: ¿Cómo se siente durante la solución de ese problema?

Docente: Yo me sentí como una persona importante por cuanto, ella como alumna, me dio la confianza y... valga la redundancia, confió en mí como modelo y consejero, Y además, pude observar que aplicó la recomendación que le di, entonces, yo me sentí como una persona importante en la vida de otra persona, y además estuve más consciente de la responsabilidad que se asume desde el puesto de instructor.

Entrevistadora: ¿usted cree que la solución fue la más correcta? ¿Ahí había un problema?

Docente: Sí.

Entrevistadora: ¿ El problema fundamentalmente era cuál, como docente?

Docente: El problema desde el punto de vista docente era, que a la alumna se le planteaba un dilema, un dilema práctico, un dilema... es decir, objetivo y -sentimental, al mismo tiempo. Entonces yo considero que esa era la solución, más adecuada, pues porque yo acudí a mis principios, a mi forma de actuar, y le recomendé, sanamente, cual debería ser el camino que debería ella seguir. Y

efectivamente lo siguió, y en su rendimiento académico sobretodo, y en su semblante, y en su vida personal y en su relación con sus compañeros de grupo, se dio el cambio

Entrevistadora: ¿su problema como docente, cuál es?

Docente: Mi problema como docente eran varios: primero que todo, el rendimiento académico, porque noté el bajón. Segundo, como docente desde el punto de vista moral, contribuir con la formación de esta alumna, de afianzamiento de sus principios o de claridad en cuanto a su modo de vida.

Entrevistadora: ¿volvería actuar de la misma manera en caso de una situación similar?

Docente: Tendría que analizar las circunstancias, si fuese similar en todas sus circunstancias, yo pienso que sí. Pero cada caso es cada caso y tiene sus variantes y habría que analizarla.

Entrevistadora: pero, de acuerdo a lo que decía de sus principios, ¿qué son sus principios?

Docente: ¿Qué son mis principios? Es decir, de acuerdo a un orden social establecido, de acuerdo a un orden religioso establecido, de acuerdo a mis convicciones de respeto, de fidelidad, una cantidad de conceptos aplicados al caso, en una relación entre dos personas y de cómo afecta esa relación el rendimiento en el estudio y el rendimiento en el trabajo de una persona que yo considero está bajo mi cargo durante la etapa formativa. Eso serían mis principios en forma global.

Entrevistadora: ¿qué considera, de acuerdo a eso principios, qué fue lo justo en la solución de ese problema?

Docente: Lo justo es que todas las partes salimos beneficiadas. Supongo que para el hombre casado, después de haber pasado esa etapa de atracción, erótica-sexual, ya él debería definir una relación... más a largo plazo, y a cualquier persona se le plantea un dilema cuando tiene que seleccionar una de las dos alternativas, porque lamentablemente las mujeres no se aguantan que los hombres tengamos dos, como nosotros tampoco nos aguantaríamos que las mujeres tengan dos. Entonces, desde este punto de vista, a pesar de que le pudo haberle dolido a este hombre, dejarla de ver constantemente, a larga solución su problema y mantuvo su estabilidad en el hogar. A nivel de la familia de la niña y de los padres, pues no deja de ser una preocupación, que mi hija esté saliendo con un hombre casado, y que yo soy amigo de la esposa y de todo este tipo de cosas y el escándalo y la desviación de la formación tradicional que se la ha dado en el hogar a los hijos. Y desde el punto de vista de ella, que vivió una experiencia, que logró aprender de esa experiencia, que cambió o es decir que adoptó un plan de vida diferente, ya con más experiencia, con más conocimiento. Y desde el punto de vista mío, pues que, la niña elevó su rendimiento académico y las relaciones interpersonales con el grupo, y a mí también

pues me sirvió para... digamos... reconocer, más en forma, el papel que asumo como instructor o como educador.

Entrevistadora: ¿usted cree que ella era digna de una posibilidad diferente a la que traía en ese conflicto?

Docente: Una persona es digna de lo que a sí mismo asuma.

Entrevistadora: ¿Cómo así?

Docente: Es decir, toda la persona que asume, bajo sus principios o desde sus principios, o desde su ser o desde su justicia, una posición con respecto a una situación problemática, que asuma una solución, una persona es digna de eso, toda persona por naturaleza es digna. Cuando acude a mí por un consejo, yo le doy un consejo digno, entonces, yo pienso que ella es digna de ese consejo que yo le doy. Ella tuvo la opción de asumir una posición u otra: desbaratar ese matrimonio, casarse con él o de permanecer ahí o seguir sufriendo o acrecentando la bomba que algún día tendría que explotar o hacer lo que hizo. La persona por sí es digna, ella es digna de las propias decisiones. ¿O no sé en que sentido me preguntas de la dignidad?

Entrevistadora: El bajo rendimiento de ella, no fue solamente con usted, ¿en otras materias también?

Docente: Como le digo, yo asumí ese grupo desde un principio, casi lo llevaba de la mano, casi les daba todas las clases... no recuerdo o no consulte en ese momento con ningún compañero.

Entrevistadora: ¿La pregunta es porque lo escogió para buscar el consejo?

Docente: Porque, como te digo, ellos prácticamente eran directores de ventas, estaban conmigo desde la primera materia, tenían que pasar desde vendedor calificado, supervisor de venta y director de venta, además yo era el director del grupo, y yo con los alumnos hablo cosas muy prácticas y les doy confianza para que cuenten sus problemas...

Entrevistadora: ¿Cómo se genera la confianza?

Docente: A partir de utilizar un lenguaje sencillo, cotidiano..problemática de compartir a veces mis experiencias de vida con ellos desde padre, desde hombre, de hermano, de integrante de una familia, desde instructor, desde los ejemplos de otros casos que se ven en el Sena, de otros alumnos, comentarios de otros compañeros, todo este tipo de cosas. Entonces, yo pienso que eso es lo que inspira confianza, no sé... que más podría ser, ya habría que preguntarle a cada uno de los alumnos...será mi figura...risas..

Entrevistadora: ¿siente que en su argumentación, en su diálogo con ellos, genera eso?

Docente: Sí efectivamente, será como empatía..

Entrevistadora: ¿le ha pasado en otras ocasiones?

Docente: Sí... me sigue pasando, cosas de este estilo, que me dicen, profe, usted porque no va y me dicta esta charlita.. usted porque no me regala un archivito de esos que usted mantiene, todo ese tipo de cosas... es decir, así se van generando situaciones... que ayúdeme con la niña, que con el muchacho que para que entre al Sena, que vea que a donde lo orientamos... que todo este tipo de cosas. Entonces va más allá de la simple relación que yo voy a dictarles una materia y ellos asimilan y presentan un examen. Claro que yo me cuido también de que no entren de pleno a mí fuero interno, sino a un nivel de amistad.

Entrevistadora: ¿Cómo justifica esa decisión de aconsejarla a ella?

Docente: Desde mis obligaciones, o funciones como instructor, como formador integral de la persona, desde ahí la justifico, y desde mis experiencias personales, pues, desde, desde mi ser como persona que procuro el bien de mis alumnos.

Entrevistadora: ¿Qué es el bien?

Docente: El bien, -¿Qué es lo bueno, qué es lo malo? – lo que les conviene a las personas, lo que les conviene a las personas -¿y qué les conviene a las personas?- Yo los ayudo a buscar dentro de si que es lo que les conviene. Yo no les digo, haga esto, haga aquello, desde mi entender yo digo, yo considero que esta bien hecho esto, está mal hecho esto, desde mis patrones, desde mis valores, yo le ayudo que ella identifique sus valores, y desde los valores de esa persona es el que decide el bien o mal, lógico, todo enmarcado dentro de un ámbito social, económico, religioso, todos los factores que ...

Entrevistadora: Y desde usted, ¿qué es lo bueno?

Docente: Ah, ya tendría que desnudar toda mi composición de valores, toda mi armazón de valores, ¿qué es lo bueno? Bueno, yo se lo voy a resumir en algo sencillo, algo que no me produzca remordimiento, eso es lo bueno para resumir ahí.

A continuación se lee el caso de María José.

Entrevistadora: ¿Identifica usted un problema?

Docente: Sí, yo identifico un problema grave, actitudinal de la alumna y un problema metodológico del profesor. Desde el profesor, no ha definido las reglas de juego en el aula de clase desde un principio y en su trajinar diario no hace una lista de chequeo de todas sus reglas de juego. Es decir, desde el momento en que ud llega, ud observa

sus alumnos. Antes de ubicar cualquier trabajo tiene que ubicar de que todos estén en atención hacia ud. Es decir que todos le estén prestando la atención, si yo detecto una alumno que tiene los audífonos, primero me acerco, a ella y le digo que ya estamos en clase, que por favor se retire los audífonos, que eso lo planteamos desde el principio. Y si me responde de esa manera yo la retiro de clase, así de sencillo. Cumpló la norma, la retiro de clase y cito un comité, acá desde el Sena.

Entrevistadora: ¿ve otra solución, o es sólo esa?

Docente: Pues, es digamos una solución , la que a mi entender debería ser. Otra solución sería, simplemente aislarla, que no participe en esta preparación de este trabajo y dejarla que escuche su música toda la clase. Y al salir de clase simplemente abordarla y hacerle ver la situación que está ocurriendo con ella y definir si quiere seguir estudiando o no. Y si quiere seguir estudiando debe asumir las reglas.

Entrevistadora: ¿Y cuál crees que es la mejor solución?

Docente. La mejor solución es ser preventivo en ese sentido.

Entrevistadora: ¿dado ya el problema...?

Docente: Preventivo, yo la retiro de clase en ese momento. Primero ser preventivo. Las reglas de juego son estas, entro reviso, no se los quiere quitar... Por favor se retira de clase, de todas formas no va a participar, pues vaya escuche su música al otro lado.

Entrevistadora: ¿por qué crees que esa es la mejor solución?

Docente: Porqué... creo, porque, a ver, la formación integral, la educación es ante todo comunicación y para comunicarse se necesitan dos elementos y todo el ciclo. Es decir, el que emite y el que recibe el mensaje. El que emite respuesta y el que da otra respuesta, es decir, todo el ciclo de la comunicación se debe dar, por eso es la mejor solución. Porqué, porque en ese momento el ciclo de la comunicación se está bloqueando hacia un lado. Bien sea que esté presente, o que este afuera y es mejor que esté afuera, porque además, pues... presenta otros tipos de problema, ¿Cierto? Genera, contagio de esa actitud negativa entre el grupo y fuera de eso, también el instructor pierde autoridad y viene un concepto ya diferente, que es de autoridad ante el grupo- autoridad- que no necesariamente es autoridad formal. Puede ser una autoridad en staff, es decir, como persona mayor, que conoce más el tema, que domina ese tipo de cosas. Pierde autoridad, no sabe manejar un grupo, que por una alumna se crea el malestar entre todos los alumnos.

Entrevistadora: ¿Cómo comprobaría que esa fue la mejor solución?

Docente: ¿la de retirarla?... pues simplemente, viendo que hay una reacción de la alumna. Es decir de que acude al comité, que hace sus descargos, de que el grupo

asume una actitud diferente, de que ve que la clase es en serio, que la formación es en serio y uno detecta el cambio en los alumnos... Me ha ocurrido, me ha ocurrido. No el caso concreto...pero sí me ha ocurrido, dos o tres veces en los 16 años que llevo en el Sena, de tener que retirar alumnos de clase por alguna situación similar.

Entrevistadora: Sí yo le preguntara al profesor Nelson, que María José le está queriendo decir algo con es actitud. ¿Usted cree que seguiría roto el ciclo de la comunicación? ¿ O se atrevería a mirar otra forma de comunicarle a María José?

Docente: Posteriormente sí, pero en el momento en que me trata de no joda viejo tal, ahí automáticamente se rompe la comunicación, en ese momento, porque es que, si ella entro a una institución, esto no está aceptado socialmente, ese vocabulario, esta bien en una charla pues, pero, socialmente ante una comunidad, no está aceptado. Es decir, yo... si esa persona me trata así, hasta ahí llegó la comunicación a nivel de grupo, delante del grupo. Posteriormente sí se puede hablar, correcto.

Entrevistadora: ¿Ella es digna de sentarse a hablar con usted?, aun después de decirle todo eso?

Docente: Sí es digna. La persona de por sí es digna. Ella puede tener una problemática, puede tener una problemática

Entrevistadora: ¿su posición es digna?

Docente: ¿Mí posición es digna? -¿ante la decisión de sacarla del grupo, ante el grupo?- Y ante mí? ... Sí es digna

Entrevistadora: ¿por qué?

Docente: Porque ante la relación entre dos personas exige respeto, y en ese momento ella manifiesta claramente un irrespeto. O sea ante todo hay dignidad.

Entrevistadora: ¿cree que al insultarlo afecta su dignidad?

Docente: Sí, ante el grupo y ante mí. Lógico, porque yo para aprender de alguien tengo que tenerle respeto, cierto grado de admiración, cierto grado de autoridad. Que yo vea alguna autoridad en esa persona. Y con esas palabras que expresa, me está diciendo que yo a ella no tengo nada que enseñarle.

DOCENTE: JOSÉ MANUEL

Entrevistadora: Cuéntenos una experiencia de su práctica docente en la cual haya tenido que enfrentar un dilema moral

Docente: El coordinador académico me informó que el grupo no quería que yo le dictara...que le volviera a dictar la clase puesto que yo había sido demasiado drástico con ellos y muy exigente. Yo leí la carta, me habían nombrado para dictarles una materia y ellos decían que conmigo no habían trabajado bien y que por lo tanto ellos pedían que no. Eh... De todas maneras yo le dije al coordinador queeee, que yo iba para que ellos me expusieran cuales eran los motivos. El coordinador fue conmigo allá al aula, estuve conversando con ellos, enfrenté la situación, pues yo pienso que

con altura, prácticamente no me dijeron cual era el problema sino que era queeee, que yo era demasiado exigente, que yo era demasiado exigente y que yo pensaba que era la única materia y que ellos no querían verla. Les planteé varias soluciones y quedaron de resolver al otro día....puesss salí bien, común y corriente y eh, se sostuvieron en que no, en que nooo, en que no les dictara la clase, pues digamos que académicamente ha sido lo mas difícil que me ha tocado enfrentar. Pero me quedó la satisfacción de que no era por, por incapacidad ni por nada sino porque yo era demasiado exigente. Yo no sé si eso sea una solución a un problema, porque yo realmente académicamente nooo, no he tenido mayores inconvenientes ni que solucionar, pues, que alguien se me quede, que alguien eeh...he tomado decisiones por ejemplo de, de que un alumno me perdió, me perdió y sale del proceso. Eeh, afortunadamente pues con todas las...con todas las pruebas, con todos los exámenes y todos los procesos normalmente.

Me ha tocado cancelar por inasistencia también y tomo la decisión y cito a comité y me apoyan y ya.

Entrevistadora: Cuando usted dice que la situación del grupo que no quería continuar la clase con usted la trató "con altura". ¿Qué es "con altura"?

Docente: Pues, no me salí de la ropa, no les hice reclamos, no, no, simplemente quería escucharlos a ver que... cuál era el punto de vista de ellos sin... me parece que con mucha, con mucho profesionalismo acepté, pero es que prácticamente ellos no tenían crítica sino la posición de algunos alumnos porque el grupo pues, académicamente era muy...muy...tenia muchos altibajos, entonces los que a mi no me rindieron académicamente, entonces eran los que hicieron mas presión para que yo no volviera a dar clase. Yo digo que con altura pues porque no meee, nooo me exalté, no me ofusqué, no. Simplemente hicimos un diálogo cordial, tensionante un poquito si, pues lógicamente pero...

Entrevistadora: ¿Por qué considera que eso fue un problema?

Docente: Pues yo considero que es un problema porque un docente, primero como, como docente que tenga la resistencia de un grupo eh, con quien tuvo problemas, yo pienso que, que el docente debe asumir la responsabilidad de entender o de saber por qué el grupo lo está vetando. Y... y as...y no, y pienso yo pues que hay que ponerle la cara y, y enfrentar la situación por lo menos siquiera para quedar un precedente de que, de cual es la causa del rechazo. Y entonces para mi eso fué un problema porque de todas maneras nunca lo había tenido, una situación tan difícil que me vetara un grupo. Pero... ya después que, que traté el problema con ellos y que me dí cuenta que era porque...antes eso me daba puntos, pienso yo! Pensaba yo, que me daría puntos porque, si un grupo dice que lo que pasa es que yo soy muy exigente, y...que soy muy buen profesor pero exigente, entonces eso para mi me tranquiliza. Entonces por eso considero que fue un problema.

Entrevistadora: ¿Y ese problema fue resuelto satisfactoriamente, para usted?

Docente: Pues yo pienso que satisfactoriamente puesss...eh, no logré el objetivo de dictar la clase, porque yo quería dictar la clase y demostrarle a ellos que, que de pronto no tuvieran, pues que yo no tenía prevención con el grupo ni nada. Si es así visto desde el prisma de que yo quería dictar la clase pues el problema humm, no se resol....Se resolvió pero no favorablemente. O sea, quedaron las cosas claras, cual era la posición mía y cual era la posición del grupo, pero...yo digo que no se resolvió favorablemente porque ellos no quisieron ver la clase conmigo, pero pienso que yo salí ganador porque...pues reconocieron en mí que era...que tenía muy buen desempeño.

Entrevistadora: ¿El grupo estaba... había terminado un curso e iban a iniciar otro, o estaban a la mitad del curso?

Docente: No, no, no. Era, yo terminé con ellos una materia, el año... en un trimestre anterior e íbamos a empezar una segunda materia. Era una materia distinta a la que ellos habían visto conmigo. Entonces era prevención del grupo.

Entrevistadora: Y ¿Cuál era la posición suya? ¿Por que dice “que ellos tenían una posición y yo tenía una posición”. Entonces ¿cuál era su posición frente al grupo?

Docente: No, para mí cuando me dijeron que yo pues...la materia que yo iba a dictar era auditoría. Yo me tengo mucha confianza y he dictado aquí muchas veces auditoría y sabía que yo hacía un muy buen trabajo con el grupo. Pero...y cuando el jefe me dijo que me tenía programado para allá, yo dije: “e parece muy bien porque pues yo tuve problemas o algunos distanciamientos con el grupo, pero me parece interesante ir allá. Como un reto!!! Pero entonces el grupo...la posición del grupo... yo quería ir a demostrarles que conmigo no iban a tener problemas, pero el grupo no lo vio así y no aceptó que yo le diera la materia, entonces por eso pienso yo que....yo pensaba y quería darles la materia, ellos no querían recibirla conmigo.

Entrevistadora: Y ¿para usted la actuación con el grupo la considerás que fue correcta?

Docente: Justa y correcta.

Entrevistadora: Justa. ¿Por qué? ¿Qué es eso de “justo”? ¿Qué es eso de “correcto”?

Docente: Yo hice lo que tenía que hacer: calificué lo que tenía que calificar, eh, ummm, di...dicté la materia como, como está en, dentro del programa, como siempre la, como está establecido en El Sena. Infortunadamente el nivel académico del, de algunos alumnos no, no fue el mejor, entonces eso fue lo que prácticamente causó las dificultades con ese curso.

Entrevistadora: Cuando usted vuelve a pensar en el problema, yo siento que ahí, hay algún cambio. Yo quiero que usted me hable, ¿por qué usted me dice que hubo un “veto”? Usted siente que lo vetó el grupo. ¿Qué fue lo que usted cree que ellos no aceptaron de usted, que decidieron no volver a recibir clase con usted?

Docente: De pronto ellos pensaron que no les estaba...que no les iba a cumplir el compromiso, puede ser.

Entrevistadora: ¿Había un compromiso?

Docente: Pues el compromiso era de que...humm...a ver, el compromiso conmigo mismo era de que yo les tenía que demostrar que... que yo sigo siendo bueno y que.. y que el grup...y que no estaba prevenido contra el grupo. Pero resultó que el grupo era el que estaba prevenido contra mi, entonces ya cambiar un grupo si es muy difícil!

Entrevistadora: ¿O sea que usted encontró unos puntos que usted podía cambiar? ¿Qué puntos encontró?

Docente: Pues... No, que desarrolláramos...porque esta es una materia totalmente distinta que era otra situación totalmente distinta, que yo no iba prevenido con el grupo...pues y que la materia...el enfoque, como son dos materias totalmente distintas, pues la...el transcurrir de la materia era muy distinto. Y como... yo pensaba que, que sss...como nunca había tenido problemas con el grupo y pensaba que si dictaba la materia como siempre la he dictado pues...el grupo iba a cambiar de.. de pensamiento, de actitud frente a mi...pero no, no me dieron la oportunidad y entonces digamos que en ese momento pues yo lo acepté porque había que aceptarlo. Para mí pudo haber sido una frustración no lograr demostrarles a ellos lo contrario, pero, pero bueno, todo tiene que seguir.

Entrevistadora: ¿Si usted hubiera tenido la oportunidad de decidir sin el coordinador, dictar la materia a pesar de la actitud de ellos, la hubiera dictado?

Docente: Humm, no porque mediaba una carta y al fin y al cabo el coordinador es el que decide.

Entrevistadora: Supongamos que él le diga: “JOSÉ MANUEL, HAGA LO QUE QUIERA”

Docente: Ah, yo la hubiera dictado.

Entrevistadora: ¿Usted la hubiera dictado?

Docente: Sí.

Entrevistadora: ¿Sin ningún problema?.

Entrevistadora: Cuando usted dice: "DEMOSTRARLES MI COMPROMISO" ¿Se refiere a qué?

Docente: Pues si ellos tenían alguna dud...pues porque, yo pensaba que ellos... la idea que tenían era de in...por ejemplo de que creían que yo no era... competente para la materia.

Entrevistadora: Pero sin embargo, usted tiene la idea de que es un buen profesor. Puede que haya una diferencia....

-El profesor interrumpe para enfatizar -:

Y ellos lo dijeron también!!! Lo que pasó fue que ellos dijeron que yo era demasiado exigente....y que ellos...

Entrevistadora: ¿Qué es para ellos un buen profesor? Es el que no les exige mucho?

Docente: Eso habría que preguntárselo a ellos. Pues para ellos un buen profesor y para todos los grupos generalmente es el profesor que...que va ahí navegando ahí...y que no...que el nivel de exigencia no es mucho, que....bueno. porque yo tengo mucho diálogo con ellos, trato de ...pero, pero yo...por ejemplo en la exposición de trabajos, yo les pongo el trabajo por escrito, me lo presentan y me lo sustentan... Y la los muchachos no les gusta eso.

Entrevistadora: ¿Qué es ser un buen profesor, según su criterio?

Docente: Pues eso depende de muchas....para mi un aspecto importante es el que le llegue al alumno, que le transmita el conocimiento que tiene, que entienda muchas circunstancias que el estudiante puede tener, que tenga conciencia del manejo de lo que está haciendo,.....bueno, eso...que tenga sentido de responsabilidad, de honestidad, que sea claro, que sea justo, pues no se...aunque hay términos aparentemente...entonces usted me va a decir: "entonces qué es ser justo y que es ser bueno....pues" , pero eso son unos parámetros que uno tiene, que, que de pronto uno en un momento dado uno siente que es bueno, pero vaya pues explíquelo.

Entrevistadora: Por ejemplo en este caso, ¿usted cuando sintió que era "buen profesor"?

Docente: No, yo siempre he sentido que soy bueno.

Entrevistadora: ¿"Buen profesor"?

Docente: Sí.

Entrevistadora: ¿Y Justo?

Docente: También.

Entrevistadora: Cuando usted dice: “yo sí les hubiera dictado la materia” ¿Usted siente que ahí es bueno y justo?

Docente: No. Porque para mi eh, es, es una obligación porque estoy bajo un contrato con El Sena, que manejo la materia, que me puedo...que me pu, que puedo manejar el grupo...pues, el que sea! Y que, y que independientemente de que hubiera habido algún inconveniente con ese grupo, era totalmente...el escenario era totalmente distinto, entonces...o sea, para mí en ese momento...puede que lo mas importante no era trabajar con ese grupo, sino trabajar la materia que a mi me gusta y toda esa cosa, independientemente de lo que hubiera pasado con el grupo. Ahora, no puede uno tampoco abstraerse de que con ellos tuvo problema, bueno entonces vamos a pensar a que...a que el grupo cambie (aquí, el docente entrevistado imprime la dinámica de “chispear” los dedos mientras enuncia la frase”) esa forma de pensar que...de uno, de su trabajo.

Entrevistadora: Cuando usted dice que se sintió ganador, dígame ¿cómo es esa sensación de ser un ganador?, cuando usted dice que también fue una frustración...¿cómo se siente uno “ganador y frustrado” ?

Docente: Pues ganador porque me dijeron “implícitamente” están diciendo, están reconociendo que uno tiene valores como docente y que tiene mucho por dar y toda esa cosa... Frustrad..ción, es porque...porque yo quería dictar la materia y no fue posible...entonces...me sentí muy bien porque la crítica en el fondo, aunque ellos no pretendían eso...y como ahí estaba el coordinador, pues él se dio cuenta que... que no era por deficiencia académica ni nada de esas cosas, sino por, por otras posturas. Y frustrado pues porque yo, a mi me gusta la materia y quería dictarla.

Entrevistadora: ¿Había alumnos específicos que “jalonaron” esa situación?

Docente: Es que generalmente en los grupos, hay...hay unos “foquitos”... hay, a veces hay grupos que solo la mueve una persona, como hay grupos que los mueven tres o cuatro y...y están, pues...ya uno con el trabajo... de diario uno psss....

Entrevistadora: Acabas de decir que quedas satisfecho porque te evaluaron en tu desempeño bien, pero pareciera ser como que hubiera unas posturas distintas en las cuales ellos justificaron también como la crítica. ¿cuáles pudieron haber sido esas posturas tuyas, que generaron en ellos esa inconformidad?

Docente: No, no. Ellos...yo...yo simplemente les expuse lo que yo quería ... plantearles: que trabajáramos, que... que no...pues que yo iba despojado de cualquier sentimiento, cualquier situación y que lo dejaba a ellos, para que ellos analizaran la situación y...y tomaran la decisión.

Entrevistadora: ¿No fue como en cuanto a la parte académica, del conocimiento, sino que fue otra cosa?

Docente: Pod...Si, según me dio la impresión sí.

Entrevistadora: ¿O sea, ellos evaluaron otra...otra cosa?

Docente: Otra, otra circunstancia sí. No sé. Porque yo me retiré del grupo y les dije: "bueno ya ustedes analicen, piénsenlo y si sí, pues avísenle a don Gerardo y si no....ya don Gerardo me dirá si sí o si no.

Entrevistadora: Pero entonces ¿qué era? ¿la exigencia? ¿Según ellos era la exigencia?

Docente: Pues lo que me dijeron a mi, -delante del coordinador y todo- era que yo era demasiado exigente...no mas! Pues a mi no me...

Entrevistadora: ¿Y usted si es exigente o no? ¿O cómo se considera?

Docente: Pues a mi si me...a mi me gusta el cumplimiento de...de los compromisos...ehh, comprometerse con... la actividad estudiantil y yo soy muy exigente conmigo mismo y entonces pienso que...que el estudiante pues...cuando tiene un compromiso, hay que tratar al máximo que lo cumpla. Si eso es ser exigente pues...lo que pasa es que los muchachos ahora piensan en la situación de exigencia... de... ellos está...hummm, ellos les gusta que les exijan "uno", ya cuando una pasa a "dos" ya la situación...

Entrevistadora: ¿Y cómo hace para que le respondan a eso, a ese cumplimiento?

Docente: Dando mucho. Dando mucho, ehh explicando, analizando con ellos, haciéndoles preguntas, intervenciones en clase...psss, dándoles toda la oportunidad que ellos requieran y para que obtengan un, un buen ehhh, que cojan el conocimiento lo sepan analizar y después lo sepan plasmar...entonces la dificultad está en que ellos... no...no lo asumen....así, lo asumen muy deportivamente, pues no todos...pero...

Entrevistadora: ¿Y qué hace con esos "foquitos" que usted dice ahora que hay? De todas maneras los grupos tienen "foquitos". ¿Qué se hace con esos foquitos cuando se presentan, como la piedra en el zapato...

Docente: Yo trato de...trato de "manejarlos" de una manera a, pues sin choque, porque no...pues no he sido amigo del choque con ellos. De pronto tratando de que ellos cambien la... la percepción que tienen, que al fin y al cabo, hum, me imagino yo que...la...el problema grave que tenemos todos las personas es de percepción, pues

uno de los problemas mas graves es la percepción. Como percibo yo. Entonces hay, hay estudiantes muy comprometidos que perciben al profesor pues, muy bien, hay otros que lo perciben como...como muy tirano, como muy exigente, otros dicen: "no eso es normal" pss, yo pienso que...pues a los muchachos hay que alentarlos, y hay que ayudarlos en un momento dado, pero hay que exigirles porque ellos están acostumbrados a que todo se los ponen muy fácil...dentro de lo normal pues, las exigencias nada del otro mundo.

Entrevistadora: Cuando usted dice:"se los ponen " ¿es en la casa o acá o qué?

Docente: En todos los escenarios donde ellos se mueven y específicamente en los colegios ahora con la promoción automática y toda esa cosa que los muchachos pues ellos les dan una definición y nunca van mas allá de.. la definición y ya....ya cuando alguien les pide que piense o que...que analice, entonces ya viene que es muy exigente, que es muy... Esa es mi percepción.

Entrevistadora: Si hoy tuviera que resolver el mismo problema, ¿cambiaría algo?

Docente: No. Yo demostraría lo mismo.

Entrevistadora: ¿Y en la sustentación, en la negociación que tuvo la oportunidad de hacer con ellos?

Docente: No. No porque yo no lo hice improvisa....lo hice improvisadamente pues porque no conocía en ese momento y había que enfrentar el problema. Ya pasó...y ahora si me pasara lo mismo iría y diría lo mismo...le plantearía las posibilidades...pero, pues, o sea...por eso le digo yo: para mí la solución quedó ahí, ellos no aceptaron, yo les ofrecí eeeh, una...digamos aparentemente una conciliación y no...no aceptan entonces bueno, hasta ahí ya quedó....porque yo ya después con el grupo no mas.

Se lee el caso de María José

Entrevistadora: ¿identifica usted un problema?

Después de un silencio relativamente largo ...

Docente: Puesss...

Se procede a reforzar la pregunta:

Entrevistadora: Suponiendo que usted fuera el profesor Nelson, ¿cuál problema tendría usted en esa situación?...si es que hay un problema

Docente: Pues para mí hay un problema de falta de compromiso de la alumna. Le interesa mas la música, estar en otro cuento...en ese momento pues ella....para mi le

falta identificarse con lo que está haciendo. Para Nelson, me parece que el puede haber tomado una actitud: ah puisss...una actitud displicente frente a que le dejó coger ventaja y el ya sabía que Mari...que esa...que esa niña se interesaba mas por la música... y aparentemente no hizo nada...si perdió el primer examen, quien sabe en que condiciones fue que lo, que lo tenía. Ya el segundo examen el se puso a pensar...vió a Maria Elena en las mism...a Maria José en las mismas condiciones me parece que no, pues el nunca había tenido diálogo con ella, nunca había ...no...entonces.... Problema? Yo...a mi me parece es una actitud negativa frente a la materia...de Nelson frente a lo que estaba haciendo.

Entrevistadora: ¿de la niña o del docente?

Docente: De la niña y el otro olímpicamente la ignoró no, pues no se ha interesado por...pues...no se si eso sea problema. Yo realmente no se... si es problema o no es problema... ya la actitud grosera que ella asumió ahí...ehee, pues, aparentemente lo muestran como si el otro llegara así tranquilamente pero...pero no hay empatía entre el docente y ...entre Nelson y la niña pues entonces...y ella estaba en otro cuento muy distinto. Pues yo realmente no sé definir si hay problema no...que es una situación mal manejada por parte de Nelson que...quien debió haberle hecho ver que...que en el momento pues se estaba en clase y debería estar con toda la atención, pero no en ese momento sino anteriormente ya tenía que haber tratado esa situación.

Entrevistadora: Supongamos que la situación del audífono, de la música, se presente sólo en esa actividad, en esa clase. ¿Qué problema tiene el profesor Nelson ahí? Supongamos que es usted, que usted está en clase y le pasa eso, ¿usted que problema tiene que resolver ahí...si hubiera un problema?. ¿O usted siente que ahí no hay problema?.

Docente: No, para mi...Yo...yo no acepto que el...que haya un estudiante con audífonos en clase. Entonces lo primero que yo hago cuando llego a clase es...me....me apersono del grupo y observo todo el grupo en que condiciones están: ni teléfonos, ni audífonos ni nada de esas cosas...o sea, que acabaron de entrar de clase, yo generalmente cuando vienen de clase yo estoy en el grupo, entonces los veo entrar y veo que está con audífonos entonces: "por favor se quita los audífonos" Eso lo hago yo siempre, o sea que a mi así pues...yo no creo, no lo puedo asegurar bien, pero casi lo podría asegurar que a mi en clase no me oyen radio, porque yo...y de entrada en la primera clase yo establezco...pues...algunas normas de comportamiento de ellos y mía, de tal manera que ya ellos saben que no psss. Entonces...problema para mi? No se cual ...ahí, como le digo no, yo no sé que...la actitud de Nelson, pues uno de pronto tampoco sabe con que criterio Nelson maneja la clase. Es como con todos los docentes que uno...uno sale, uno llega a un grupo que acabó de terminar con determinados docentes y encuentra el grupo en unas condiciones y está con otro docente y está el grupo en otras condiciones...entrar a, a definir si eso es problema o no yo...

Entrevistadora: ¿Qué haría con Maria José?

- El docente permanece pensativo y en silencio prolongado -

Entrevistadora: Supongamos que se “coló”, ella con esos audífonos, o que pasó una situación como esta. ¿Usted qué haría con ella? Sobretudo ya dándole esa respuesta: No me joda.... supongamos que se haya generado hasta allá la actitud de Maria José, ¿Qué haría usted?

Docente: Pues yo establezco un diálogo con ella inmediatamente...pues, mínimo el, el, el, que se quite los audífonos...listo y...pues en ese momento no hay examen, no hay nada, entonces yo...le digo que nos pongamos a conversar a ver que pasa...yo lo manejo así. No me voy a poner a pelear con ella, ni a tratala...ni a devolverle esa...esa situación. Hablaría con ella a ver que, que es lo que pasa y...y llegaría...trataría de llegar a acuerdo con ella. Si ella no acepta, puess...no sé, yo de ahí...Yo haría un diálogo y esperaría a ver que pasaría. Pues no me atrevería a aventurar porque puede ser que la...que Maria José...ehh, tuvo la reacción así, espontánea, inclusive ni ser premeditada ni nada sino pss, a ver que pasa. Yo hablaría con ella.

Entrevistadora: ¿Hay otra alternativa de solución o es esa la única?

Docente: Ehhh...¿cuál sería? Yo no la veo! Hablar con ella, pues porque...que mas? Yo pelear con ella? NO. ¿Sacala de clase? Tampoco. ¿Pegale? Mucho menos....no dejarla estudiar...pues...los audífonos se los dejo poner y co ...y dialogo con ella. Yo no, no...ahh, no. Trataría pues al máximo el diálogo, no mas.

Entrevistadora: Me sigue generando inquietud ¿por qué piensa que de pronto... no sabe si es un problema o no?. La situación aquí (se señala el documento que contiene el dilema por escrito) ¿Por qué piensa que eso no es un problema?

Docente: ¿Pero problema de quién?

Entrevistadora: tuyo.

Docente: ¿De Nelson en este Caso?

Entrevistadora: Usted es Nelson., en esta situación, Usted es “el profesor Nelson”

Docente: No, porque es que yo tengo treinta y seis (36) alumnos ...que debo...que debo...que debo tenerlos y responder de mi materia con ellos, con 36.

Entrevistadora: “ELLA” es uno de ellos!

Docente: “ELLA” es uno de esos 36! Listo pues...yo buscaría al máximo el diálogo, a ver cual es el problema. Si el problema para ella es la materia pues entonces había

que tomar alguna decisión o que ella tome alguna decisión. Si el problema soy yo, pues...a ver que? ¿cuáles so, cuál es la situación, o sea, pues, porque es que pensar por Maria José es muy difícil y lo que...y entonces...ehee, de pronto si ya es uno dentro de 35 por eso simplemente yo busco el diálogo. De dónde se genera la situación...ya eso de pronto del diálogo: ...yo creo que es que a mi no me interesa su clase....pues entonces mi niña; no vuelva a clase...si no le interesa ya...psss. O sea el problema...ahora si ya eso es una cuestion generalizada que son 8 ó 10 ó 15 oyendo música y toda esa cosa y no me paran bolas y yo no hago nada, pues ya...ya el problema sí es mío.

Entrevistadora: Supongamos que Maria José tampoco ve problema, que pasa en la siguiente sesión de clase. Ella le dice en el diálogo: “no profesor, es que yo no tengo problemas. Yo no veo problema ahí ” ¿Qué hace con ella en la siguiente sesión o que arregla con ella para la siguiente sesión?

Docente: Que en mi clase no utilice los...esos. Ahí está la base de...que no utilice los...el, el, radio.

Entrevistadora: O sea que identifica la perturbación, es en el audífono. El lenguaje de ella, su actitud, ¿no tiene problema?

Docente: Pues es que el lenguaje de ella usted no lo puede medir por una reacción así súbita. Porque es que usted...usted está aquí y se cae esta lámpara, la primera expresión: “ay hijueputa”. Usted puede que no haya querido decir: “ay hijueputa” , pero lo dijo como expresión simplemente. Ella en ese momento ahí, estaba sola, vino aquí...fue: “eh, no me joda”...pues...

Entrevistadora: “Déjeme Tranquila, no me joda”

El docente ratifica: “Déjeme tranquila , viejo tal...

“...que eso es problema MIO! “: Entrevistadora:

Docente: Yo a través del diálogo auscultaría el problema de ella a ver si el problema es conmigo, con la materia o alguna cosa. O sea, yo no me pegaría tanto de que me dijo...no...porque es que...hajjj... porque es que, eeh, esa reacción para mí no es...no es premeditada, no es...no es arreglada, no es pensada, no es dicha a los diez minutos, sino yaaa...

Entrevistadora: ¿Que pasa con los otros alumnos si ellos escuchan que ella lo trató así pero eso para usted no es importante? Porque usted dijo:”Yo tengo 36 alumnos...ella es una...”

Docente: Yo después del diálogo con ella, converso con todo el grupo...y retomo...retomo algún diálogo o retomo algún...alguna...alguna situación que, que les haga ver que esas actitudes, que esas contestaciones no son las mas adecuadas

pues. Yo pienso que...que una de las situaciones del docente es esa, pues tener el aplomo de poder hablarle con tranquilidad, con, con orientación al, al alumno y pues...yo a una situación de esas así yo no le doy...le doy importancia, en la medida que esa no es una actitud... que esa no es una actitud que debe asumir alguien con otra persona. Trato de dialogar de conversar, mirar cual es la ss... y después socializar por ejemplo la solución al problema, para que todos estemos en, metidos en el cuento.

Entrevistadora: ¿cómo te sentiste en la entrevista?

Docente: Pues... yo trato, traté de contestar lo mejor, pero...y mi percepción. La intención de ustedes no la sé.

Entrevistadora: No importa.

Docente: ¿No importa? Sí importa! A la larga sí importa!....pero....pero ya lo dicho...

Entrevistadora: ¿Por qué cree que hay alguna intención?

Docente: Aaah, porque es que nada se hace así...

Entrevistadora: ¿Gratis?

Docente: Nooo, y nada se hace....nada se hace por hacer, o yo por lo menos nunca hago nada por hacer!.

Entrevistadora: ¿Pero se siente incómodo de pronto que haya una intención que usted no sabe?

Docente: Ay, es que uno nunca sabe..."uno nunca sabe..." (la última expresión la lanza con risa irónica o temerosa. Pseudorisa)

Entrevistadora: ¿Ese es un sí?

Docente: No, no, no, no...No! Como dice ahí : "Ese es mi problema"

Docente: Si, no, porque es que...pues uno no sabe...como infortunadamente nosotros no somos como el americano. El americano le dicen: ¿Usted como se llama? José Manuel. Y no le contesta mas. A nosotros nos preguntan: ¿Usted como se llama? Decimos: yo soy José Manuel Duque Londoño, vivo en Belén y soy Contador Público. Y quién le pregunto a usted donde vivía? Infortunadamente estas cosas lo llevan a uno a eso....

Entrevistadora: ¿A decir mas de lo que...?

(El docente interrumpe la pregunta para responder...)

Docente:de lo que debe decir. A veces. Pero por ejemplo en el tratamiento de ese problema, no...eso fue lo real. Y como pienso de manejar ese...esa situación con esta niña...y que a uno se le presenta.

Entrevistadora: Y hay muchas otras cosas que se le presentan a uno...pues como docente, ¿cierto? Muchas, muchas, muchas... Y con compañeros también, no solo con alumnos.

Entrevistadora: ¿Y usted se siente tranquilo en la mayoría de las veces como ha resuelto los problemas? ¿Cómo ha quedado después?

Docente: Depende. Depende con quien sea, la situación que sea...no, eso no lo puede decir uno en términos generales. Yo no me arriesgaría a decir...

Entrevistadora: Pero por ejemplo con los estudiantes, en términos generales, a excepción de esta situación que contaste, se ha sentido tranquilo, por ejemplo cuando tiene que decidir si alguien se va, se le cancela la matrícula...por ejemplo.

Docente: Ah si, porque lo que he hecho lo he hecho con....con base a...a los delineamientos que tengo.

Entrevistadora: ¿Los delineamientos son cuáles?

Docente: No ya me tengo que ir pa' clase. Los delineamientos son los que uno recibe, la retroalimentación, las normas...todo!

DOCENTE: JUAN JOSÉ

Docente: Esto sucedió en una institución que... tiene que ser aquí en el centro? A no en una institución de Manizales en una que era de carreras técnicas. Una señora como de unos treinta y cinco a cuarenta años de edad. Ella estaba estudiando contabilidad, o sea estaba haciendo una tecnología a base de contabilidad y el horario era de los sábados, resulta que esta señora se fracturo un brazo y justo en ese tiempo en esos ocho o quince días había un examen muy valioso que era no se si era el 25 o 30% de la materia, bueno... entonces ella, yo ví el problema que ella tenia, ella sabia que esa evaluación era perentoria e improrrogable y que era ese día y no otro mas, entonces cuando ya se llevo el día de la evaluación, entonces yo la dije pues que seguía ella, y lo que hizo fue Mostrarme su brazo herido, entonces yo le dije: entonces se la voy a hacer oral. Dijo a no pues a mi no me va a hacer exámenes oral. Pues usted sabia que hoy era la evaluación. Dijo: a yo si sabia, pero es que mire yo estoy lesionada: Yo le dije si, pero de todas maneras usted sabe que debe responder por la materia, y usted sabia con anticipación que los términos no se pueden correr. Se la hago oral,? No, no es que oral no me gusta. Entonces yo le dije: yo le hago la pregunta y usted le da la respuesta a otra persona y el se la copia en el tablero, a no no tampoco, no no no ami no, no, yo no hago eso, entonces yo le dije, entonces como quiere que yo la evalué, y dijo: es que usted no ve pues que estoy lesionada? Pero yo si veo que esta lesionada, pero igual usted debe responder y además usted puede

hablar, puede decirle a otra persona que le escriba en el tablero, me puede responder verbalmente las preguntas que yo le haga, entonces ella dijo que no, que eso no podía ser, que eso era.. ¿Cómo fue que me dijo? Que eso era antimetodológico, algo pues así me dijo, salió con ese cuento.

Entrevistadora: ¿Y?

Docente: Entonces yo le dije que eso no era antimetodológico como dice usted. Eso esta dentro de las normas aquí de la institución, es más, le estoy dando la oportunidad, le estoy brindando tres oportunidades de que haga su evaluación y mire que a usted ninguna le sirve. No, yo tengo que hablar con el director. Usted esta en todo su derecho de hacerlo. Bueno, entonces ella fue y hablo con el director y le dijo pues que no le había querido transigir en nada, entonces yo después fui y hable con el director y le dije, mire pues es que ella si esta lesionada yo no lo niego, ahí se le ve, tiene el yeso puesto, pero entonces hay varias alternativas de evaluación, hay escritas y ella no la puede hacer escrita, hay oral y ella no quiere hacerla oral, le digo que si son respuestas que ella deba hacer operaciones, que busque una persona o un compañero del salón que le escriba en el tablero, y tampoco quiere, entonces mire que es que en este caso el que menos culpa tiene aquí soy yo. Yo ya le mire todas las alternativas y ella no quiere e Hacerlas y que pa dentro de ocho días también esta incapacitada y que ella pues no esta en condiciones pues de... pues se invento una serie se excusas. Razón por la cual yo tuve que pasar la nota porque ella no quería nada.

Entrevistadora: ¿Y era buena estudiante?

Docente: No. Era muy, muy regular.

Entrevistadora: Pero usted paso la nota y sin ella haber presentado.

Docente: No de todas formas yo hable con el director lo que le comente, le dije vea yo le brinde a ella las alternativas, le dije vea esta, esta, esta, esta. Y ella no quiere hacerlo. Entonces me dijo él: No, hay que proceder según el reglamento. Y yo le pase la nota.

Entrevistadora: ¿Qué nota?

Docente: Uno, pero de todas formas se le advirtió a ella, pues hubo como una especie de reunioncita, digámoslo así como decimos acá en el sena, un comité, donde se le explico a ella vea señorita, vea a usted se le brindaron, señora ya se le brindaron tres oportunidades, usted no quiere ninguna de ellas, eh... La investigación usted sabia con mas de un mes o un mes y medio de anticipación que la evaluación era hoy... usted se lesiono hace mas o menos veinte días, veinticinco días, usted igualmente debió haber hablado eso: pues se le hizo caer en cuenta que es que ella como que no quería que se le hiciera la evaluación como recurriendo como a la parte de... como queriendo decir que como ella estaba lesionada entonces no tenia porque evaluarla.

Entonces le dijimos pues que eso no era pues así, de todas formas ella no entendió razones y se puso muy histérica, muy brava. Y hasta donde yo me di cuenta, ella le dieron la otra oportunidad de repetir la materia, no sé si fue por las notas, porque ella de por sí las notas las llevaba muy bajitas, muy, muy bajitas, y ese examen valía como el 25 o el 30%, no me acuerdo cuanto era y con esa nota le quedaba súper perdida, y en esa institución se le brindo la oportunidad de que ella repitiera. Ya después si me acuerdo muy bien de esa señora que en una clase que yo estaba dictando de computadores por la tarde, se me acerco a decirme que a ella le parecía algo como muy injusto que yo le hubiera puesto esa nota, pues que como era eso que sabiendo que yo sabia que ella estaba lesionada, que yo porque había procedido así. Yo le dije: Vea yo ya le he explicado varias veces, este problema ya lo hablamos allí la coordinación. Si yo la veo a usted lesionada y le digo: ya perdió su examen, tenga su uno

Hombre Si le creo tengo problemas con eso, pero yo le dije le hago su examen oral, y usted no quiso, busque otra persona para que le haga el examen y no tampoco quiso, entonces mire que es que usted tampoco se proporciona para las evaluaciones y yo pues pasarle unas notas pues así como por que sea por lastima pues yo no puedo hacer eso, eso no esta en el reglamento. Ese fue como el caso pues más raro que he tenido yo así con alumnos.

Entrevistadora: ¿en donde Jean crees que esta el problema ahí?

Docente: eh yo creo pues, que esa persona cree que como... es como cuando un niño esta lesionado, entonces que uno ha, que puros abrazos y besos y entonces son puras compensaciones, esa persona a pesar que tenia tantísimos años, creyó que ya en la educación también era así, entonces que a no, como estoy lesionada que ya no se pueden hacer evaluaciones y me tienen que pasar la nota buena y eso pues que tenia una concesión errada de lo que era la evaluación en el proceso con ella.

Entrevistadora: ¿Cómo se siente durante la resolución de esa situación?.

Docente: Pues la verdad es que yo no sé pues soy muy tranquilo con eso, porque cuando uno obra en conciencia pues uno no le tiene miedo a nada.

Entrevistadora: ¿Cómo es obrar en conciencia?

Docente: Pues con los principios, eh Con los principios éticos, los principios morales y con la norma también, o sea si yo sé que no estoy violando ningún principio moral, ningún principio ético, y estoy de acuerdo a las normas institucionales y que le estoy dando todas las oportunidades posibles eso para mí es un buen obrar.

Entrevistadora: ¿Y se se ha presentado otra circunstancia similar a la de esa en donde ha tenido que resolver el problema?.

Docente: Si... aun pues eso si hace poquito aquí en el sena, que eso si pues que como que me partió el corazón, resulta que yo soy muy apegado a un grupo

especialmente que yo soy director de ese grupo y entonces esa evaluación...eh les fue muy mal a todos, muy mal, pese a que yo en todas las clases reiteradamente les pregunto, y si no queda algo claro con mucho gusto vuelvo y les repito y hago unos ejemplos pues bastante académicos para que les quede bastante claro las cosas, entonces resulta que ahí el caso es lastimosamente, los muchachos que estaban ahí eran muy amigos míos. Pues en el sentido de que uno va formando pues como ciertos vínculos con los alumnos y todas esas cosas, entonces casualmente fue a los que más mal les fue, y eso ya era como para pasar notas definitivas, era por decir algo, era un final y ese final ya el que lo perdía necesariamente tenía que ir a un plan de mejoramiento, entonces yo me fui, me vine a hablar con una instructora y le pregunte que si yo necesariamente tenía que hacer el plan de mejoramiento, aquí pues acatando las normas, pero que yo no quería que algunos de ellos fueran a plan de mejoramiento como por darles la oportunidad y porque algunos de ellos no podían ir a otro plan de mejoramiento porque los sacaban de la institución. Entonces me dijo ella no, usted puede dentro de su criterio darle otra oportunidad a ellos.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el criterio suyo por ejemplo?

Docente: El criterio mío pues en estos casos es que las personas a las que yo les estoy dictando estas clases son personas de escasos recursos económicos y que si no les doy esa oportunidad posiblemente van a salir a hacer otras cosas digamos otras conductas delictivas pues digo yo pues yo me imagino eso.

Entrevistadora: Pero de pronto influye también la parte afectiva, o no?

Docente: No mucho, no porque yo pienso eeh... como hablaba yo con ella, esa señora que me aconsejo mire vea es que es mejor darles las oportunidades que sean del caso porque esa persona y también concordamos en lo mismo que de pronto esa persona como ha pasado muchas veces es la única representante de esa familia que ha llegado como a una institución como esta, entonces yo digo no pues hay que darle la oportunidad, entonces bueno yo hable con ella y le di la oportunidad de todas forma a estos muchachos. Les di la oportunidad y volvieron y la perdieron otra vez. Entonces yo Dios mío yo que voy a hacer, entonces yo me fui muy, muy, muy triste, entonces ahí comencé... hay me da hasta ganas de llorar cuando me acuerdo de eso. Entonces yo me fui y recapitule ahí en mi puesto, entonces yo pensaba que qué era lo que yo estaba haciendo mal, porque ellos no eran capaz como de demostrarme pues lo que yo quería. Y si, pues me puse a pensar mucho en eso y me puse muy nostálgico y yo dije no, de pronto será que yo estoy fallando, entonces yo hice recapitulación, cogí las notas, y yo las miraba las comparaba con las de otros alumnos, y yo decía no, no puede ser. De todas formas yo ya dije de parte mía yo les he dado muchas oportunidades eh, les hice un plan de mejoramiento les volví a hacer otro examen entonces yo dije no, posiblemente yo ya no sea el que tenga la culpa, entonces con mucho pesar, con muchísimo pesar, me tocó decirle a cuatro de esos alumnos que ya no podían continuar la parte lectiva, pero ante todo les escribí como una especie de carta en los exámenes en donde los concientizaban de... de que realmente ellos se... si no se identificaban con lo que estaban estudiando, si ellos veían que sus fuerzas no estaban bien direccionadas que cogieran todas esas energías y las

direccionaran bien, que porque de una u otra forma el tiempo que estaban invirtiendo aquí eh... La vida poco a poco se les estaba yendo. Entonces yo a cada uno de ellos eh... cada uno de ellos tiene su particularidad entonces yo a cada uno de ellos los quiero pues... yo les entregue eso a ellos, bueno yo dije no pues este lo va a leer a conciencia y me va a hacer caso. Lo más curioso de todo esto es que uno de esos muchachos después me confesó que cuando él había leído mi carta, que se había ido a llorar al baño, que porque ningún profesor había sido así tan sincero pues con ellos. Y yo le dije. A mí me da mucho pesar, es muy amigo mío, pero es que académicamente no estas dando resultados. Y eso fue pues como lo más triste que me a pasado.

Entrevistadora: ¿Crees que esa fue la mejor decisión?

Docente: Si, yo considero que si, y más que él me la corroboró cuando se me acercó y me dijo que realmente el se había metido era como por aprovechar el patrocinio que le estaban dando y los treinta o yo no se cuanta plata mensual que le dan a ellos, pero que en razón de ello el si venia a tomar la decisión de retirarse por su cuenta y no esperar una sanción pues de acá del sena, y el al igual que los otros dos compañeros tomaron la decisión de retirarse y se fueron para... a estudiar lo que ellos realmente querían. Posteriormente tuve la oportunidad de hablar con ellos cuando se habían retirado para lo que ellos sí querían y hablando con uno de ellos justamente ahorita el viernes me dijeron que menos mal había habido alguien que le dijera que eso no era lo de él, porque ahora en lo que estaba haciendo si se identificaba más.

Entrevistadora: ¿Usted cree que volvería a actuar de esa manera, si se le presenta una situación similar?

Docente: Pues yo se que esta no va a ser la ultima vez que se me presente esto, yo siempre pienso, yo me pongo siempre es en el lugar del alumno. Como le dije ahorita eh... los escasos recursos, que estamos en un medio que es muy fácil que los jóvenes se vayan por otro camino, camino de la droga, de la violencia tantísimas cosas que pasan aquí... especialmente pues aquí en Antioquia, yo se que eso se va a volver a repetir, y a medida en que yo pueda yo le voy a ayudar a estas personas desde la parte humana.

Entrevistadora: ¿O sea, volvería a usar la misma solución?

Docente: Pues todos somos como unos universos pues muy diferentes, para estos muchachos tome esa decisión muy drástica, puede ser que hayan otros que necesiten es como otra motivación, o realmente si no es la parte contable puede ser banca, puede ser eh servicio al cliente o algo así por el estilo sino que es que este muchacho definitivamente donde se había metido, definitivamente eso no era lo de el. O sea es como decirle al muchacho vea esto, analice su vida sus alternativas, sus perspectivas, mire usted para que es bueno, para que es malo, los números los odia, le gustan las letras, pues como mostrarle las alternativas en que el escoja la mejor.

Entrevistadora: y después de haber obtenido esa respuesta de parte de ellos, ¿usted queda tranquilo?

Docente: Pues yo me sentí muy bien, me sentí muy bien como profesor, como hombre. (¿?)

Entrevistadora : ¿Por qué?.

Docente: porque no estaba muy errado en mis apreciaciones, y como me lo hicieron saber ellos. Usted es el único profesor que le dice a uno las cosas de frente y uno después sigue hablándole. Que por lo general, ellos problemas que tienen con cualquier profesor nunca mas vuelven a tener relaciones con ellos. Ellos me decían: nosotros no nos explicamos como es que con los problemas que tenemos con su materia y nosotros seguimos con usted como si nada. Yo le dije, es que es muy sencillo, porque usted cayo en cuenta que, es que el problema no era mío, no era problema de la materia, sino que es que ustedes no se identificaban con lo que estaba haciendo.

Entrevistadora: Pienso que tomó esta decisión pensando, colocándose en el lugar de ellos, o analizando su situación a distancia.

Docente: yo analice la situación de ellos pero me puse también en el lugar de esa persona.

Entrevistadora : le hago una pregunta, saltamos de la señora de la institución aquella, Conocida la situación de ella, su procedencia, la oportunidad que la vida no le iba a volver a brindar...

Docente: ¿de esta señora? eh... yo allá en esa institución no tenía tanta relación con los alumnos, porque allá con ellos, con ella, era nada mas los sábados y estos alumnos era diario cuatro horas mínima.

Entrevistador: ¿eso lo hace diferente?.

Docente: Si porque no... a ver, como alumna es la misma, yo digo es que uno va creando unos vínculos con las personas que más esta viendo. Es muy diferente que usted haga por decir algún postgrado y que usted tenga que ir sólo una vez a la semana, a una universidad que tiene que ir diario, diario, diario, y ver a u profesor cuatro horas al día.

Entrevistadora: Sin volviera, que tiene enfrente la situación con esta señora, ¿actuarías igual?.

Docente: Si ella sigue con su conducta sí, pero si yo veo que ella lo mismo toma la decisión de decir hagamos el intento de que me lo haga oral, o voy a hacer el intento de que esta otra persona me escriba la respuesta en el tablero, que yo vea pues que

al menos ella esta poniendo de su cuenta para hacer algo, sí, pero si veo que sigue con la misma actitud negligente de que no quiere hacer nada, esperando pues como, como una compensación a cambio de eso no, pues seguiría lo mismo.

Entrevistadora: pero yo insisto en algo, eh.. La resolución de los dos problemas como lo resolvió, tendrá que ver algo lo afectivo? Porque pues lo ha tanteado ya si, o sea en la posición que se asumió frente a estos muchachos y la posición que se asumió frente a la primera señora como un elemento afectivo para ir más allá.

Docente: eh, a ver, resulta que es que el entorno es diferente, el entorno aquí en Medellín es más diferente que el entorno de Manizales, aquí es eh aquí es muy diferente porque supongamos que aquí hay mas oportunidades, los Jóvenes... digamos oportunidades de meterse por muchos caminos muy, muy malos. Y estos son muchachos entre los dieciocho y los veintiún años, que apenas digamos están como comenzando, cuando uno esta en bachillerato que es como salpicando por aquí y por haya en cambio esta señora, ya una señora casada de treinta y cinco cuarenta años que uno ya se imagina que tiene determinado su objetivo.

Entrevistadora: ¿usted siente mas responsabilidad por los jóvenes...?

Docente: ¿Por los jóvenes?

Entrevistadora: ...que por la señora como docente.

Docente: sí

Se lee el caso de Maria José

Entrevistadora: ¿Identificas ahí un problema?

Docente: pues si... yo considero que ella tiene como problemas de cómo se llama, problemas intersubjetivos, eso de ella, según entiendo pues yo ella como que vive es en su mundo, eh . Parte de que pues pienso yo si uno va a entrar a determinada clase debe tener cierta disposición para ella, uno no entra a clase precisamente escuchando eh música.

Entrevistadora: concretando el problema.

Docente: No se relaciona, el problema es de interferencia intersubjeva.(¿?)

Entrevistadora: Que solución buscaría a esta situación, si estuviera a...

Docente: primero, yo como no soy psicólogo, ni sociólogo, ni trabajador social, yo le diría a ella, que de muy buenas maneras que analizara su conducta... ...que fuera y hablara con ellos, ya que yo no tengo el conocimiento amplio de la materia,

Entrevistadora: Listo, usted en este caso podría ser Nelson, a usted le pasa eso, la chica , responde de esta manera, no me joda, y lo insulta,

Docente: Ah no, yo espero a que se acabe la clase, la llamo a ella aparte, le digo: niña que le pasa tiene sus propios problemas, pero no puede venir acá a desaforar toda su vida sobre una persona... qué?... inocente, digámoslo así. quisiera pues que hablará... coménteme sus cosas, que le pasa y si ella sigue en esa, pues yo me imagino quizás pues que ya después de esta confrontación dependiendo pues de la forma que uno le hable...

Entrevistadora: usted como la confrontaría, como le hablaría.

Docente: a ver, hasta donde tengo yo entendido, lo que he leído, si una persona llega hablándole a usted muy duro, usted le habla más pasito, para ir nivelando, pues la voz que eso al menos ya es un logro bajarle el tono pues a la discusión. Calmadamente comenzamos a hablar y si yo veo pues que definitivamente mis escasos conocimientos no sirven para influenciarla a ella, entonces le digo que por favor recurra o al sociólogo o al psicólogo o al trabajador social de la institución.

Entrevistadora: da otra solución, ¿Habría otra solución posible?.

Docente: Pues a ver, si ya me voy por el lado de la norma pues ateniéndome al reglamento interno si aplicar estrictamente eso iría para un comité instantáneamente.

Entrevistadora: ¿Cual sería la mejor solución?.

Docente: la primera, primero hacer que sucedan las pases en el proceso.

Entrevistadora: ¿Porque cree que esa es la mejor?.

Docente: Porque es que mire, el dialogo es primero, hay que dialogar primero hay que ponerse... como es, empatizar con la otra persona hay que dialogar con ella, tratar de entenderla, respetarle los puntos de vista, que ella plantee todas sus cosas y si ya noto que no tengo la capacidad suficiente ni intelectual, ni académicas para explicarle las determinadas cosas desde su punto de vista la remito a disciplina.

Entrevistadora: Pero...¿ usted siempre hace eso en los casos...?

Docente: por lo general sí , pero ya si supongamos es algo reiterativo que va a lesionar o que supongamos ya son cuestiones que no son la primera ni la segunda ni la tercera sino que es que ya sigue con los problemas, que ya pues eh acaban con el orden institucional, entonces hay si se tomarían como ultima medida esa del comité que ya es como la medida mas sancionatoria que remedian.

Entrevistadora: ¿cómo haría para comprobar que solucionó el problema?.

Docente: Ah pues eh si las niñas siguen el proceso, pues analizando su comportamiento, a través de que, de la observación, de la indagación, de los resultados que están mostrando, de las consultas que yo hago con mis pares preguntando como se están manejando, y también directamente con ella.

Entrevistadora: Muchas gracias, tiene algo que anotar, agregar. ¿Cómo se sintió en la entrevista?.

Docente: Muy nostálgico porque yo casi nunca cuento esas cosas, pues o no tengo la oportunidad de contarlo pues así y si,... eso de los alumnos cada vez que lo recuerdo, me dan ganas de llorar.

DOCENTE: OLGA .

Entrevistadora: cuéntenos una experiencia de su practica docente en la cual haya tenido que enfrentar un dilema moral (¿?)

La cuestión es que en un grupo pues de acá del SENA, un estudiante que era muy poco participativo, pero no participativo porque no dijera nada sino porque no seguía ninguna de las directrices que...que se...proponían en el curso para trabajar. Todo el grupo funcionaba menos él. Casi siempre se sentaba afuera, encontr...buscaba evasivas y decía: no profe es que tengo que entrenar, ehh, alguna vez hubo que entregar como una actividad y él dijo que no, que no la había hecho. Ehh y asumía una actitud como de esconder la cabeza, como...como...pero yo sabía que en sus relaciones con el grupo era una persona totalmente normal, enamorado, dicharachero, pero a la hora pues como de responder en el curso de ética él no....entonces yo ya estaba muy inquieta pero no sabía como que hacer con él porque físicamente y mentalmente lo veía como una persona normal...hasta que un día pues le, le...yo dije a la salida: ¿qué te pasa? Mirá si necesitás algo de mí me decís...yo no sé si te puedo colaborar, pero tampoco pues puedo permitir, que vos hagas lo que querás aquí en clase; vos te matriculaste acá y debes de responder por unos compromisos...mínimamente es que mostrés actitud y voluntad para hacerlo. Cuando tuvo que entregar, que fui a recoger pues como algunos trabajos, él se enojó todo y me dijo: "No profe, es que realmente a uno no lo entienden...vea, sabe que profe, - se me acercó - y me decía: es que...es que usted no sabe por lo que yo estoy pasando..." Entonces ya yo me sentí como frenada y le empecé a preguntar ya como a nivel muy individual que ¿Qué? que Qué era lo que le pasaba? Resulta que él pelao, tenía embarazada a la novia...la tien...en ese momento la tenía embarazada...- él no tiene mamá, vive con el papá y el papá lo trata muy mal...el estaba estudiando pero lo que estaba estudiando acá en el SENA no le gustaba...o sea que él estaba aquí cumpliendo como una función, un compromiso que ya había establecido con el papá y además porque con lo de la...el patrocinio les dá como un dinero para que

cada uno pues pague por lo menos sus pasajes...entonces ese dinero le servía a él como para medio medio sostenerse y el es un, un futbolista muy activo, pues está como en las reservas, no sé si del Medellín o del Nacional...y él me decía que a él definitivamente si lo echaban del SENA no le importaba porque...porque a él lo único que lo iba a sostener era el futbol. A mi me empezó a preocupar mucho este pelao, porque yo ví que el tenía otro tipo de problemas pues...el...el siempre escondía la cabeza, no hablaba con nadie en el grupo porque luego hablando –busqué como la forma de hablar con él en otro espacio, ya fuera del salón y me dí cuenta que él tenía pues como fama de ser muy enamorado y ya varias en el salón ya como que...a ver, él es casado y él les jugó a estas peladas como que fuera un alumno común y corriente como que no tuviera ningún compromiso entonces eso creó como...como un malestar entre las mujeres del salón y él; Lo veían ahí como el.. conquistador mentiroso. Entonces yo finalmente pensé...yo decía: vea, pues uno a veces juzga a los estudiantes y les exige de cierta manera pero realmente cada uno tiene como su mundo; hasta que el no explotó y me dijo: “profe es que ustedes no saben que es lo que le pasa a uno...” y hasta se me enojó, entonces ya sentí como la necesidad de entrar en...de entablar una conversación mas...digamos mas en detalle con el...

Entrevistadora: ¿Usted identifica que ahí había un problema? ¿O varios problemas? ¿Y por qué?

Docente: ¿En ese momento? Si claro, un problema grande. Uno era que inicialmente yo cuestioné como mi papel. Yo decía bueno será que....que dentro de lo que yo estoy haciendo o diciendo no les está llegando o le está llegando sólo a algunos? Es posible que eso pase pero si era algo como.... digamos como tan sencillo, como tan de necesidad para ellos porque yo trato como de enfocarla ética como desde su crecimiento personal, como una construcción....yo....sí, yo siempre veía que inicialmente como yo pensaba en que de pronto pudiese tener un problema en relación con mi forma de transmitirle pues, como los mensajes a ellos.

Segundo: ...problema del pela'o y yo me sentía como impotente porque realmente yo no quería como atacarlo ni que él se sintiera mal, sino que por el contrario, el lograra como aclarar cosas y que yo le pudiera servir como de puente para él aclarar que le pasa y como recomponer esa actitud ...pues siempre, siempre vi como un problema e incluso el problema quedó ahí pues.....

Entrevistadora: ¿No se resolvió?

Docente: No se resolvió. Yo lo logré escuchar, habló conmigo, pero él siguió ahí con su problema...económico, afectivo, de maltrato, porque él me decía que cuando él estaba pequeño lo maltrataba mucho el papá....la ausencia de la figura de la mamá...

Entrevistadora: El problema personal era muy complejo de resolver, pero el problema de su actitud en la clase, ¿no fue posible tampoco?

Docente: Si. Mejoró, mejoró, tanto fué que noté pues como que él se integró un poco mas al grupo, me buscaba y me mostraba y me decía: profe, mire, mire lo que hice,

como voy....el proyecto de vida, que fue un ejercicio que hicimos...- que se hizo para todos los estudiantes. cada uno lo hacía - , hizo un buen trabajo. O sea, yo pude identificar...a ver, me posibilitó que yo me dedicara como un poco mas a él y descubrir que era un pela'o que tiene mucho para dar, que redacta bien, sólo que es que necesita como atención, dedicarle mas tiempo.

Entrevistadora: Durante esa solución del problema, ¿usted cómo se sintió?

Docente: Preocupada. Preocupada, fuera de clase, pensaba como en ¿Qué hacer para lograr que el soltara cosas y me dijera y se resolviera su problema. Hmmm, porque inicialmente en el grupo lo veían a él como un problema, porque era enamorado, cierto? Pero el problema iba mas allá...era como una máscara que el se ponía como para...para contrarrestar lo otro que le pasaba. Entonces también tenía problemas – me dí cuenta -, con los otros profesores, con la actitud de él, y la respuesta pues académica también, es muy agresiva la actitud de él en un principio.

Entrevistadora: La manera de haber resuelto el problema. ¿usted piensa que resolvió el problema así?

Docente: Pero no del todo.

Entrevistadora: Pero esa manera de haberlo resuelto, ¿es su manera normalmente de hacerlo? ¿O particularmente fue en ese caso?

Docente: A ver...yo trato como de...de hablar o dedicarle mas tiempo a los estudiantes como que tienen alguna dificultad o lo que nosotros llamamos como “estudiante problema” - problema entre comillas cierto? Eh, pero no...pues, yo trato los casos diferentes dependiendo como de lo que pase. Es decir, Es distinto si me buscan, si los busco, si habla mucho, si habla poco, si es agresivo o no es agresivo.....

Entrevistadora: Pero, ¿siempre hay un acercamiento con el estudiante?

Docente: Si, si.

Entrevistadora: ¿Es su manera de proceder ante ese tipo de situaciones?

Docente: Si, porque por un lado es como lo que yo puede hacer por él, cierto? Porque es como la proyección de lo que yo estoy trabajando en clase...entonces pienso que si eso no se resuelve, yo me quedo como en la mitad del camino. ¿cierto?

Entrevistadora: ¿A qué se refiere cuando dice: “ esto es lo que estoy trabajando en clase”?

Docente: Porque ese era el módulo de ética. Entonces en ética uno pues, trabaja lo que es los valores, los valores que ellos deben de fomentar y cultivar y descubrir y obviamente pues que si yo hablo de valores, es porque yo también los tengo que

cultivar, los tengo que proyectar...es por ejemplo....pues yo pienso que el módulo de ética es tan importante, pero a la vez tan comprometedor para uno como docente, mejor dicho hay que hacerle por todos los lados.

Entrevistadora: Pero ¿su actitud es porque es un módulo de ética? o ¿por qué?

Docente: Ah, no porque igual en selección de personal o en cualquier otro módulo que sea como mas técnico, si yo veo que yo puedo ayudarle a un estudiante, eh, lo hago. Pues hablo con él, lo abordo.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias para ayudarlo?

Docente: Lo abordo, pues le pregunto como está, qué le pasa? Si faltó entonces...por ejemplo un estudiante que falte repetitivamente, independientemente por las faltas, - que tiene pues aquí como una sanción o implicación- es como saber que le pasa, en que problemas está, si está enfermo, si tiene algún problema con la justicia,...cualquier cosa, que cuando uno pregunta es que se da cuenta que esa persona tiene grandes problemas. No puedo decir pues que soy "La Madre Teresa" y que con todos hablo, cierto? No! Hay unos que me dan lado y otros que no. Hay otros que: "No profe, nada, nada

Entrevistadora: Y con esas personas de pronto, que no se puede hacer nada, ¿qué haces? Que no se prestan como para ello.

Docente: Trato en clase de dedicarles mas tiempo, considerarlas mas y darles como mayor participación, llamarlas: que opina sobre esto, Involucrarlas mas, como para ganarme la confianza de ellos, porque a veces uno puede notar que hay alguna resistencia, no se porqué, entonces trato como....y ya finalmente descubro que se voltea pues como la posición, -la torta como se dice- ya son mas suaves...como que se acaba esa prevención que inicialmente había.

Entrevistadora: Y esa manera de proceder suya: ¿Por qué? O sea, de llegar al estudiante, de conversar, de ir mas allá..

Docente: Por qué? porque....ah porque yo veo los estudiantes: "PERSONAS", pues, son personas que...que así como es una persona que uno no conoce, puede igual proceder con un sobrino, con un hijo, entonces es como una persona que necesita....y considero que muchas de esas personas no tienen la oportunidad Unos le causan a uno mas simpatía que otros....algo asi. Ahorita dijiste una frase.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que a usted le causa simpatía del otro?

Docente: No sé. Yo pienso que eso no se puede como definir con palabras, sino es lo que se siente por el otro... pues es como igual... Yo con Piedad tengo empatía mas que con otras personas y con otras también tengo empatía pero en cada caso es diferente, de pronto es la mirada, es su actitud....es como, como cierta inspiración que

uno descubre en ...es...por ejemplo una “pelada”...perdón, una persona que....respetuosa, a mi pues, por ejemplo eso...una persona que saluda, que se despide, todo lo que uno sabe...pues son detalles que una va...como que se lo va echando en el corazón.

Entrevistadora: Esas personas que usted dice “problema”, cómo son, como “problema” entonces le generan a usted como una actitud de reto, o sea ¿cómo voy a hacer para generar en ellos algún cambio?.

Docente: Si ah Ja!. Y no seguir como el juego pues no deci...no cazo la pelea con ellos porque yo sé que no debe ser. Como docente y como persona no debe de ser...que incluso uno lo podríao demás que lo ha hecho con una persona particular...alguien....

Entrevistadora: ¿Usted siempre ha actuado así?

Docente: NO. Yo creo que no.

Yo creo que no...(Risita). Si. Porque hay gente que... vemos un reto y lo voy a seguir con esto a ver quien gana, cierto? Como la resistencia.

Entrevistadora: Ah, sí,,pero la actitud pues ya ahora como de diálogo con el otro, conocerlo...¿Usted siempre ha sido así?...en los años que ha tenido de docencia, ahora en Comercio, antes estuviste allí en el “Gean”, o antes... ¿Siempre ha tenido esa postura?

Docente: Como de conciliar, de buscar, de solucionar el problema...si. En la medida de mis posibilidades si...Cuando veo que es una cosa que...donde yo estoy peligrando o que no tiene como caso, lo dejo quietecito y no lo toco pues ni siquiera y.... y guardo cierta consideración con esa persona.

Entrevistadora: y en esos casos en que de pronto tiene peligro o no lo toca, desde el punto de vista académico, ¿Cómo lo maneja?

Docente: Normal. Pues o sea: Académicamente una persona común y corriente en igualdad de condiciones mentales, físicas, actitudinales...pero ya como de entablar una relación mas....mas de confianza con esa persona, No, porque, discu....veo, me doy cuenta que de pronto me estoy metiendo en problemas.

Entrevistadora: ¿Qué problemas le atemorizan ahí, en eso que le traza mejor esa línea?

Docente: Por ejemplo que... que se extienda...por ejemplo si es una situación de confrontación de un estudiante conmigo....a ver: por ejemplo hay un caso típico con una “sardina” que es una “miquita” en clase y fuera de eso tiene una mentalidad de 12 (doce) años yo creo; entonces yo le eh llamado la atención en público, he hablado con ella....ella cuando yo llegué nueva, ella me buscó y me dijo: “profe, tengo este

problema: yo tengo un bebé pero ya no quiero salir con el papá del bebé porque el tiene 40 (cuarenta) años y yo ya me di cuenta o sea: ella me buscó, pero ella no me conocía como era yo. Listo; la pelada es muy....como lo que llaman algunos....pues, no es hiperactiva pero tiene un comportamiento mas o menos....: está en una silla, se pasa a otra y se ríe, no hace nada, y no trabaja. Yo la llamo mucho la atención porque me desespera pues! ...ya no sé ni como tratarla. Opté por....ah! no porque entonces ya se estaba creando ahí como una “cosa maluca” porque yo le llamaba la atención: ay profe, ¿y por qué yo? Pues, ¿Por qué siempre yo? ¿es que yo ya le caigo mal a usted o qué?pues me estabay yo NO pues ni riesgos! Pues ya yo como entraba como a explicarlo. Entonces ya yo llegué como a un punto en que yo dije: NO!!! Con esta “pelada” yo no puedo porque he tratado de hablarle entonces no...es una loquita y se va y no!....Entonces la dejé ahí quietecita. Entonces en esos casos yo ya no hago nada. Hum...ahí no corro ningún riesgo pero yo sé que ella no me escucha porque ella está es como en otra tónica .

Entrevistadora: Ahora cuando Piedad le hizo una pregunta: ¿Usted siempre ha sido así? Usted dijo: NO!....Ese NO, era: ¿En cuál otra circunstancia NO?

Docente: En lo personal. (Silencio) En lo personal, en lo personal...o con mi hermano, con mi pareja....a veces pues una ya reta al otro....caza la pelea y hasta que no la gana, no.....

Entrevistadora: ¿ Pero en la generalidad si?

Docente: A ver....porque...por ejemplo en la noche no pasa lo mismo, es por la condición de los “pelaos”, por la edad, por mi papel, porque por lo que logro conocer, tienen muchas problemáticas, entonces yo creo que soy ahí útil y necesaria. A nivel personal, unas veces si concilio, otras veces no...pues eeh... es otra....porque es como un compromiso que tengo aquí con la institución y con los estudiante siento como un deber, como....además que me nace pues....no es porque tengo que hacer...y pienso que lo otro lo manejo mas fácil...pues...hay mucho, igual voy a seguir viendo a esas personas casi toda la vida (a su pareja, su hermano...etc)

Entrevistadora: Y piensa que eso es lo correcto, ¿comportarse de esa manera aquí?

Docente: Pues si, ...yo creo que si.

Entrevistadora: ¿Por qué es lo correcto?

Docente: Correcto porque es como ...no sé si sea una palabra de cajón pero es como...como que me lla...el deber como de....la sensibilidad que me produce un problema y que yo lo pueda resolver.

Entrevistadora: Yo siento como si...yo pues no voy a hablar de sentimiento por que la entrevista no es eso, pero cuando habla así como con todo lo que le pone, siento

como si aquí fuera “el deber ser” sí? Y lo otro es su vida. ¿Ahí hay un cambio? ¿Aquí es como el deber ser? ¿O Qué?.....

(silencio) Entrevistadora: ¿No me hice entender?

Docente: No, sí!...porque yo incluso lo dije,¿cierto? Es “el deber ser” , yo lo decía ahorita...pero no es porque sea pues como la institución, sino como por la misma población; porque incluso en la noche no asumo como ese papel, al fin y al ca....como por el grado de irresponsabilidad que manejan “los pelaos” ; como están en un proceso de exploración, de desarrollo personal, de.... son todavía pues...están en proceso de formación, entonces es como un aporte mas que yo pueda dar, cierto? Igual, asumo ese papel con los sobrinos que son menores y con las personas que tienen otras condiciones en cuanto a su experiencia de vida, a sus cosas.

Entrevistadora: ¿Como en edad de formación?

Docente: Hum ju! (expression de afirmación)

Entrevistadora: ¿usted cree que la edad de formación tiene un límite?

Docente: Pues no tanto como en edad, pero sí como en...en que...en etapas, pues no sé...sí!...eeh, aunque yo sé que yo por ejemplo estoy en proceso de formación y llego a los 60 (años) y todavía me estoy formando, cierto?

Entrevistadora: ¿Cómo comprueba que la posición que ha asumido en general, de diálogo, de apertura, en fin... es la mejor solución, qué es la mejor postura?

Docente: Pero yo no creo...no sé si es la mejor o no; pues porque a veces me queda esa duda. Yo misma me pregunto: ¿Será que estoy haciendo bien o no? O será que lo pude haber hecho mejor. Entonces no estoy segura si sea la mejor postura. Trato....trato de no ser...Esa es la palabra! Trato de no ser indiferente, porque lo siento cierto con lo que pasa en este medio que es donde en este momento estoy dedicándome pues la mayor parte de mi tiempo.

Entrevistadora: Y...pero bueno. No sabe si es la mejor o no postura. O mas o menos, pero..¿Cree que es la justa?

Docente: Si. Creo que es justa, que es debida, que es oportuna, que....se necesita; que....una postura que puede que no sea muy evidente en palabras pero sí en actos es que no soy...no soy que...no soy TIRANA! , no soy tirana, pues soy muy conciliadora y trato como de que ellos se sientan que no están con un profesor pues, terrorista. No.

Entrevistadora: ¿Cómo considera una actitud de una docente o un docente tirano?

Docente: Que no deje entrar a un estudiante después de cierto tiempo al salón.

Que el que no fue a clase y ese día hubo evaluación, se quedó sin la nota y no puede remediarlo de alguna manera o presentarlo en otro momento. Que siempre se le esté preguntando a la misma persona sobre un tema, buscándole como la caída porque sabemos que es el mas perezoso entonces es preciso que no va a responder. Tirano es un profesor que no saluda ni pregunta como están, ni trata como de indagar pues como van con los otros módulos, si tuvieron clase o no tuvieron clase...ah, bueno,...eso si no. No sería un acto tirano pero a ver por ejemplo si yo no dejo que se muevan, ni que se toquen el cabello....porque conozco! (hace referencia a un docente en particular). Eeh, Eeh No pueden estar mirando y tocándose los zapatos porque: "llamada de Atención" Tienen que estar así (la docente asume una posición rígida de estar en clase) Entonces para mi, eso es ser un profesor tirano, que tira pues como contra el desarrollo normal; movimientos, expresiones que son muy involuntarias.

Se lee el caso de María José:

Entrevistadora: ¿Identificas un problema acá?

Docente: Si. Que ella no quiere estar ahí, que no le gusta, que no tiene motivación, no quiere estar en ese curso y parece ser que no gusta tampoco de los compañeros porque en los descansos también está retraída y escuchado música.

Entrevistadora: ¿Cómo resolvería ese problema, si fuera el profesor Nelson?

Docente: Buscaría un momento donde ella no tenga los audífonos puestos, (Risas)... para empezar a hablar con ella.

Entrevistadora: ¿La dejarías en clase con los audífonos?

Docente: No... Yo le pediría que se quitara los audífonos y que se involucrara en las actividades.

Entrevistadora: Suponiendo que le hubiera pasado a usted...
(interrupción por parte de la docente)

Docente: Ah! Y que me dijo "así"...(la expresión de la supuesta estudiante en el caso presentado fue: "Déjeme tranquila no me joda, viejo malparido")...entonces ya no, ya la dejo que se quede sola por ahí sentada, porque ya ella está ofendida y no quiere, entonces obligarla es peor, pero tampoco la sacaría de clase y buscaría otro momento que no tenga los audífonos para hablar con ella a ver que le pasa..., que no le gusta...

Entrevistadora: ¿ Esa sería la mejor solución? O ¿Tendría otra solución?

Docente: No, esa. Inmediatamente como esa: hablar con ella, indagar que le gusta de clase, del SENA, eh...por qué no le gusta, que le gusta pues dePor qué le gusta tanto escuchar música? ...pues ya como ir atando cabos, -como se dice-

Entrevistadora: ¿Otra solución no vería? ¿Esa sería la solución que usted ve, o vería otras soluciones?

Docente: Pues a ver, porque como ya la dinámica de clase está definida, entonces cambia, pues poner... De pronto la pondría –si quiere pues- que trabaje sola y que repase el tema previo al examen. Sola.

Entrevistadora: ¿Cuál de las dos escogería? ¿Cuál sería la mejor?

Docente: Esa. Decirle que por favor, ...pues que...que se quite los audífonos y que ahí están los temas para que los estudie. Siempre y cuando ella acceda, porque ya pues con esa reacción de ella yo creo que ya no va a estar en condición.

Entrevistadora: ¿Usted que piensa de esa reacción?

Docente: Es una reacción muy agresiva, de mucho resentimiento, que ella tiene un problema...

Entrevistadora: Y bueno...y usted qué respondería ante esa agresión en ese momento? Usted es Nelson. (Aclaración y risas)

Docente: No, yo la cogería...-mas risas- ...No yo, inmediatamente pues, no me pongo a pelear con ella en clase, pero si la saco y la confronto, pues ahí afuera de clase y la confronto, ...qué le pasa? , qué no le gusta de mi? , cuál es el problema?...y ya después yo mi imagino que ella se va suavizando un poquito y de acuerdo a lo que me vaya contestando pues le puedo dar como el apoyo que ella necesite, pero lo menos que haría sería como seguirle el juego para seguir peleando con ella, No.

Entrevistadora: Ahora dijo que tampoco la sacaría de clase...

Docente: A ver...no la sacaría de clase, como quien dice: “Usted no quiere estar en clase, entonces váyase...” NO! Le diría: “entonces venga estudie usted sola” y ya.... –pero ya pues como vos me restregaste esto, entonces.... –Risas-...entonces ya si toca hablar con ella aparte y mirar que le pasa.

Entrevistadora: ¿Cómo harías para saber que ese problema se resolvió?

Docente: No yo creo que en ese momento no se resolvería...y en ese momen...(Interrupción):

Entrevistadora: No, NO...usted ya nos dijo un proceso que iba a hacer con el tiempo –porque va a seguir con Maria José (nombre de la estudiante que protagoniza el caso presentado a la docente). ¿Cómo haría para saber que ese problema se resolvió?

Docente: Seguiría hablando con ella, que me vaya contando como va, como se siente, como...la actitud que yo vea en ella...si sigue usando los audífonos, si tiene una actitud displicente, eh...supongamos si la veo que se integra mas al grupo, que participa, como interesada, pienso yo que..... (interrupción)

Entrevistadora: Supongamos que si no....que si sigue de pronto con una actitud displicente, desinteresada, ya no se pone los audífonos pues, pero sigue así...¿Qué haría?

Docente: Pues, pienso: Primero, el problema sigue...ehhh, a ver: Aquí hay psicóloga y trabajadora social, pero yo pienso que yo lo podría hacer, pues, no suplir ni a la psicóloga ni a la trabajadora social, pero si por lo menos podría ser como....o servir de canal, mirar realmente que le pasa y si la “pelada” tiene como un problema que yo de pronto pueda identificar, como que necesite una terapia, un tratamiento, hablar con los papás, ...en fin pues, haría eso...pues, como ir mas allá.

Entrevistadora: ¿Usted haría eso?

Docente: Si. Haría....iría mas allá de lo que puede ser el....perdón, iría mas allá como de lo que aparentemente pueda verse...
Por ejemplo en estos días, una “pelada”, una representante de un grupo –en el grupo no la quieren – entonces: ahh, es que “fulanita”....? No! No ha llegado profe....y si llega, llega tarde....Como medio “fastidiosa” como que –entre comillas- como que le gusta presumir de que compra de esto, de que es que en la casa esto...entonces en el grupo no la quieren mucho y alguna vez le dije: “mirá, ya tenés tantas fallas y vas para comité y vas con fulano y perano que ellos van para comité.” Y me dijo: a listo profe.... Y cuando ya se terminó la clase me dijo: “Profe, yo tengo que hablar con usted. Le dije: a listo, venga hablemos...y salimos...salimos...salimos pues caminando, hablando, y me dijo: “profe, es que yo tengo un problema muy grave. –y se puso a llorar- entonces le dije yo: ¿Qué te pasa? Y me dijo: “vea es que yo en este momento estoy haciendo las veces de mamá en mi casa, me tengo que levantar a las 4:00 de la mañana, mi papá...tengo que hacer la coca de mi papá para el trabajo, la coca de mi hermana...a mi hermanita... -y yo- : ¿cuántos años tiene tu hermanita? 25 años (veinticinco años)... –aclaración de la docente : mucho mayor que ella, que la estudiante! La estudiante prosigue su historia: ...tengo que llevar la hija de ella a la guardería y yo...yo soy corriendo y corriendo y yo nunca había hecho eso en mi casa. ¿Qué pasa con tu mamá? –pregunta la docente a la estudiante- Es que mi mamá está en San Andrés, entonces está esperando que la abuelita que está enferma, que no se que...entonces yo...mi papá dice que yo lo tengo que hacer porque yo paso muy bueno aquí en el SENA, que aquí todo es muy suave, y que ellos se matan mucho trabajando. Entonces yo tengo que asumir todas mis responsabilidades....-la docente ilustra su narración diciendo: “...y ella lloraba y lloraba y lloraba...”- y agrega: entonces a mi me dio un pesar! ...y tuve un sentimiento de culpa muy grave porque yo mentalmente la había acusado como de ... de incumplida, de irresponsable, de tranquila...y yo pensé: “vea, hasta que uno no habla con las personas, no se da cuenta realmente que les pasa. Entonces yo hablé con ella, yo le

dije que...que a mi me parecía pues que era importante que ella hablara con la psicóloga de acá y que también como para que...que hablara con la psicóloga, le contara lo que le pasaba, a ver si la psicóloga convocaba al papá para...porque es que el papá cree que ella aquí no hace nada y aquí realmente hay profesores que les ponen muchas tareas, tienen una jornada larga...entonces me dijo que si, pero que es que el papá le decía que es que a él no le importaba, que ella tenía que cumplir....y que fuera de eso, lo que hacia de comida, le decían que gas...que eso tan maluco, que eso que para qué, que entonces, qué era lo que ella sabia....-me decía- : (aclaración de la docente) "...vea, fuera de que me toca hacer todo esto, me maltratan porque no...no me valoran lo que yo hago. La docente agrega: "Entonces yo me sentí...pues muy mal, muy mal porque yo decía: "que pesar!...esta pelada todo lo que le pasa..." le miraba yo las manos y las uñas, pues así como todas desgastadas...entonces fue pues como un caso que yo creo que realmente lo pone a uno a pensar...y que lo...y hay problemas difíciles de resolver...yo le di la alternativa: "Hable con la psicóloga, que llame a su papá y le cuente usted que hace aquí, para ver si él logra entender, que tanto le puede exigir a usted.... No supe pues...no sinceramente no he tenido como ni tiempo de preguntarle a ella que pasó con eso.

Entrevistadora: ¿Cómo se sintió en la entrevista?

Docente: Bien! , Bien! Yo no sé después cuando ve esté escuchando el "paisa"

Entrevistadora: Qué es una actitud digna para usted...frente a los estudiantes?

Docente: cómo com....con....como...a ver!...como actuar responsablemente, Qué es responsablemente? (la docente se auto-cuestiona)...y luego se responde: es como pensar que el otro siente que vale y que merece atenderlo, ayudarlo o tenerlo en cuenta. Entonces "digno" es como la valoración que uno le pueda dar al otro.

Entrevistadora:¿ y qué es justo? ¿Qué es una actitud justa?

D / Es muy difícil responder esa pregunta, porque lo justo, uno no...lo que es justo para mi, puede que para usted no. O lo que es justo para mi, puede que para esa estudiante con la que yo estoy hablando, no.....de hecho, me han dicho: Ah no profe, eso no es justo!

- Risas-

Entrevistadora: Pero cuando haces algo ¿cuándo se siente justa?

Docente: Cuando me siento....(pensando...)Pero mas que justa es satisfecha. Entonces podría pensarse que el ser justo es actuar acorde con un convencimiento de que lo vas a hacer bien.

Entrevistadora: Bien o mal. O sea, ahora también tuvo la duda en responder que era bien o mal...

Docente: Humm...jumm...porque es muy subjetivo cierto? Es como una calificación que uno le da a las cosas, pero depende del momento, de las circunstancias.

Entrevistadora: ¿y tiene mucho que ver con el sentimiento? , ¿con el sentirse satisfecho?

Docente: silencio....hummm...no se.....eeh.... pero yo creo que si. Si yo hice algo que me satisfizo, pues fue porque hice algo bueno...¿cierto? entonces en esa vía, siento que hice algo valioso, justo. Justo es debido, pues creo yo como lo que....me dice mi ser y mi formación que debo de hacer en relación con una necesidad o un vacío, una carencia.

Entrevistadora: ¿y siente que hay una diferencia con lo correcto?

Docente: SI. Porque lo correcto es como mas de afuera que de adentro, no es tanto como del corazón, sino desde un "ser social", de acuerdo como a unas normas.

Entrevistadora: ahora si.....(...risas...)

Docente: ahora si me soltaron.....(mas risas)