
VIRTUDES EN LA ESCUELA

Reflexiones, prácticas, discursos

Editores Académicos:

Diego H. Arias Gómez

Rodolfo A. López

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2015

VIRTUDES EN LA ESCUELA

© 2015

Primera edición, abril de 2015

*Diego H. Arias Gómez
Rodolfo A. López Díaz
Graciela Vidiella
Zulma Yaneth Daza Tolosa
Claudia Liliana Rodríguez Garavito
Jackelin Rodríguez Velasco
Mercedes Ávila López
Diana Yicel Restrepo Nasayó
Isaías González Casas
Deysy Morales Trujillo*

*Julia Esther Gavilanes Martínez
Betsabé Romero Mahecha
Helga Rocío Velásquez Espitia
Ovidio Díaz González
Diana Rocío León López
Lorena Torres Herrera
Gilberto Suárez Castañeda
Jacqueline Clavijo Gaitán
Jeisson Medina Murillo
Mauricio Micán López*

Editores Académicos

*Diego H. Arias Gómez
Rodolfo A. López Díaz*

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María del Carmen Ramírez Cortés

Ilustración Carátula

Andrew Bonnecker

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8844-87-9

Impresión:

*Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Abril 2015*

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

Diego H. Arias Gómez y Rodolfo A. López Díaz

• 15 •

Capítulo 1

El lugar de la virtud en las teorías éticas contemporáneas

Graciela Vidiella

• 29 •

Capítulo 2

La didáctica de las virtudes: un escenario para cuidar de sí y cuidar del otro

Rodolfo A. López Díaz

• 49 •

Capítulo 3

Formando la geografía de la compasión infantil *Zulma Yaneth Daza Tolosa, Claudia Liliana Rodríguez Garavito, Jackelin Rodríguez Velasco*

• 57 •

Capítulo 4

Comunicación en facebook: un espacio alternativo para la virtud de la tolerancia.

Mercedes Ávila López, Diana Yicel Restrepo Nasayó

• 5 •

• 65 •

Capítulo 5

La escuela como escenario de convivencia intercultural

Isaías González Casas, Deysy Morales Trujillo, Julia Esther Gavilanes Martínez

• 73 •

Capítulo 6

La virtud de la justicia en los actos evaluativos

Betsabé Romero Mahecha, Helga Rocío Velásquez Espitia, Ovidio Díaz González

• 81 •

Capítulo 7

**Entre la norma coercitiva y la norma permisiva:
tensiones de la normativa escolar**

Diana Rocío León López, Lorena Torres Herrera, Gilberto Suárez Castañeda

• 89 •

Capítulo 8

**Los vacíos de las políticas públicas educativas en la formación
para la participación democrática**

Jacqueline Clavijo Gaitán, Jeisson Medina Murillo, Mauricio Micán López

• 99 •

Capítulo 9

**La formación de las virtudes cívicas en la escuela:
el lugar de la realidad no escolar.**

Diego H. Arias Gómez

• 115 •

Capítulo 10

Ruta de tutoría en el macroproyecto de educación de las virtudes

Rodolfo A. López Díaz, Diego H. Arias Gómez

Introducción

A finales del año 2011, como es usual en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, los maestros a quienes corresponde acompañar los grupos recién ingresados formulan los marcos generales de los proyectos de investigación en los que se inscribirán sus estudiantes. En esta tarea, intentan conciliar las líneas de investigación de la Maestría, las inquietudes particulares de los estudiantes y, por supuesto, las propias búsquedas y trayectorias docentes. Aquí se entiende que la investigación educativa no es un asunto improvisado y caprichoso que depende exclusivamente de los avatares de las circunstancias, sino que está fuertemente articulada a campos temáticos preexistentes, a tendencias académicas con reconocimiento, a grandes preguntas a escala nacional e internacional y a políticas institucionales en las que deliberadamente se hacen apuestas y elecciones. En el ámbito universitario, las nuevas investigaciones que surjan han de formularse en el marco de campos teóricos más gruesos, cuyo peso, tradición y acumulado es de público reconocimiento.

El desconocimiento de esta dinámica hace que algunos estudiantes —pocos en todo caso— en inicio se sientan algo incómodos con un derrotero que marca el camino a seguir durante dos años. Su inexperiencia investigativa les conduce a la ligereza de suponer que cualquier tema o deseo preconcebido puede fungir como proyecto para desarrollar exitosamente. A la distancia, los grupos comprenden que lo importante para investigar no es tanto la satisfacción de la inquietud inicial, sino la pasión, el rigor y la interacción con la tutoría establecida. La formación investigativa no solo se entiende como el satisfactorio desarrollo de un proyecto en un tiempo determinado, sino como el aprendizaje acumulado durante el proceso, la conciencia de los pasos seguidos, el cuidado en los detalles y la asunción de la coherencia sobre los distintos componentes teóricos y empíricos de la investigación como un todo.

El nombre estipulado por la Maestría para el esquema general de los proyectos se denomina *macroproyecto de investigación*, de tal suerte que el documento con el que se inicia la cohorte del grupo 2012-1 se llamó macroproyecto “Educación en las virtudes”. Todo documento de macroproyecto tiene una presentación, una justificación, unos objetivos, un esquema de referentes problemáticos y conceptuales, unas opciones metodológicas, unos posibles campos temáticos de investigación y, finalmente, unas fuentes bibliográficas. En su momento, en la justificación del macroproyecto 2012-2014, se mencionaron los siguientes aspectos:

- a. En la sociedad actual habita un vacío de sentido sobre la vida humana que ha configurado un complejo relativismo moral en cuanto a concepciones, principios y prácticas reguladoras tanto de lo personal como de lo colectivo. De ahí la importancia suma de generar procesos comunitarios de reflexión educativa en torno a las posibilidades y límites del actuar humano en la vida presente. En otros términos, es necesario darle respuestas a las preguntas ¿para qué vivir? y ¿todo es válido?
- b. Existen diferencias, en muchos casos diametralmente opuestas, respecto al sentido de la educación contemporánea. “¿Para qué se educa hoy?” parece ser un interrogante que suscita desde posturas radicales hasta sutiles escepticismos. Por lo anterior, el docente en ejercicio precisa repensar el sentido de su práctica, sopesar la perspectiva misma de la formación humana en tiempos de hondos relativismos morales y asumir, de manera crítica y propositiva, escenarios para fomentar en él y en sus estudiantes posibilidades de sentido.
- c. En general, todo acto educativo —y especialmente en los tiempos que corren— se encuentra soportado, de manera más o menos velada, en una concepción sobre la verdad y el conocimiento. Así, sobre los asuntos transversales del qué enseñar, se afincan unas ciertas concepciones éticas y morales —expresadas en el lenguaje, las prácticas y las normas de la institución educativa— a las que el educador debe volver para darles el significado que las actuales generaciones precisan en aras de consolidar su sentido de vida.
- d. Ante los avances del relativismo, la condición humana se ha visto fracturada en su sentido mismo. Hoy poco vale la vida; hoy creer y vivir bajo

ciertos principios de lo correcto y lo verdadero, además de tildárseles de anticuados (“cosa de los abuelos”), parecen más imposturas discursivas, solo necesarias para sostener ciertas lógicas de poder. ¿Qué sentido tiene, entonces, hablar de virtudes en la sociedad y en la institución educativa actuales? Esta pregunta resulta de grueso calibre y una comunidad docente vigilante deberá darle respuesta en aras de resignificar la vida y la condición humana.

- e. La propuesta educativa sobre el tema de la educación ética viene siendo capitalizada por una formación individualista, moralizante y apolítica que, bajo el paraguas de las “competencias”, promueve comportamientos de etiqueta, el anulamiento de los conflictos y el sometimiento pasivo de los sujetos a la autoridad y a las normas sin ningún horizonte sociopolítico.
- f. Sumado a lo anterior, habría que indagar qué escenarios, puestas en escena y didácticas serán los más adecuados para desarrollar virtudes. ¿Cómo enseñar la prudencia? ¿Cómo enseñar el amor? En medio de salones infinitos de egolatrías económicas, de prendas de vestir y de ilustraciones académicas bañadas en títulos... ¿cómo enseñar la humildad?

Después de las anteriores ideas que sirvieron de justificación, se redactaron, en los campos temáticos, los proyectos tentativos en los que se esperaba que los maestrantes se inscribieran. Es de anotar que el curso se organizó en grupos de tres personas de acuerdo a las condiciones que estableció desde un principio la Dirección de la Maestría. Casi todos los grupos persistieron hasta el final del proceso; algunos se quedaron en el camino por diversas circunstancias. Los temas propuestos sobre el papel fueron: formación en valores y formación en virtudes; imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los docentes; imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los padres de familia; imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los estudiantes; propuestas actuales sobre la educación en las virtudes en instituciones formales; propuestas actuales sobre la educación en las virtudes en instituciones informales; formación en virtudes a través de las nuevas tecnologías; literatura y formación en virtudes; virtudes sociales: políticas y normas sobre lo educativo. Aunque finalmente no se desarrollaron todas estas propuestas y algunas fueron modificadas en su redacción, fue clave contar con este mapa desde el principio, ya que ofreció las posibilidades conceptuales de los proyectos de investigación a las que la mayoría de los

maestranter se ajustaron. Gracias a esta programación y a la disciplina durante el trabajo desarrollado, casi todos los grupos culminaron satisfactoriamente y a tiempo su formación investigativa. Los temas y sus desarrollos finales son los que se recogen en la presente publicación.

Durante dos años, seis grupos abordaron diferentes aspectos del amplio y rico espectro de la educación en las virtudes: desde aspectos teóricos hasta prácticos, de la primera infancia a la universidad y de autores clásicos a contemporáneos. El grupo de maestranter acogió con entusiasmo y seriedad el reto de entender las implicaciones de articular aquella rama de la filosofía moral llamada *virtudes*, con la educación y la escuela.

Durante el primer semestre se trabajó fuertemente en la construcción y redacción del anteproyecto. Aquí vale la pena anotar que la mayoría de grupos tuvo en Aristóteles, Victoria Camps y Martha Nussbaum sus referentes conceptuales principales; por otra parte, todos los proyectos se inscribieron en la perspectiva cualitativa, incluso el grupo que eligió el análisis documental. En el segundo semestre se elaboraron y probaron los diversos instrumentos de investigación y se aplicaron a los sujetos participantes; en este punto, vale resaltar que en su mayoría se realizaron entrevistas y grupos focales y, en menor medida, encuestas. En el tercer semestre se organizó y analizó la información; aquí todos los grupos privilegiaron el análisis de contenido y, derivado de este, se optó por el proceso de *destilar la información*, diseñado por el profesor Fernando Vásquez, como estrategia para construir redes semánticas y categorías de análisis. En el cuarto y último semestre se hizo la interpretación de los resultados, se construyó el informe final, se trabajó en torno al foro institucional y las demás actividades y escritos que correspondieron a la clausura del proceso.

El presente compilado cuenta con un total de diez trabajos. El primer texto, titulado “El lugar de la virtud en las teorías éticas contemporáneas”, de la profesora argentina Graciela Vidiella, logra una importante caracterización histórica del tema de las virtudes desde los griegos hasta la actualidad. Adicionalmente, describe las particularidades de la concepción moderna de las virtudes en el marco de la filosofía moral y su tránsito a versiones más contemporáneas al calor de los cambios políticos y económicos del siglo XX y los problemas que estos le acarrearón a la condición humana. La profesora Vidiella realiza aportes clave para entender la relación entre las virtudes y la educación, tema del presente ejemplar monográfico.

El segundo artículo, “La didáctica de las virtudes: un escenario para cuidar de sí y cuidar del otro”, escrito por el profesor Rodolfo López, contextualiza y ambienta la producción de los estudiantes que se expone en las páginas posteriores del libro, en cuanto esboza un recorrido teórico por los conceptos clave del macroproyecto, a la vez que realiza unos aportes didácticos para desarrollar las virtudes en el aula, en concreto las de la compasión, la fidelidad y el respeto. Este artículo evidencia el compromiso de los docentes de la Maestría en Docencia a lo largo del trasegar investigativo, pues la exigencia en la escritura a los maestrantes tiene su correlato en la escritura misma de sus maestros durante el proceso formativo.

El tercer artículo, titulado “Formando la geografía de la compasión infantil”, de las estudiantes Zulma Yaneth Daza, Claudia Liliana Rodríguez y Jackelin Rodríguez, abre la sección de la producción de los maestrantes en el acercamiento a sus proyectos particulares. Este escrito pretende reconocer las manifestaciones compasivas de niños pequeños, lo mismo que sus reacciones ante acciones no compasivas. Las autoras del texto, además de una reflexión sobre un tema de gran relevancia y poco abordaje en la educación inicial, aportan una serie de estrategias pedagógicas condensadas en una interesante cartilla, para ayudar a los docentes a incentivar la compasión entre escolares menores de seis años.

“Comunicación en Facebook: un espacio alternativo para la virtud de la tolerancia” es el tema del cuarto artículo, cuya autoría es de las estudiantes Mercedes Ávila y Diana Restrepo. Aquí la preocupación estuvo centrada en identificar las manifestaciones de la virtud de la tolerancia a través de dicha red virtual en un grupo de jóvenes estudiantes. La irrupción de nuevos lenguajes, sensibilidades y sentimientos morales exige miradas desde los dispositivos mediáticos que privilegian los jóvenes, aspecto solventemente abordado en este escrito. Una preocupación moral clásica como lo es la de las virtudes, surgida hace más de veinticinco siglos de mano de los griegos, es aquí conectada con una plataforma contemporánea de reciente aparición, la web, en pro de la formación de los estudiantes.

El artículo que sigue, también en sintonía con las manifestaciones culturales juveniles, se titula “La escuela como escenario de convivencia intercultural” y es escrito por los estudiantes Deisy Velásquez, Julia Gavilanes e Isaías González. El texto parte de la importancia de reconocer las subculturas rapera y

reguetonera como portadoras de virtudes, para pasar a sugerir lo clave que resulta entender la escuela como un escenario de convivencia intercultural. Para los autores de este artículo, las expresiones simbólicas que definen la identidad de las nuevas generaciones deben estar presentes en las lógicas escolares de una manera explícita y contundente, cosa que no siempre sucede. Reconocer las manifestaciones juveniles en sus limitaciones y potencialidades hace parte del encuentro cultural pasible de efectuarse en la escuela, y es parte de las apuestas de los maestrantes.

El sexto artículo de la presente colección, titulado “La virtud de la justicia en los actos evaluativos”, de los estudiantes Betsabé Romero, Helga Rocío Velásquez y Ovidio Díaz, expone la importancia para los estudiantes universitarios de la percepción de justicia como criterio de regulación en la interacción escolar, especialmente en los ejercicios de evaluación académica. Este artículo retoma una dimensión sensible del currículo, desde la óptica de los estudiantes, que no siempre coincide con la de otros actores educativos. Aquí se evidencia que la virtud de la justicia, en cuanto práctica escolar, urge ser concretada en la cotidianidad y es reclamada como hábito, como costumbre, para alcanzar una comunidad justa.

Continuando con el sentir del maestro, el siguiente artículo, cuyo título es “Entre la norma coercitiva y la norma permisiva, tensiones de la normativa escolar”, de los estudiantes Diana León, Lorena Torres y Gilberto Suárez, se centra en las percepciones de algunos maestros de educación básica sobre la normativa escolar. En particular, se presentan las dificultades que el contexto institucional demanda y las respuestas, en ocasiones contradictorias, que los docentes exhiben sobre las reglas escolares. Este texto llama la atención sobre la distancia entre lo estipulado en los manuales de convivencia y la manera como es asumido en la práctica por la comunidad docente. De nuevo, en este artículo, resaltan las formas como los relatos sobre las acciones, resultan determinantes para descifrar los imaginarios que los sujetos portan respecto a la convivencia escolar.

El siguiente escrito, que corresponde al último artículo elaborado por los grupos de estudiantes, titulado “Los vacíos de las políticas públicas educativas en la formación para la participación democrática”, de Jacqueline Clavijo, Jeisson Medina y Mauricio Micán, parte de un proyecto preocupado por entender las últimas políticas educativas emitidas por entes nacionales y distritales desde

la perspectiva de la justicia. Este trabajo, en particular, aborda la normativa dedicada al tema de la participación escolar, en la cual se señala su debilidad conceptual y metodológica. Al ser un vértice sensible de la realidad colombiana, se esperarían más y mejores normas al respecto. Según los autores, existe una relación entre estas orientaciones tan abstractas, vagas y generales, y los problemas de democracia y participación en el conjunto del país.

El noveno capítulo del libro, escrito por el profesor Diego Arias Gómez, titulado “La formación de las virtudes cívicas en la escuela es posible fuera de la escuela”, sugiere asumir una estrategia de educación en las virtudes cívicas en que, a la vez que se recupera su condición política ligada a la *polis*, promueva acciones que conecten a los estudiantes con organizaciones, movimientos y grupos que reivindicán los derechos de las personas fuera del escenario escolar. Para el autor, el futuro de la educación cívica se encuentra más allá de los muros escolares, si es que el interés por armonizar la práctica educativa con la transformación social persiste.

El último texto, cuya coautoría es de los directores del macroproyecto, Diego Arias y Rodolfo López, se titula “Una ruta para el informe final de investigación cualitativa” y representa un importante aporte didáctico sobre la metodología de la investigación, en cuanto muestra todos los momentos del informe final con ejercicios prácticos y concretos de los trabajos adelantados por sus estudiantes. Desde la exposición de la introducción del documento, pasando por la justificación, los objetivos, el marco teórico, el estado del arte, el diseño metodológico, siguiendo con el análisis de datos, la interpretación de la información y las conclusiones finales, el lector encontrará ejemplos situados de cómo se elaboró cada uno de estos componentes. Este capítulo se convierte en un aporte trascendental para los interesados en el campo de la formación de investigadores.

Este texto cierra el conjunto de reflexiones e investigaciones decantadas durante dos años por estudiantes y docentes, en un viaje académico en ocasiones duro, pero siempre provechoso, y en el que la novedad del tema de *la educación en las virtudes* nunca fue óbice para buscar rigor y pertinencia respecto a la realidad colombiana. En efecto y sin duda alguna, el tema es de gran relevancia para la educación contemporánea. Prueba de ello es la compilación del presente libro, las varias tesis adelantadas al respecto y algunos artículos en la literatura especializada. La educación en las virtudes, como parte de la

educación moral y ética, busca aterrizar algunos valores en la práctica y en la cotidianidad escolar, fuera del mundo de la abstracción o de la sola teoría. Se trata de un campo promisorio de investigación, producción y reflexión absolutamente pertinente para la conflictiva y compleja realidad latinoamericana y colombiana, caracterizada por contradicciones, injusticias y cruces culturales, y de cuya riqueza y variedad el presente libro es apenas una muestra.

*Diego H. Arias Gómez
Rodolfo Alberto López
Editores*

Capítulo I

EL LUGAR DE LA VIRTUD EN LAS TEORÍAS ÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Graciela Vidiella¹

*(...) pues no se trata de un asunto de poca importancia,
sino de la manera en que es necesario vivir.
(Platón, La República)*

*Así hay que entender, sin duda alguna, los pasajes de la Escritura en donde se ordena que amemos al prójimo, incluso al enemigo. En efecto, el amor, como inclinación, no puede ser mandado; pero hacer el bien por deber, aun cuando ninguna inclinación empuje a ello y hasta se oponga una aversión natural e invencible, es amor práctico y no patológico, amor que tiene su asiento en la voluntad y no en una tendencia de la sensación, que se funda en principios de la acción y no en la tierna compasión, y éste es el único que puede ser ordenado.
(I. Kant, Fundamentación de la metafísica de las costumbres)*

DOS PREGUNTAS

Las dos citas que sirven de epígrafe sintetizan de modo ejemplar las características de la reflexión ética en la antigüedad y en la modernidad. La cuestión que Sócrates plantea al sofista Trasímaco en *La República* (Platón, 1968) y que

¹ Doctora en filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

volverá a formular al tribunal democrático que terminará por condenarlo a muerte, es una invitación a reflexionar acerca de la propia vida no desde algún aspecto o momento en particular, sino considerándola como una totalidad, ya que “una vida sin examen no merece ser vivida” (Platón, 1971, p. 149). Con esta pregunta, Sócrates inaugura una creencia perdurable en la filosofía occidental respecto al papel preponderante que tiene la razón en el diseño de la propia vida. Pero la posibilidad de autoexaminarse requiere de una condición *sine qua non*: la posesión de la virtud, que es el requisito indispensable para tener una vida buena, una vida feliz, una vida en la que sea uno mismo el timonel de su propio barco y no la voluntad de algún otro o las circunstancias azarosas, o malos hábitos, que pueden tiranizarnos tanto como los tiranos exteriores: “El mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros” (Platón, 1971, p. 149).

La pregunta socrática es radicalmente diferente a la que formuló Kant veintidós siglos después: “¿Qué debo hacer?”. Influido por su severa educación pietista, conector de los escritos de Hobbes y de Locke, Kant compartía con ellos una visión no demasiado optimista de la naturaleza humana. Consideraba que el desacuerdo y la tendencia al conflicto son inherentes a ella y, por tanto, imposibles de erradicar. Hobbes es quien ofrece la explicación más pesimista de estas predisposiciones naturales y las atribuye al miedo a la muerte y al afán de gloria; Locke las refiere a nuestra inalterable tendencia a mantener opiniones divergentes, tendencia acompañada por el deseo de que los demás compartan nuestros puntos de vista. Este tipo de presupuesto antropológico determina que para ambos filósofos el problema ético-político fundamental radique en la posibilidad de controlar el conflicto con el objetivo de favorecer el desarrollo de la vida social.

En cuanto a Kant, si bien pensaba que las personas tenemos necesidad de compañía e inclinaciones benevolentes hacia nuestros congéneres, también creía que el conflicto nos es connatural: tendemos a aislarnos porque queremos actuar conforme a nuestros deseos, pero como entre estos se encuentran las ansias de poder, de honor y posesiones, no podemos renunciar a la vida social. En esta “insociable sociabilidad” radican todos los problemas de convivencia; por tanto, una teoría que la desconozca no podrá aportar soluciones valederas. Es comprensible, entonces, que el filósofo centrara sus investigaciones en el concepto de *obligación* y concibiera la moral en un sentido prioritariamente

restrictivo, como aquello que no se debe hacer. No es que desconociera la importancia de la virtud; basta echar una ojeada a la segunda parte de la *Metafísica de las costumbres*, que lleva por título “Teoría de la virtud”, para comprobarlo; sin embargo, la fundamentación de su sistema ético reside en la ley moral inscrita en la razón de todos los seres humanos y soporte último de nuestras obligaciones.

Buena parte de la teoría ética contemporánea tiene, de un modo más o menos explícito, una impronta kantiana. Tres de los filósofos de mayor influencia, el norteamericano John Rawls y los alemanes Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas, se reconocen sus herederos. Ellos supieron encontrar en la teoría de Kant las herramientas idóneas para proponer una reconstrucción de la razón práctica que pudiera enfrentar los embates del relativismo y del subjetivismo morales dando satisfacción a los requerimientos de una ética universalista, tan necesaria en el mundo de hoy como difícil de justificar argumentativamente. Ahora bien, en una era posmetafísica y signada por el giro producido por la filosofía del lenguaje, es comprensible que se leyera a Kant poniendo el acento en el potencial que tiene la razón práctica para justificar principios y normas morales universales, y se dejaran de lado los aspectos de su filosofía práctica más comprometidos con supuestos metafísicos o reflexiones sobre la virtud.

Hay que tener en cuenta que, en sociedades postradicionales, signadas por el *factum* del pluralismo, cuya marca son las disidencias inconmensurables respecto de los ideales de vida, las creencias religiosas, las jerarquías valorativas, los vicios privados y las virtudes públicas, una ética que pretenda un alcance universal solo puede justificar ciertas normas y principios muy básicos, pasibles de ser reconocidos como válidos por toda persona racional, cualesquiera sean sus creencias y valoraciones personales. (Para que esto no parezca excesivamente abstracto, piénsese en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una ejemplificación de planteos de esta naturaleza). Esto explica también que se dejaran de lado las reflexiones de Kant en relación con la virtud, a las que llegó a considerárselas como meros reflejos de un mundo que había quedado definitivamente atrás.

La otra corriente hegemónica de la ética contemporánea, el utilitarismo — surgido en el siglo XIX en plena expansión capitalista, en cabeza del ultrarracionalista Jeremy Bentham—, también contiene una propuesta universalista, aunque bastante diferente a la de Kant: en lugar de poner el foco en el concepto

de *deber*, lo pone en el de *bien supremo, la felicidad*. La similitud con las éticas *eudaimonistas* de la antigüedad es solo aparente. El utilitarismo concibe la felicidad como placer o, al menos, como ausencia de dolor; asumiendo el supuesto naturalista de que todos los seres vivos buscamos el placer y huimos del dolor, la acción correcta será aquella que maximice el primero y minimice el segundo, según el principio formulado por Bentham (2008): “la mayor felicidad para el mayor número”. Si se exceptúa a John Stuart Mill, para quien la virtud desempeña un rol importante en su ideal de felicidad, el utilitarismo no propone una indagación sobre la vida buena ni sobre el carácter; es un enfoque que solo repara en las consecuencias de las acciones. Esto facilitó que fuera bien acogido por la teoría económica del bienestar, la cual reemplazó el concepto de *placer* por el de *utilidad*, facilitando así cálculos distributivos; en efecto, las utilidades son unidades numéricas determinadas por la satisfacción de los deseos y preferencias de los miembros de una sociedad.

Si bien estas dos propuestas hicieron interesantes aportes a los problemas de la justicia distributiva², también mostraron falencias. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, teóricos provenientes de distintas corrientes y representantes del más variado arco ideológico comenzaron a objetar los supuestos y contenidos tanto de las propuestas filokantianas como del utilitarismo. Se criticó, en primer lugar, la reducción de la ética a una moral pensada solo como un conjunto consistente de reglas y obligaciones; en segundo lugar, el rol excluyente que ambas perspectivas asignan a la razón en el obrar moral, desconociendo los aspectos emocionales e instintivos que también son parte de nuestra naturaleza; en tercer lugar, y como corolario de lo anterior, el presupuesto de un agente moral pobre e idealizado que poco tiene que ver con las personas de carne y hueso que en verdad somos; en cuarto lugar, el desentenderse de un aspecto insoslayable de la vida humana: la pregunta socrática³.

² El libro *Una teoría de la justicia*, de John Rawls, publicado en 1971, es ya un clásico ineludible para todo aquel que esté interesado en políticas públicas.

³ Estas críticas pueden encontrarse, entre otros, en Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press; Taylor, Ch. (2006). *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica; Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Harvard University Press; Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. Oxford: Blackwell.

EL RENACER DE LA VIRTUD

Objeciones como las que se acaban de reseñar propiciaron, en el último tramo del siglo pasado, el resurgimiento de las éticas de la virtud caracterizadas por recuperar un agente moral de mayor carnadura que el supuesto por las teorías basadas en principios. Lo importante para esta perspectiva no es justificar principios que orienten el razonamiento moral, sino ocuparse de los rasgos de carácter, de la adquisición de los hábitos que van conformando nuestra sensibilidad moral. Es necesario aclarar que, pese a compartir estos rasgos, las éticas de la virtud no conforman de ningún modo una teoría unívoca; su heterogeneidad se explica, en parte, porque su reinsertión en la discusión contemporánea respondió a necesidades distintas, abrevó de diferentes fuentes y reflejó intereses teóricos e ideológicos también diversos.

Un ejemplo muy ilustrativo del recobro de la virtud lo proporciona la bioética, disciplina que, bajo el impacto que produjeron los avances tecnológicos en medicina, cobró auge a partir de la década del setenta del último siglo. Impulsada por los desafíos éticos que planteaban las nuevas tecnologías (técnicas reproductivas, prolongación de la vida en personas en estado de coma irreversible, manipulación genética), la bioética se propuso reflexionar sobre estas cuestiones reuniendo los aportes de diversos saberes. En una primera etapa, se valió del instrumental proporcionado por teorías basadas en principios generales, tanto utilitaristas como deontológicas, en particular por lo que se conoció como *el enfoque de los cuatro principios*, desarrollado por Beauchamp y Childress (1999) y pensado sobre todo para orientar la práctica en medicina. Sin embargo, en un momento posterior, se reflexionó sobre el déficit que presenta este tipo de perspectivas para apreciar las particularidades de los contextos de aplicación.

La ejemplificación con un caso permitirá comprender hacia dónde apuntaron las críticas y por qué se planteó la necesidad de recuperar el concepto de *virtud*. Pensemos en un médico cuyo paciente padece una enfermedad terminal; esta persona está bien acompañada por sus familiares y amigos cercanos, se encuentra lúcido y de buen ánimo. El médico sabe que se acerca el final y considera que ha llegado el momento de suministrarle solamente cuidados paliativos. ¿Debe informarle al paciente para que decida por sí mismo? ¿Debe informar primero a la familia? ¿Debe dejar que sea la familia quien decida? Por el conocimiento que el profesional adquiere de algunos de sus integrantes

sabe que las opiniones estarán divididas y teme que las discrepancias alteren los ánimos y que el enfermo perciba una atmósfera intranquila y angustiada a su alrededor. El citado enfoque de los principios postula que la práctica médica debe regirse por cuatro principios morales: *respeto por la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia distributiva*. Los profesionales de la salud están obligados a seguir el principio que la circunstancia particular demande, excepto cuando dos o más de ellos se encuentran en conflicto, en cuyo caso se deberá seguir el que tenga más peso en relación con las circunstancias, ya que la teoría no proporciona un orden jerárquico entre los cuatro. En el caso que estamos comentando es claro que el principio de autonomía y el de beneficencia —o quizá el de no maleficencia— colisionan: toda persona merece respeto y debe ser tratada como un individuo autónomo, con derecho a tomar sus propias decisiones; pero es muy probable que el principio de beneficencia —o el de no maleficencia— demande al médico ocultar la verdad, dadas las circunstancias que rodean el caso. ¿Cuál debe seguir el médico? Podemos imaginar el decurso de sus deliberaciones: sabe que le resulta imposible cumplir ambos deberes; recuerda casos similares en el pasado ocurridos tanto a él mismo como a colegas; sin embargo, estas comparaciones no le resultan de mucha utilidad, pues comprende que este caso, como cualquier otro, es único: este paciente es una persona, no un “caso”, tiene su propia historia, sus propios deseos y convicciones, también sus temores al dolor y la muerte son únicos. Que la respuesta a la pregunta “¿Qué debo hacer en esta ocasión?” sea una buena respuesta, o sea la mejor respuesta posible que se pueda dar en este caso, dependerá mucho más del tipo de persona que este profesional sea, de la experiencia acumulada, de su percepción de la situación en la que se ve envuelto, en suma, de su sensibilidad moral, más que de la elección entre uno u otro principio. Y la sensibilidad moral es un rasgo esencial de un carácter virtuoso. Aunque se acepten como orientadores los cuatro principios propuestos por Beauchamp y Childress, en casos de conflicto como este, la deliberación solo será una buena deliberación si quien la lleva a cabo es una persona virtuosa.

La recuperación de la ética de la virtud también vino de la mano de la teoría feminista, fundamentalmente a partir del efecto que produjo la publicación de *In a different voice: psychological theory and women's development* (Gilligan, 1982). En él, su autora, Carol Gilligan, la psicóloga estadounidense y colaboradora de Lawrence Kohlberg, sostiene contra el propio Kohlberg y Jean Piaget que considerar el reconocimiento de principios generales de justicia —al que solo

llegan los varones— como la cúspide del desarrollo moral ofrece una perspectiva unilateral del razonamiento moral; descuida el elemento emocional y el importante papel que juega la imaginación y la sensibilidad para realizar un juicio adecuado, que siempre es contextual, capacidades que, según la autora, son más propias de lo femenino que de lo masculino. Más allá de las polémicas que suscitó esta obra, contribuyó a plantear objeciones a las teorías morales principistas y a volver la atención sobre las éticas de la virtud, llevándolas incluso al planteo de la filosofía política; así, por ejemplo, la filósofa española Amelia Valcárcel (2001) sostiene que es la virtud de la compasión —a la que entiende como “fraternidad”— la que ayuda a restañar tanto las injusticias como las insuficiencias de la justicia.

Llegados a este punto se hace necesario aclarar que no es correcto interpretar las éticas de la virtud como una propuesta alternativa a las éticas utilitaristas o deontológicas —ya hemos dejado en claro la importancia que tiene la doctrina de las virtudes en la ética de Kant y en el utilitarista John Stuart Mill—. Sin embargo, a veces se las presenta de ese modo cuando se las pretende oponer a propuestas universalistas. Dado que, sostienen algunos (MacIntyre, 2004), las virtudes se relacionan intrínsecamente con los bienes y los bienes son internos a las tradiciones y a prácticas locales, es necesario renunciar a principios morales universales justificados racionalmente y limitarse al horizonte de las idiosincrasias compartidas. Vistas las cosas de este modo, la ética de la virtud se limitaría a reconstruir las tradiciones establecidas sin posibilidad de rebasarlas y someterlas a examen. Este camino conduce irremediablemente a posiciones relativistas y conservadoras.

En efecto, si bien es una verdad de Perogrullo que las personas nos socializamos en nuestros propios contextos, dentro de las instituciones que nos van formando, comenzando por la familia y la escuela —por mencionar solo las dos primarias—, y que somos configurados, en buena parte, por las tradiciones que compartimos, también es verdad que no todas las prácticas ni todas las tradiciones merecen ser mantenidas. Las creencias y costumbres comúnmente admitidas no conforman, por sí mismas, ninguna autoridad moral. No es por el lado de la reconstrucción que realiza del *ethos* patriarcal y esclavista de su tiempo por lo que la ética de Aristóteles continúa despertando nuestro interés, sino por sus reflexiones insuperables en torno a cómo enfrentar nuestra condición vulnerable a partir de una apropiada formación de nuestro carácter. Sócrates exhortaba a sus conciudadanos de este modo:

Querido amigo que eres ateniense, esto es, de la ciudad más poderosa y de mayor fama en cuanto a sabiduría y fuerza, ¿no te avergüenzas de preocuparte por tu fortuna, de modo de acrecentarla al máximo posible, así como de la reputación y de la honra, mientras no te preocupas ni reflexionas acerca de la sabiduría, de la verdad y del alma de modo que sea mejor? (Platón, 1971, p. 149)

Con ello, no pretendía dar cuenta del *ethos* de la Atenas de su tiempo, sino que inauguraba la ética entendida como una disciplina basada en justificaciones racionales y fundadas, y por ello, capaz de rebasar los particularismos. Así, más que juzgar las éticas de la virtud como opuestas a las universalistas, parece más adecuado considerarlas como complementos necesarios para enriquecerlas.

Finalmente, la revivificación de la virtud ocurrió en el seno de la discusión sobre el concepto de *ciudadanía* en el marco de la teoría de la democracia. Dicha teoría estuvo dominada, desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, por el modelo que se conoce como democracia procedimental o de mercado, identificada con el liberalismo (Macpherson, 1977) y caracterizada por una idea de ciudadanía poco exigente en relación con el compromiso público. Es común a la tradición liberal la defensa de la separación entre la esfera pública y la privada. Esto se apoya en diversas razones: en primer lugar, la magnitud de las democracias modernas y la complejidad de los asuntos públicos no permiten el ejercicio de una ciudadanía activa, como era posible, por ejemplo, en las democracias griegas de la antigüedad; en segundo lugar, las características de la vida moderna, con su diversificación de los estilos de vida y el tiempo y esfuerzo que demanda la realización de los fines personales (familiares, laborales, profesionales) dejan poco espacio al ciudadano para ocuparse de la cosa pública; en tercer lugar, el respeto debido a la libertad de las personas es un límite infranqueable para las demandas que el Estado pueda plantearle a los ciudadanos.

En esta concepción, la democracia se define sobre todo como un medio para que los ciudadanos puedan perseguir sus fines privados. El tipo de democracia que más parece acoplarse a estos requisitos es, obviamente, la representativa, que solo requiere del ciudadano que elija sus representantes mediante el voto —requerimiento que, por otra parte, no es de cumplimiento obligatorio en numerosos países—. Sin embargo, este modelo y la idea de ciudadanía que entraña hace tiempo mostraron sus grandes deficiencias: el aumento de

la abstención en aquellos países con voto no obligatorio; la desinformación de los ciudadanos respecto de los asuntos políticos; los *lobbies* ejercidos por empresas y grupos concentrados sobre quienes ejercen el poder político; los compromisos soterrados adquiridos por los candidatos a cambio del financiamiento de sus campañas políticas; el problema de la corrupción en la política; el círculo vicioso que se produce entre el clientelismo político y la pobreza —uno de los males endémicos de buena parte de las democracias latinoamericanas—.

Dichas falencias llevaron a algunos teóricos preocupados por la calidad de las democracias a discutir las ideas de *ciudadano* y de *ciudadanía responsable*. Una de las corrientes que más contribuyó al tratamiento de este tema fue el republicanismo, que tuvo un fuerte resurgimiento en la última década del siglo pasado debido, en parte, a sus críticas al liberalismo, al que le objeta su idea de libertad entendida exclusivamente como no interferencia, su negación de cualquier idea de comunidad y su despreocupación por una noción vigorosa de ciudadanía y de virtud cívica. No está de más aclarar que la preocupación por la calidad de la ciudadanía no estuvo ausente de todo el pensamiento liberal. John Rawls, por ejemplo, le dedica una atención sostenida; tanto en su ya citada *Teoría de la justicia* como en *Liberalismo político* (Rawls, 1993) reflexiona largamente sobre las virtudes ciudadanas y el modo en que una sociedad justa podría contribuir a la formación de ciudadanos virtuosos. Pero verdad es también que lo que concitó la atención y convirtió a *Teoría* en un clásico del pensamiento ético-político contemporáneo fue la primera parte, por su original y sólida argumentación en torno a la justificación de unos principios de justicia que, según creía el filósofo, de ser llevados a la práctica volverían más igualitarias y justas a las democracias occidentales.

Sea como fuere, los republicanos contemporáneos rescatan de esta tradición su interés por la virtud cívica; tal es el caso de Philip Pettit (1999), uno de los pensadores actuales que más ha contribuido al resurgimiento del republicanismo. En su obra más famosa, *Republicanism. Una teoría de la libertad y el gobierno*, lee esta tradición política en clave de “libertad como no dominación”, concepto del que se sirve para diferenciar la noción de libertad republicana de la liberal; mientras que esta última es entendida como no interferencia, es decir, “soy libre cuando otro (v.g. el gobierno) no interfiere arbitrariamente en mis acciones”, desde la óptica republicana “soy libre cuando no estoy bajo el dominio de otro”. La libertad republicana tiene un requerimiento mucho

mayor: si ser libre solo significa no ser interferido, uno podría ser el esclavo de un amo benevolente y ser libre, si este no interfiere con sus decisiones o interfiere lo mínimo posible, mientras que desde el punto de vista de la libertad republicana, no ser libre significa no estar sometido más que a uno mismo. Pettit considera que la libertad como no dominación entraña un ideal comunitario, ya que para florecer y solidificarse requiere del compromiso ciudadano con lo público, para lo cual se hace necesaria una buena dosis de virtud cívica.

Otra pensadora que ha mostrado preocupación por la función que cumplen las virtudes en las sociedades democráticas y los males que se derivan de su ausencia es la española Victoria Camps (1996). Esta filósofa llama la atención sobre el *ethos* individualista de las democracias desarrolladas e invita a reflexionar sobre el sentido del civismo y las virtudes que demanda, debilitados hoy en día.

Huelga decir que este resurgir de la virtud ha impactado considerablemente en el ámbito de la educación: qué tipo de virtudes debería fomentar una educación para la democracia; qué debe entenderse por virtudes cívicas; cuáles serían los diseños institucionales adecuados para fomentarlas; cuál es la relación entre virtudes y valores, son algunos de los problemas que han concitado la atención en los últimos tiempos.

EDUCACIÓN, VIRTUD Y DEMOCRACIA

Interrogarse por el tipo de educación que queremos brindar a nuestros niños y jóvenes significa necesariamente interrogarse por el tipo de sociedad que tenemos y por el que consideramos deseable, dado que la educación es una de las principales instituciones, si no la principal, que permiten la continuidad y la reproducción social.

Martha Nussbaum (2010), una de las filósofas que en los últimos tiempos ha producido reflexiones sumamente interesantes sobre educación, alerta respecto de la tendencia cada vez más globalizada de preparar a los jóvenes para ser competitivos en el mercado mundial. El incremento de materias técnicas en desmedro de las humanísticas y artísticas en todos los niveles educativos que se constata en muchos países promueve, según la autora, un modelo educativo utilitario, orientado al lucro, en desmedro de una educación humanística, que siempre se

ha caracterizado por ser “sin fines de lucro”. Es engañoso, sostiene, creer que la educación deba ser sobre todo una herramienta para el desarrollo económico, ya que este último no supone necesariamente una mejora en la calidad de vida. Su preocupación principal reside en las consecuencias que tendrá para la calidad de la democracia un tipo de educación que ya no fomente el pensamiento crítico, ni ayude a desarrollar la empatía y el sentido de la justicia, como sin duda lo hace, por su propio carácter, una educación de corte humanístico.

Es difícil no coincidir con el punto de vista de Nussbaum. Una educación orientada exclusivamente al éxito social y económico fomenta el individualismo, el desinterés por el prójimo, los prejuicios de clase y la falta de proyectos colectivos que caracterizan a la cultura hegemónica de estos tiempos. Una educación para la democracia⁴, en cambio, debería proponerse como meta la posibilidad de influir en la gestación de una cultura igualitaria, donde el reconocimiento entre libres e iguales no se limite a uno meramente formal de los derechos. Para que la libertad entendida en su sentido más vigoroso, como no dominación, pueda ir expandiéndose y llegar a todos los ciudadanos, en especial a los sectores más vulnerables, es necesaria la formación de una cultura capaz de desafiar a la hegemónica. Una cultura tolerante y pluralista, sensible a las diferencias, solidaria y comprometida con lo público y respetuosa de lo privado. El desafío no es nada sencillo, muchos son los factores que favorecen la hegemonía de la cultura dominante; por lo demás, los cambios culturales son lentos, imprecisos, difíciles de captar en lo inmediato y, obedecen a múltiples causas, pero eso no significa que debamos considerarnos agentes pasivos ante ellos, sobre todo si formamos parte del sistema educativo.

Los debates en torno a las virtudes cívicas y el rol que le correspondería al Estado en la formación de un “ciudadano virtuoso”, han sido motivados, en última instancia, por la necesidad de mejorar la calidad de las democracias. Existen, al respecto, diferentes propuestas⁵; la lista de cuatro virtudes cívicas que

⁴ En verdad, este aserto requiere de alguna aclaración, dado que el término *democracia* no tiene un significado unívoco. Pueden distinguirse, al menos, dos significados básicos del término: uno descriptivo y otro prescriptivo. El primero permite diferenciar la democracia de otros regímenes como la monarquía o la aristocracia a partir del criterio del número de quienes participan del poder. El uso prescriptivo, en cambio, apunta al mejor gobierno que es el que, bajo el imperio de las leyes, reconoce la libertad e igualdad de todos los ciudadanos mediante la distribución igualitaria de derechos civiles, políticos, sociales y culturales (Guariglia, 1993).

⁵ Por ejemplo, Pereira, G. (2010). *Las voces de la igualdad*. Uruguay: Proteus; Conill, J. y Crocker, D. (Eds.). (2003). *Republicanism and educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada: Comares; Costa, V. (2011). *Rawls, Citizenship and Education*. New York: Routledge.

se presenta aquí es solo una de las posibles y está abierta a incorporaciones nuevas. La primera es la *justicia* que consiste —en su sentido más general— en “dar a cada uno lo que le corresponde”; se trata de una virtud eminentemente política y atañe, en primera instancia, a las instituciones sociales: demandamos justicia a las leyes y consideramos injusta su infracción; también la aplicamos a la distribución de los bienes sociales por lo que difícilmente podría considerarse justa una democracia que no distribuyera según algún principio de equidad ciertos bienes necesarios para que las personas puedan ser efectivamente libres y, en algún respecto, iguales⁶. En un mundo donde abundan las injusticias, se requiere de una virtud que permita tomar conciencia de ellas, esto hace a nuestro sentido de la justicia.

La segunda es la solidaridad, gracias a la cual reconocemos al otro como un semejante y somos capaces de hacernos cargo de sus necesidades insatisfechas; a diferencia de la justicia, que se atiene a reglas y normas generales, la solidaridad es contextual. La tercera es la tolerancia. En las sociedades de hoy, caracterizadas por la coexistencia de personas que profesan creencias de gran diversidad, la tolerancia por aquellas ideas o conductas que nos resultan ajenas, incluso desagradables, resulta imprescindible para la convivencia. Pero también tolerar al otro es la condición necesaria para, si fuera el caso, aprender de él y así revertir posibles prejuicios.

Por último, se encuentra el pensamiento crítico, que nos permite examinarnos a nosotros mismos, a nuestro propio entorno y, en general, a la comunidad a la que pertenecemos. Esta virtud posee tres requisitos. En primer lugar, no aceptar ninguna creencia del asunto que compete en determinada ocasión sin tener mejores razones para hacerlo que el principio de autoridad. En segundo lugar, ser capaz de reconocer y dar argumentos para apoyar o desechar opiniones; cualquier deliberación pública que se lleve a cabo para tomar una decisión sobre determinado asunto correrá el riesgo de ser operada por algún manipulador o desembocar en una mala decisión si los participantes no tienen, aunque sea en grado mínimo, desarrollado el pensamiento crítico. El último requisito es la capacidad de reflexionar sobre nosotros mismos, sobre nuestras actitudes, conductas y forma de vida, es decir, el autoexamen en el sentido socrático.

⁶ ¿Qué debe entenderse por igualdad? Es uno de los temas más ampliamente tratados en las teorías contemporáneas de la justicia. Para una discusión ya clásica sobre este asunto, puede consultarse Sen (1995).

¿Cómo se adquieren estas virtudes?, ¿cómo se las “enseña”? y, en especial, ¿qué rol le compete a la educación formal? Los trabajos que contiene este libro — particularmente interesantes porque son producto tanto de la reflexión teórica como de la experiencia en ámbitos educativos— orientan algunas respuestas a estos interrogantes. Aquí solo agregaremos una reflexión general: Aristóteles señalaba, con razón, la importancia de la *paideia* —esto es, de la educación que la comunidad proporcionaba a los niños y jóvenes— en la formación del carácter virtuoso. En esto disentía con Sócrates, quien consideraba que bastaba conocer la virtud para obrar en consecuencia. Aristóteles tenía claro que en la adquisición de la virtud no están comprometidas exclusivamente nuestras capacidades teóricas, sino nuestro *carácter*, por lo cual remarcaba la importancia de adquirir hábitos virtuosos desde la niñez, cuando el carácter se va formando. También definía las virtudes como aquellos hábitos que perfeccionan nuestras acciones y nos permiten elegir buenos fines, pero no las consideraba hábitos mecánicos, sino elegidos y ejercidos con una actitud firme y convencida; en este sentido, las virtudes no se manifiestan en los resultados de las acciones —después de todo nada puede asegurarnoslos con certeza—, sino en la actitud de quien actúa.

Este es el núcleo que pretenden conservar los actuales teóricos de la virtud que abrevan de Aristóteles y lo que Martha Nussbaum intenta promover al defender una educación humanística. Por ejemplo, tomemos el caso de la literatura. Además del placer personal que proporciona la lectura, las buenas novelas y cuentos despiertan la imaginación y ensanchan nuestro mundo, ya que nos permiten vivir muchas vidas a lo largo de la nuestra y además despiertan nuestra simpatía mediante la identificación con los personajes. Daniel Pennac (1998) describe de este modo estupendo la función de la literatura en nuestra vida:

El hombre construye casas porque está vivo, pero escribe libros porque se sabe mortal. Vive en grupo porque es gregario, pero lee porque se sabe solo. Esta lectura es para él una compañía que no ocupa el lugar de ninguna otra pero que ninguna otra compañía podría sustituir. No le ofrece ninguna explicación definitiva sobre su destino pero teje una apretada red de connivencias que expresan la paradójica dicha de vivir que ilumina la absurdidad trágica de la vida (p. 169).

¿Y qué decir de la poesía?: “La función del poeta es invitar con sus versos a sus congéneres para que mantengan los ojos bien abiertos y no se pierdan la riqueza de esta vida” (Vásquez Rodríguez, 2012, p. 13).

¿Qué duda cabe de que una educación humanística no puede prescindir de una reflexión profunda sobre las virtudes? En tal sentido este libro es una contribución muy valiosa.

REFERENCIAS

- Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.
- Camps, V. (1996). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guariglia, O. (1993). El concepto normativo de democracia. En O. Guariglia, M. Bertomeu y G. Vidiella (Eds.), *Democracia y Estado de bienestar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Macpherson, C. (1977). *La democracia liberal y su época*. Buenos Aires: Alianza.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pennac, D. (1998). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Platón. (1968). *República*. Buenos Aires: Eudeba.
- Platón. (1971). *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Sen, A. (1995). Igualdad ¿de qué? En J. Rawls, et al., *Libertad, igualdad y derecho*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Naciones Unidas: CEPAL-ECLAC.
- Vásquez Rodríguez, F. (2012). *Vivir de la poesía*. Bogotá: Kimpres.

Capítulo 2

LA DIDÁCTICA DE LAS VIRTUDES: UN ESCENARIO PARA CUIDAR DE SÍ Y CUIDAR DEL OTRO

Rodolfo Alberto López Díaz¹

*Al igual que la materia del arquitecto es la madera y la del escultor el bronce,
así la propia vida de cada uno es la materia del arte de la vida.
(Epicteto, Disertaciones)*

A lo largo de dos años (2012-2014), con estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, hemos desarrollado un macroproyecto referido a la *Educación en las virtudes*. Dicho proyecto se inscribe en la línea de investigación Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores. Uno de los frutos de estos años de trabajo, reflexiones, indagaciones y sospechas, es el presente ensayo, cuya tesis central es que una educación asumida como ética del cuidado desde las virtudes, más que la actual “ética del mercado” que nos gobierna, puede brindarnos una forma de vida más digna, solidaria y amable. Desarrollaré esta afirmación en cinco momentos: en el primero, esbozaré las actuales condiciones del *ethos* que nos habita; en segunda instancia, caracterizaré las virtudes; en un tercer momento, esbozaré lo que entiendo por una educación ética afincada en el cuidado de sí y del otro; en cuarto lugar, plantearé tres escenarios didácticos que permiten

¹ Magíster en Educación. Docente Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.

concretar la educación ética de tres virtudes y, finalmente, mencionaré unas breves conclusiones.

No sobra precisar que hablar de virtudes no se refiere a un asunto conventual o pasado de moda, sino ante todo a un ámbito fundacional y estructurante para el cuidado de sí y el cuidado del otro. Espero, entonces, que este ensayo sea una invitación para reflexionar sobre la valía de las virtudes en cuanto elección que permite forjar una vida más digna, solidaria y amable.

EL ETHOS DE HOY

Para nadie es un secreto que la sociedad actual se mueve vertiginosamente entre la incertidumbre, el relativismo y el afán insaciable de lucro. Producción, consumo y ganancia económica gobiernan; a esto lo denomino ética del mercado. Esta forma de vida que Bauman (2005) bautizó como *modernidad líquida*, gobierna nuestras concepciones, valores y formas de relación actuales. Ahora bien, esta condición ontológica, axiológica y política no sería tan amenazante para la vida humana y planetaria si no constituyera nuestro *ethos*, es decir, nuestra forma de ser y de relacionarnos. Seguramente por esto, Lipovetsky (2000) se referirá al hombre actual como “el gran Narciso”. Este hombre ha creado un *ethos* situado de manera predominante en el culto a sí mismo y en la utilización pragmática de los demás y del planeta. Todo acto humano se mide y se valora, en estos días, desde un mercado que impone la lógica del competir para ganar a cualquier precio.

Ahondemos más. La oferta y la demanda, el predominio del vértigo y de lo pasajero, el inmediatismo de lo audiovisual, el “éxito” mediático, el culto exagerado al ego y la obsesión por “pasarla bien y ganar”, se han constituido en el *ethos* reinante, en el acontecimiento y en la disposición que impacta los imaginarios, las normas y los actos cotidianos. Vargas Llosa (2012) lo afirma de manera precisa: “¿Qué quiere decir civilización del espectáculo? La de un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal” (p. 33). Si el anfiteatro representó a la Grecia clásica, las catedrales o los castillos a la Edad Media y la fábrica al hombre decimonónico, podríamos afirmar que la empresa y el centro comercial bien dicen lo que somos en la actualidad: una sociedad volcada hacia la competitividad y el consumo, y esto ha ocurrido, en buena

parte, porque han sido precisamente las mismas empresas o corporaciones las que han asumido, administrado e impuesto los valores para las comunidades, en lugar de las familias, la iglesia o las escuelas, como antes ocurría.

Lo complejo de estas nuevas condiciones, reitero, es que ellas han determinado nuestra forma de ser, de pensar y de relacionarnos. El principio regente hoy es un *ethos* cercano al *carpe diem* financiero: nuestro tiempo es oro; el tiempo de hoy es la carencia de tiempo. Sobre esta concepción crediticia del hombre y de la vida es donde se han concretado las maneras de ser y de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el planeta. Según Ignacio Ramonet (2002), el mundo actual está dominado por una única hiperpotencia, la “segunda revolución capitalista”, cuyo protagonista son las corporaciones industriales y financieras.

De manera específica, la educación vigente expresa y refuerza esa hiperpotencia, al estar mayoritariamente centrada en la formación de habilidades para la competencia, en la masificación de procesos y resultados, y en los afanes de títulos y más títulos como dispensa necesaria para obtener mayores riquezas y visibilidad. Esta educación, bajo la cual formamos a las nuevas generaciones, viene a ser una representación más de la empresa moderna. Los lenguajes, las prácticas, el uso del tiempo y el sentido de la producción intelectual en las instituciones escolares y de educación superior, cada vez distan menos de las lógicas, tiempos y procesos de las grandes corporaciones. La reflexión pausada, el diálogo sostenido, ciertas virtudes que requieren paciencia, acompañamiento cercano y discernimiento continuo, el goce literario o la contemplación artística, hoy pierden lugar frente a la creciente necesidad de formar para la vida laboral, para la vida competitiva, para el “éxito social”. La gran Cenicenta, la mayor damnificada de esta ética del mercado en la que ha caído la educación ha sido la ética.

Para el caso concreto de Colombia, esta compleja y sinuosa condición resulta más intrincada por tres razones. La primera porque definitivamente y desde nuestra misma fundación en Occidente campea el individualismo. Nunca hemos tenido una noción clara y sólida del otro, de la diferencia, de los límites personales, del bien común. Históricamente, en nuestro país han primado los intereses de cada quien o los réditos de los pequeños grupos o familias; se trata, aquí, de sacar siempre la mayor ventaja posible para mí o para mi grupo.

Una segunda razón, consecuencia de la anterior, es que aún no nos concebimos como sociedad. Seguimos siendo grupos diseminados de idiosincrasias, razas, regiones, estratos e intereses muy disímiles que no han logrado concebirse como unidad, como sociedad, como conjunto tejido por unos acuerdos y proyectos públicos en los que prime el bien común. Tal vez por esto mismo, sean la Selección Nacional de Fútbol, el último concierto de una gran figura del espectáculo o el reconocimiento internacional a algún talento individual, algunos de los pocos vínculos que nos permiten, ocasionalmente, sentirnos como un solo cuerpo y una sola mente. Allende estos, la idea de sociedad colombiana se mantiene difusa, frágil y cortoplacista.

La tercera razón es el hecho de oscilar pendularmente entre la premodernidad, la modernidad y la posmodernidad. Tenemos de todas ellas profundas marcas y esa hibridez palpita por nuestra sangre. Somos, en parte, premodernos porque pensamos como colonia; porque aún vive y gobierna por nuestros campos y veredas el feudalismo y la estructura patriarcal; porque todavía pesan —y de qué manera— los apellidos criollos, el color de la piel o el estrato socio-cultural. Modernos, en cuanto tenemos una democracia, hemos conquistado derechos fundamentales y estamos incorporados de alguna forma a redes de conocimiento, de ciencia, de investigación. Posmodernos también somos: baste ver nuestros niveles de consumo, nuestro ensimismamiento con tecnologías de punta, el individualismo o la relatividad que nos gobiernan. Así nuestra idea de sociedad, así nuestro concepto y prácticas en la educación.

LAS VIRTUDES: UNA DISPOSICIÓN EDUCATIVA PARA EL CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO

Aunque en su raíz, *ethos* se refiere a carácter, a forma de habitar el mundo, igualmente subraya el sentido de comportamiento, de forma de vivir en sociedad. Sin embargo, el adjetivo *éthiké* es formado a partir de *ethos* y literalmente se traduce como “comportamental”. Aristóteles (2012) hablará entonces de *éthikéthéória*, esto es, de contemplación comportamental, del saber intelectual sobre los comportamientos cotidianos, desde donde se desprende la significación más generalizada de ética entendida como reflexión sobre el comportamiento humano, como pauta dada por la racionalidad para actuar mejor. Cicerón, por su parte, al traducir *éthiké*, tomó el equivalente latino de *ethos*, es decir, *mos*, costumbre, en plural *mores*, para expresar lo relativo a las

costumbres. Dicho de otra manera, moral es la traducción, en latín clásico, de lo que los griegos llamaban ética.

Ahora bien, no obstante su origen cercano, *moral* aquí será entendida como el conjunto de comportamientos sociales transmitidos por la tradición, y ética como las prácticas de reflexión y hábitos asociados a la configuración del sí mismo, del carácter. La moral acota lo recibido socialmente, la herencia de una comunidad; la ética demarca la reflexión y los hábitos que configura un sujeto desde su presente. La moral abarca el compendio de bienes donados por las generaciones precedentes mientras que la ética comprende un sistema de elaboraciones y acuerdos sobre la vida personal y colectiva desde un determinado contexto. La ética guarda relación con el oficio que un hombre se traza para hacerse Hombre, en el sentido más pleno, esto es, para obtener lo mejor de sí, para llegar a la autarquía y a un razonado y solidario sentido de bienestar personal y comunitario: “En resumen, si queremos distinguir ambos términos, moral se referiría a las normas heredadas, y ética, a las normas en construcción” (Droit, 2010, p. 19). En la moral es evidente una carga discursiva cercana a los preceptos sobre lo correcto y lo incorrecto; en la ética se connota la capacidad dialógica, problémica y creativa para hacerse a uno mismo. La ética como capacidad de creación, *potentia*; la moral como conjunto de valoraciones y ordenanzas, evento.

La configuración ética, por su parte, tiene un escenario particularmente propicio para establecerse en la vida cotidiana: las virtudes. Virtud —que en su etimología designa cualidades viriles, fortaleza de ánimo, templanza del carácter, energía, firmeza, dominio de sí mismo²— se refiere a las prácticas de la razón que guían los actos de cada quien para que se haga continuamente. Por esto es que la virtud se asocia al campo de la potencia, es decir, al acto o poder de conocerse y gobernarse a sí mismo. Decía Rousseau (2010) en *Emilio, o De la educación*: “Hijo mío, no hay felicidad sin coraje ni virtud sin combate. La palabra virtud viene de fuerza; la fuerza es la base de toda virtud. La virtud no pertenece sino a un ser débil por naturaleza y fuerte por su voluntad” (p. 666). Y más adelante, el mismo pensador francés advierte a Emilio:

¿Qué es pues el hombre virtuoso? Es el que sabe vencer sus afectos. Porque entonces sigue su razón, su conciencia, cumple su deber, se

² Según el *Diccionario por raíces del latín y de las voces derivadas* (2007). Bilbao: Universidad de Deusto.

mantiene en el orden y nada puede apartarle de ahí. Hasta ahora sólo tú eras libre en apariencia; no tenías sino la libertad precaria de un esclavo al que no se ha mandado nada. Sé libre ahora en efecto; aprende a volverte tu propio dueño (p. 666).

Así, el hombre que practica la virtud es el hombre que se interroga, se conoce, se cuida y se hace dueño de sí mismo; asume la posibilidad de su libertad y el riesgo de sus actos. Aristóteles insistirá, entonces, en la elaboración de una vida personal y colectiva afincada en la virtud, la cual por medio de la razón busca su plena realización en la felicidad o *eudaimonía*. La virtud, desde esta óptica, viene a ser una forma propia de ser, cierta disposición para crear y mantener una vida capaz de hacerse mejor ante sí misma y con los demás.

De la virtud, en tanto sistema teleológico general, surgirán las virtudes: esas fuerzas, disposiciones, potencias o actos intelectuales y comportamentales, con arreglo a una idea suprema o “recta regla” del bien, que se obtendrán no por medio del acatamiento ciego o del interés particular, sino por vía del examen de sí mismo y de la convivencia activa con los otros conforme un *bien estar* público. Las virtudes, a la manera del escudo de Perseo, nos permiten enfrentar nuestros propios miedos, nuestros más temidos monstruos o zonas oscuras y salirles al combate. Como al héroe griego frente a Medusa, nos dan la fuerza para librar las batallas de cada día, para afrontar nuestros íntimos temores y hacerle frente a la incertidumbre esencial y diaria que nos rodea y atrae. Confieren a los pensamientos, sentimientos y acciones una coherencia y solidez mayores con las cuales nos sobreponemos a los impulsos, a las pasiones desmedidas o a las confusiones. Nos permiten configurar el carácter y afinar nuestra vida personal y colectiva en cuanto obras de arte inacabadas que se tejen habitualmente en una búsqueda inconclusa por ser cada vez mejores de lo que somos.

En este sentido, el maestro Alfonso Reyes (1981) acotará que las virtudes vienen a ser la lucha del hombre por hacer de la razón la vía que nos permitirá no abdicar ante la irracionalidad o los excesos. Dicho de otra manera, las virtudes son disposiciones estables del entendimiento y de la voluntad que regulan nuestros actos, ordenan nuestras pasiones y vicios y tutelan nuestra conducta. Los griegos las centraron en cuatro cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. El cristianismo las jerarquizó en tres teologales: fe, esperanza y caridad.

LA EDUCACIÓN COMO ÉTICA DEL CUIDADO

El mundo inventado por la revolución industrial y la economía del capital ha trabajado sistemática y exitosamente sobre cuatro principios: extracción, producción, consumo y desechos. Ese mismo mundo ha situado la ética como un *estado de excepción*, como una anomalía tolerable que debe ser vigilada. Hasta hoy, ese mismo mundo ha configurado una serie de modelos y marcos educativos sustancialmente reproductivos y conservadores de su propio *ethos*, razón por la cual la actual perspectiva educativa ha perdido capacidad de respuesta ante el vacío que nos habita. Las concepciones y prácticas pedagógicas están mayoritariamente ancladas en el uso pragmático de los contenidos, de la información, de los demás seres humanos y del planeta. Su cuerpo doctrinal siguen siendo las disciplinas; el mito de la especialización no ha cedido su trono. Sin desmeritar en absoluto estas grandes conquistas pedagógicas, sí es cierto que ante las actuales condiciones de vida se hace necesario pensar de nuevo la concepción de educación que queremos y requerimos, y creo que esta concepción debe estar cercana al cuidado de nosotros mismos y de las relaciones con la vida.

La ética del cuidado ha sido un proceso reciente de resignificación de la acción moral basada en la preponderancia de los vínculos y en la atención a las relaciones. Se vive de manera más ética en cuanto nos relacionamos con nosotros y cuidamos de los otros. Esta fundamentación, originalmente planteada por Carol Gilligan (1994), promulgó que a la par de una ética de la justicia —abstracta, anclada en el deber ser y propia de la experiencia masculina del mundo—, debería existir una ética del cuidado, más cercana a la voz y a la experiencia femenina de la vida. A la par con Gilligan, Nel Noddings (2009) promulgó que la educación moral se fundamenta en la praxis relacional y que esta se debe centrar en el cuidado. Para dichas autoras, el cuidado es el verdadero núcleo de la moralidad, más que las aspiraciones normativas, los individualismos o la justicia; pero el cuidado entendido como un acto intencionado, atento, vigilante, cotidiano, como acción creciente de humanidad hacia los demás, no como un maquillaje del afecto. Así las cosas, la ética del cuidado deviene como una perspectiva afincada en la manera como vivimos con nosotros mismos y con los demás; como una acción conscientemente dirigida hacia el buen trato, hacia la comprensión y ocupación de los conflictos que brotan en los encuentros y en los desencuentros.

La ética del cuidado, continuando con Noddings, aboga por la comprensión de las responsabilidades que se tienen para con los demás, siempre en situaciones particulares. Este principio, para el caso de la educación, resulta de capital importancia hoy en día, en cuanto no solo nos lleva a pensar en función de nuestros propios intereses, sino en formarnos como personas en relación, personas con responsabilidades éticas hacia los demás. Una educación desde la ética del cuidado nos impele a desplazarnos de los límites individualistas y a transitar hacia una vida que tiene sentido y se hace desde y por las relaciones. Desde esta óptica, la educación deberá estar unida, inevitablemente, a unas ciertas prácticas del cuidado, a una atenta, frecuente e intencionada configuración del cuidado de uno mismo y del cuidado del otro; del cuidado del alma, del cuerpo y del pensamiento, como diría Foucault (1990).

Definitivamente, para las presentes y futuras generaciones no basta ni bastará con la actual educación empresarial, con la formación centrada en el conocimiento especializado, en la productividad y en la competencia abierta, lo que en buena parte nos ha llevado a la pragmática del utilitarismo. La noción predatoria que tenemos hacia los demás y los usos extractivos con los que miramos al planeta, propios de una cultura patriarcal-pragmática, deberán ceder ante la comprensión y trato cuidadoso de la vida.

Nelson Mandela hablaba del *Ubuntu*, que traduce algo así como “Soy porque tú eres”. Mahatma Gandhi afirmaba que la única posibilidad del cambio era cambiar uno mismo: “Si quieres cambiar al mundo, cámbiate a ti mismo”. A esto se refiere, precisamente, una educación ética del cuidado. Y dicha formación bien podría iniciar con unas preguntas incesantes, ascendentes y maceradas en el día a día. Preguntas-ejes tales como “¿Quién soy?”, “¿Qué tipo de persona quiero llegar a ser?”, “¿Cómo edifico, con los otros, una vida mejor?”. Esta ontología ética nos llevaría a discurrir en una resignificación del ser de la educación. Por medio de ciertas acciones, la “tarea” educativa fundamental y fundacional sería transformarse y transfigurarse con los otros. Así, el reto de la educación actual no solo se situaría en enseñar las disciplinas y las tecnologías, en desarrollar las competencias o en preocuparse por las tan mentadas cobertura o eficiencia, sino, ante todo y por sobre todo, en ocuparse de uno mismo, de los otros y del mundo. Cuidar de sí y cuidar del otro, entonces, no estaría solo ni exclusivamente relacionado con unas actividades sueltas o “campañas” a corto plazo, sino con una renovación estructural y continua de nuestras concepciones y prácticas personales y colectivas. Con esto, hablo de

una educación más serena, más sólida y más solidaria. De una educación que también eduque en la pausa, en la reflexión, en la escritura ética y estética, en el diálogo, en la ocupación de sí y en el cuidado por el otro.

Esta apuesta nos llevaría, en primera instancia, a reconsiderar las concepciones que tenemos sobre conocimiento, poder, subjetividad, relaciones y convivencia. En segundo lugar, nos invitaría a trabajar nuestra vida interior y, en un tercer momento, a ocuparnos del *bien estar* de todos, pues una educación ética anclada en el cuidado asume como quehacer y hábito reiterados la operación hacia la vida personal, a manera de una especie de trabajo que afecte el modo de ser del propio sujeto. Por eso, ocuparse de sí implica siempre una elección y una confrontación consigo mismo y una co-construcción con el otro; una erótica y una política, dirá Foucault (1990).

Georg Lind (2008) rubrica de manera tajante el problema: “La educación no ha llegado a la democracia y no llegará mientras ésta separe de manera estricta la clase de determinadas disciplinas y la clase de moral, y se dedique unilateralmente al fomento de técnicas y tecnologías” (p. 15). Lo anterior implica que una educación del cuidado no puede caer en el discurso o en la preceptiva, que no es asunto de una nueva asignatura o de cartillas para actuar mejor; muy al contrario, esta propuesta asume la práctica de la ética como umbral para vivir de una manera más amable, digna y solidaria.

Gadamer (1993) hablaba de una educación como *Bildung*, esto es, de una formación humana no a la manera en que se producen los objetos, sino del modo específicamente humano que surge del proceso interior de formación y conformación permanentes. Lo importante de esta concepción educativa es que rescata el papel cardinal del hombre respecto de sí mismo; del niño, joven y adulto que se preguntan por su propia vida, por su propia forma de ser y de actuar, por las condiciones que los han configurado y por las posibilidades y maneras de hacerse cada vez mejor; por gobernarse de manera más consciente, libre y corresponsable. Educación entendida como *forjarse*. La educación que se pregunta por el sentido de la vida, en cuanto cuidado, pone de relieve entonces el conocimiento de sí mismo y el hacerse con los demás, acciones que ocurren en una experiencia histórica configurada de manera intencionada, compleja y progresiva. Así, el sujeto se forma con los otros para la vida íntegra y no solo para un aspecto parcial de ella —la profesión o la adquisición de riquezas materiales—.

TRAZOS PARA UNA ÉTICA DEL CUIDADO DESDE LAS VIRTUDES

La palabra didáctica proviene de la voz griega *didaktike* que significa “enseñar”. El significado original de este concepto hace referencia a la teoría y las prácticas de enseñar correctamente; la didáctica, entonces, se refiere a un campo específico de la pedagogía encargado de determinar cómo se enseña. En términos de Hoyos (2012), la primera organización de un discurso propiamente referido a la didáctica se da hacia 1599 con la *Ratio studiorum*, de la Compañía de Jesús. Posteriormente será Comenio quien no solo dirigirá su atención a los contenidos, sino a la forma de enseñarlos. Según él, “[la] Didáctica (...) es un artificio universal, para enseñar todo a todos (...); es un arte de enseñar y aprender” (Hoyos, 2012, p. 7). Sea como fuere, la didáctica es un saber normativo referido a un saber-hacer situado. Bajo este precepto, se iniciará una larga trayectoria que se ocupará de los métodos de enseñanza y cuyo objetivo será indagar, dirigir y hacer pertinente el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, para el caso puntual de la ética, la cuestión de la didáctica aún está por hacerse. Aristóteles (2012) preguntará: ¿se pueden enseñar las virtudes? A lo cual, él mismo responderá que las virtudes intelectuales o *dianoéticas* (ciencia, inteligencia, sabiduría, arte y prudencia) son susceptibles de enseñarse, en tanto que las éticas (fortaleza, templanza, justicia) solo llegan por vía del hábito personal. Foucault, aunque sin referencia al universo didáctico, apostará por las tecnologías del yo; más recientemente, la discusión de dilemas y las comunidades escolares justas de Kohlberg (1997), así como las cuatro etapas del juicio moral (atender, entender, juzgar y decidir) de Lonergan (1988), han sido la geografía transitada en este sentido. Sea como fuere, sí me atrevería a afirmar que habría, al menos, cuatro grandes momentos genéricos para una didáctica de la ética y las virtudes: *conocer*, *discernir*, *elegir* y *actuar*. Dicho de manera más sencilla: todo trabajo ético con el cuidado y las virtudes deberá implicar el estudio, la reflexión, la decisión y la formación de hábitos.

Pero estos tres pasos deberán tener engarces concretos en la vida educativa diaria, bisagras cotidianas en la institución escolar que permitan el ejercicio ético. A continuación estableceré tres escenarios didácticos, uno por virtud, en función de vigorizar el cuidado de sí y del otro. Este asunto es apenas, lo entiendo, un tema en remojo del que deberemos ocuparnos especialmente

los maestros y maestras en el corto y mediano plazo, si de crear una vida más amable se trata.

Primer escenario... Para vigorizar la compasión

Como antes decíamos, nuestra condición humana es frágil y, por lo mismo, las virtudes nos dan raíces más profundas y sólidas para enfrentar los temporales. La compasión, en particular, se refiere a la capacidad emocional de compartir el dolor del otro; no a juzgar las razones o expresiones del dolor, sino a entrar en el dolor mismo del otro; el dolor del otro que es mío, que es de todos, pues la vida también es angustia, desconsuelo, pesadumbre, aflicción, congoja. La compasión, que es lo contrario a la indiferencia, a la crueldad y al egoísmo. Ser compasivo quiere decir alegrarse por la felicidad del otro y entristecerse por su desgracia. Así, la compasión nos abre al sufrimiento de todo ser vivo y nos emparenta en la flaqueza que a todos nos cubre. *Compadecer*, dice Comte-Sponville (2009), es *comulgar en el sufrimiento*. Contrariamente a lo que se pueda considerar, la compasión no es sinónimo de debilidad, sino equivalencia de fuerza. Cuando sé del sufrimiento del otro y estoy solidariamente con él en su desgracia, actúo en fraternidad de lo humano.

Pero... ¿cómo educar en la compasión? En primera instancia, debemos darnos a la tarea de repasar y reflexionar sobre los momentos difíciles por los cuales hemos pasado. Cuando volvemos, en perspectiva, sobre nuestro propio dolor, entendemos en mayor medida y sinceridad el dolor del otro. Cuando recabamos en nuestros problemas, en esas angustias concretas que hemos vivido, en momentos azarosos y oscuros por los que hemos transitado, nuestro entendimiento se abre a la universalidad del dolor. Posteriormente, hablar de esas experiencias límites, compartirlas, es una manera de volver a ser miembros de lo humano.

Acto seguido, qué necesario sería asistir de manera real a personas o animales desvalidos. Cuando miro de frente al otro en su infortunio, cuando me “unto” del olor de la vejez o del aroma de la enfermedad, cuando recorro los pasillos de la soledad “ajena”, además de mirarme a mí mismo más hondamente, genero un acto de cercanía real con ese otro. Con razón, Borges decía que el enfermo y el cadáver eran mi espejo. En esta misma línea, es necesario conocer y detenernos en historias de vida de personas que han vivido el infortunio. Cuando vamos a ciertos relatos y testimonios de seres humanos golpeados

por la adversidad, entendemos la necesidad de la compasión y, en este aspecto, creo que en nuestro país sobran los ejemplos y los testimonios. Sean estas breves *etnografías de la compasión*, una didáctica para situarnos en el umbral del dolor y así actuar más solidariamente en la vida cotidiana.

Una segunda posibilidad para afianzar la compasión está indefectiblemente en leer poesía. Al hacerlo, no solo se asiste a lo mejor del lenguaje, a lo más elaborado del pensamiento relacional o a una música elevada, sino que, igualmente, se penetra en el universo de la fragilidad humana. El poeta no solo testimonia el milagro del lenguaje y de la creación, sino que, a la par, evidencia que somos seres de dolor, para el dolor y en el dolor. Que a todos, en algún momento, también la enfermedad, la muerte y el olvido nos cobijarán. Entonces, dar de leer poesía viene a ser una invitación para sentirnos hermanos de la vida, de todos los seres vivos y con ellos compartir la alegría, el júbilo o el placer, así como la tristeza, el infortunio y la tribulación. Decía John Donne:

Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo de continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad; por consiguiente nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas: doblan por ti (Citado en Hemingway, 1972, p. 7).

Reflexionar, pues, sobre el propio dolor, conocer el dolor del otro y leer poesía convocan la compasión. Pensar la compasión, volver sobre ella desde ámbitos educativos continuos, forma las emociones y, formando las emociones, tenemos al menos una mayor posibilidad de sabernos y sentirnos idénticos en lo humano y, en esa misma medida, más solidarios. Quien vuelve sobre el dolor sabe que siempre será posible caer nuevamente en él, que nada es seguro, que la felicidad no viene sola, que siempre nos esperan una caída, un mal negocio, una separación, una equivocación y, claro, la enfermedad y la muerte.

Pero no se trata de rasgarse las vestiduras, sino de hacerse uno con la vida, con los otros concretos, con esos otros rostros, cuerpos y nombres que a diario nos rodean: con los padres ya viejos, cansones y enfermos; con los hijos, tercos y hasta soberbios; con los hermanos, a quienes hace mucho no abrazamos; con los amigos, a quienes por cercanos y “obvios” se nos olvida

decirles lo importantes que son para nosotros y, especialmente, a esos estudiantes, a quienes en muchas ocasiones vemos más como el dolor de cabeza que como la certeza de la vida. Creo que de lo que se trata, finalmente, es de extender la mano y los brazos no solo para señalar o rechazar, sino también y especialmente para acoger y apoyar. Aquí y ahora.

Segundo escenario... Para fortalecer la fidelidad

La fidelidad es un asunto de la memoria, de la elección y de la persistencia. Se es fiel cuando se sabe quién se es, de dónde se viene y qué se desea. No se es fiel a otro, se es fiel a sí mismo y, por consecuencia, se opta por ser fiel a una forma de vida y a unos pocos otros.

Decía el filósofo francés Vladimir Jankélévitch (1983), autor de *Tratado de las virtudes*, que la fidelidad es “la virtud de lo mismo”; anotaba el siempre sabio Montaigne que la fidelidad es “el verdadero fundamento de la identidad personal”. El primer deber para con la libertad personal es ejercer la virtud de la fidelidad. Ser fiel a uno mismo es asumir la lealtad con lo que se es y se hace, desde una historia personal y colectiva.

Por lo anterior, se es fiel al pensamiento, a ciertos principios elegidos, a un proyecto de vida y a unos vínculos esenciales. Con esto quiero decir que la virtud de la fidelidad se mueve en una cierta geografía vital unitaria: ser fiel es pararse en unas pocas opciones esenciales y, desde ellas, asumir la diversidad, pues quien es fiel ha optado. Quien es fiel piensa de cierta manera, actúa según ciertos principios, trabaja por llegar a determinadas metas y, respetando lo ajeno, se ancla en lo propio.

En cuanto a didácticas que en la institución educativa alimentan esta virtud, encuentro en particular dos: *reconocer-se* y *escribir-se*. En un mundo volcado hacia el afuera, reconocer-se expresa una actitud de ocupación y valoración de la propia vida, una cierta y difícil forma de evaluar lo que se piensa, se dice y se hace. Reconocer-se —con marcado énfasis en el verbo pronominal reflexivo— designa un cierto modo de ser y de vivir fraguado en la valoración asidua de lo más personal. Quien se reconoce piensa en sí, piensa en su mundo, en lo que le es más propio y cercano, en lo que desea y en lo que quiere llegar a ser. Esta reflexión mide o pone sobre la balanza el pasado, el presente y el futuro; le da perspectiva a la discontinuidad e inicia el camino de la configuración

personal del sentido, del hacerse dueño de sí, del asumir el poder sobre la propia existencia. Es una suerte de develación de nuestra condición fruto de la disciplina, de cierto alejamiento y de la imperiosa necesidad de darnos un tiempo para nosotros mismos. Esta acción, tan cercana al discernimiento —del latín *discernere*: distinguir, separar, dividir—, nos lleva, efectivamente, a hacer la pausa, a dejar de lado, al menos por unos pocos minutos, el ajetreo, la fracturación del día a día y volver a pensarnos desde un raciocinio vigilante que permite resignificar la historia personal y los proyectos más anhelados.

Para ello, se deben dedicar ciertos momentos de cada día a pensar sobre nuestros orígenes, nuestros padres, nuestro país, los valores que hemos heredado y por qué se va a optar, desde preguntas tales como “¿Cuál es mi historia personal y colectiva?”, “¿Cómo quiero vivir?”, “¿Qué es lo fundamental y correcto para vivir como quiero vivir?” y “¿Cómo voy a actuar de ahora en adelante?”. Ya en la escuela, avasallada por las actividades, por el exceso de tareas, por la falta de tiempo, se debería propiciar un espacio de serenidad diario, breve inicialmente, para reconocer-se. Así, descargar el morral, apagar el iPod, cerrar el computador y los libros y dejarse habitar por el silencio; darse un momento para evaluar lo que se es, lo que se hace, lo que se quiere ser y cómo actuar mejor hacia los demás. Seguramente, esto será una conquista difícil, muy difícil, pero a través de la insistencia, el ejemplo y la motivación, se llegará a configurar como un ritual sustantivo de cada día, alimentando de manera más genuina y sólida prácticas diarias para el cuidado de sí y del otro.

Una institución educativa que promueve espacios cotidianos de reconocimiento para todos —y subrayo todos— sus miembros es una institución que le apuesta a pensar la vida y vivir mejor. Esta primera didáctica nos sitúa progresivamente frente a la capacidad de poder controlar el cuerpo, el alma y la mente, de conocernos mejor y situarnos con más cercanía junto al carácter y la templanza.

La segunda didáctica de la fidelidad es el escribir-se. La escritura no solo es episteme; no solo cumple la función de evidenciar qué tanto sabemos de algún asunto o disciplina. Ella también, y sustancialmente, es Mnemósine, *techné* y *poiesis*: memoria, tecnología y creación. En tanto Mnemósine o memoria, nos permite volver sobre nuestros propios pasos, recordar de dónde venimos, hacer la arqueología de nuestros pensamientos y emociones, ahora mediados por el código escrito, y así configurar una etnografía de nuestra comunidad

y nuestros actos. En cuanto *techné*, la escritura es un artificio o cincel para labrar la piedra, para construir la estatua interior; como herramienta, es una ocupación que hacemos con nuestras manos y cuerpo para darle forma a lo que, en primera instancia, aparenta ser informe o casual. Como *poiesis*, es voluntad y forma que permite recrearnos, hacernos continuamente, rehacernos.

Por lo mismo, es necesario escribir para narrar nuestra infancia, para volver a los hitos que nos han fundado, para describir los rostros, nombres y situaciones que nos habitaron y habitan; escribir para detallar esas imágenes que nos han constituido... para hacer los balances diarios con nosotros mismos, con nuestros amores y odios, con las pulsiones que nos gobiernan y los valores que nos dirigen. Y, en este orden de ideas, escribir lo que queremos ser, cómo queremos vivir, cómo deseamos ser en realidad, cómo ser con los otros; qué sueños deseamos y cómo los podemos hacer realidad... Me refiero a que la escritura como opción ética y estética nos da la posibilidad de mirar el paisaje, de recorrer el camino nuevamente, de abrir nuevos senderos y de pintar con otros colores los pasos por venir. Escribir como acto de develamiento, de descubrimiento, de renacimiento. La escritura como éxodo, como diáspora, pero también como reencuentro y como invento de la vida dada.

Bien valdría la pena, entonces, que en la institución educativa se enseñara y practicara ese otro “rostro de la escritura”; que se le diera un tiempo regular y explícito a escribir la propia voz, a la búsqueda de la identidad personal y colectiva... Cómo sería de necesario, de urgente en estos tiempos, que a través de la escritura hablaran la conciencia personal y la conciencia colectiva y, con esto, develar y resignificar lo que ocurre en el mundo personal y colectivo. Solamente una escritura así concebida y que no se restrinja ciegamente al Área de Lenguaje o sea subvalorada como triste mensajera, como “tarea” para cumplir con el conocimiento disciplinar, nos situaría frente a una educación más ética.

Escribir vendría a ser, pues, un ejercicio en el que docentes, estudiantes y padres de familia nos encontraríamos y hallaríamos los vínculos esenciales con nuestro común destino, pues si algún efecto produce la escritura así entendida es el de la humildad: quien escribe termina enfrentado a su propio rostro; rostro que es tiempo, ansia, error y olvido futuro. Escribir de esta manera, todos los días un breve párrafo, nos situará indefectiblemente frente a la subjetividad y a la alteridad. Con esta práctica, la escritura, además de encontrar uno de sus caminos sustanciales, propiciará la ética del cuidado. Con la escritura

concebida de tal manera, virtudes como la fidelidad a sí mismo y el respeto al otro, adquirirán nueva anchura y extensión.

Tercer escenario... Para acrisolar el respeto

Si algo nos enseñan las virtudes es a establecer jerarquías, a elegir prioridades. Sobre la base de estas reposa la posibilidad real de libertad y convivencia. En este orden de ideas, sería aconsejable que cada institución educativa definiera y jerarquizara por consenso ciertas virtudes y que, en ellas, se le diera al respeto un lugar sustantivo.

El respeto debe ser entendido como el reconocimiento activo de la condición humana, más allá de las diferencias. Cuando entendemos que todos somos seres humanos, asumimos en igual medida que el ser persona está por encima de los credos, etnias, género, filiaciones ideológicas o posesiones materiales.

Por consecuencia de la virtud del respeto, volvemos a darle valía a la trascendencia y a lo sagrado. Quien respeta ve más allá, comprende lo común de nuestra condición y descifra el destino que nos hermana. Por obra del respeto, nos tornamos un poco más solidarios, un poco menos tribales, pues respetar no es “taparse la nariz” ni “hacerse a un lado”, sino caminar con otros. El respeto es la conciencia de que todos somos seres humanos y que por ello somos sagrados e iguales en naturaleza y condición. Con esto se entiende por qué la virtud del respeto deberá ser transversal y vinculante en cualquier comunidad.

Para el caso de la educación, donde de manera progresiva se vienen presentando confusiones y relativismos, será necesario repensar un ritual vertebral del respeto: me refiero a las formas de comunicarnos.

Comunicar es poner en común. Hallar las redes, los vínculos, más que las diferencias. En una sociedad donde predomina la individualidad y la crítica, donde es más frecuente y mejor visto subvalorar y desacreditar, se trataría de educar en una tríada ética muy sencilla: escuchar-preguntar-dialogar.

Si los dos escenarios didácticos anteriores hacen énfasis en el adentro, en el cuidado de sí, este tercer escenario se afinca en los otros, en el cuidado del otro.

En un mundo dominado por la exuberancia, los excesos, los prejuicios, las egolatrías y las narrativas del yo, qué necesario resulta escuchar. Escuchar es,

a mi entender, ceder el lugar, retrasar la satisfacción inmediata de lo propio. Escuchar es dominar los impulsos y darle un tiempo a la diferencia, pero de manera intencionada. Escuchar no es dejar de hablar, sino abrirse a la empatía, dejarse poblar por lo nuevo. Basta observar lo que nos rodea para comprender que la vida es pluralidad por esencia. El acto de escucha permite reconocer esa multiplicidad de la vida, esa complejidad de la existencia. La invitación está dada en suspender la predominancia de la primera persona del singular y ceder el turno, no para contradecir, no para juzgar, no para hacer mofa o menosprecio del otro, sino para abrirse a la comprensión y la compasión. Quien escucha cede la palabra, atiende a la experiencia vital del otro, se suma a los vértices y matices de la vida e inicia la práctica del respeto. ¿Cómo podremos llegar los colombianos a la ansiada paz, me pregunto, si ni siquiera somos capaces de escuchar al otro? ¿Cómo acercarnos a una sociedad de posconflicto si no dejamos de hablar en primera persona, si la amenaza, la calumnia, el improperio y la incapacidad para escuchar las razones del otro, son nuestro pan diario? Aunque parezca trivial y obvio, escuchar es el primer acto de convivencia. Pero para escuchar se requiere de la templanza, la paciencia, la humildad y la prudencia.

A la par de este escuchar al otro, sobreviene el preguntar. Pregunta quien desea conocer más. La pregunta nos sitúa en la radical fragilidad humana que somos, pues la pregunta es el asombro por la vida. Si he escuchado con atención, siempre habrá algo que indagar, algo que inquirir, algo que desenredar. Por lo anterior, no resulta gratuito en absoluto que la filosofía, la religión, la ciencia, la sexualidad y el arte estén gobernados por la pregunta. ¿Acaso nuestras más firmes respuestas, nuestras más contundentes respuestas, apuestas y convicciones no son, en realidad, deleznable y temporales rodeos que le ponemos a las preguntas incesantes que nos configuran? ¿Acaso no se dice reiteradamente en las aulas de clase que el conocimiento brota de preguntas y no de respuestas? Entonces, se trata de fortalecer la escucha ejercitando la pregunta.

El diálogo, por su parte, cierra esta tríada ética del respeto. El diálogo es una práctica esencialmente humanizante que, a través de la palabra directa, permite que cada quien se diga y que el otro, en un ejercicio intencionado de escucha atenta, de pregunta genuina, pueda entender las razones diferentes. Dialogar es abrirse a sí mismo y al otro. El diálogo, por tanto, acota un espacio de encuentro, de conjunciones. Por el diálogo, la palabra torna a su origen comunitario. Dialogando, cada quien se dice, cada quien dice y entre todos decimos algo

que en esencia nos convoca. Por lo anterior, el diálogo no busca tanto disociar como tejer, discriminar como incluir. Mediante el diálogo se rompen, o al menos se minimizan, las relaciones verticales, patriarcales o hegemónicas. Cuando se dialoga, lo que finalmente se emplaza es la acción comprensiva del nosotros, más que *el yo versus el tú*. No se trata aquí de buscar el pretexto para debatir, sino de crear el espacio para la comprensión y la creación de comunidad. Dice Freire (1977): “El diálogo es una exigencia existencial, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (p. 71).

A MANERA DE CONCLUSIÓN...

Considero que una educación asumida como ética del cuidado desde las virtudes, más que la actual ética del mercado, puede brindarnos una forma de vida más digna, solidaria y amable, y esto es posible llevarlo cotidianamente a la institución educativa con diferentes didácticas, de las cuales las aquí expuestas son apenas un breve aporte personal.

Para el caso concreto de nuestro país, qué necesario resulta hacer una seria reconsideración del actual estado de postración ética en el que nos hallamos. Si los actuales dirigentes, líderes y grandes personalidades nos han quedado debiendo el buen ejemplo que enseñan las virtudes, debe ser la sociedad civil y, en particular, los maestros y maestras, quienes asumamos una opción ética. Claro, nada de esto por sí solo será solución o panacea para la violencia, el relativismo y la confusión que nos habitan, pero sí nos permitirá, al menos, iniciar el camino para vivir de manera diferente; para forjar una vida más cercana a la solidaridad, la justicia, la compasión, la tolerancia y la bondad.

Quiero finalizar con una expresión muy conocida de Mahatma Gandhi, que bien puede resumir lo que aquí he expuesto. Decía el *Alma grande*:

Cuida tus *pensamientos* porque se volverán *palabras*,
Cuida tus *palabras*, porque se volverán *actos*.
Cuida tus *actos* porque se harán *costumbres*.
Cuida tus *costumbres* porque forjarán tu *carácter*.
Cuida tu *carácter* porque formará tu *destino*.
...Y tu destino... *será tu vida*.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2012). *Ética nicomaquea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cicerón, M.T. (2000). *Elogio y refutación de las pasiones*. Madrid: Gredos.
- Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Madrid: Paidós.
- Droit, R. (2010). *La ética explicada a todo el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Epicteto. (2001). *Disertaciones por Arriano*. Madrid: Gredos.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gilligan, C. (1994). *La Moral y la Teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hemingway, E. (1972). *Por quién doblan las campanas*. Barcelona: Planeta.
- Hoyos, G. (2012). *Filosofía de la educación. EIAF 29*. Madrid: Trotta.
- Jankélévitch, V. (1983). *Traité des vertus*. París: Flammarion.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lind, G. (2008). *La moral puede enseñarse*. México: Trillas.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Loneragan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Otto, R. (1980). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza.
- Ramonet, I. (2002). *Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas*. Barcelona: Mondadori.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (1981). Las agonías de la razón. En J. Skirius (comp.). *El ensayo hispanoamericano del siglo XX* (pp. 130-146). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. (2010). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Capítulo 3

FORMANDO LA GEOGRAFÍA DE LA COMPASIÓN INFANTIL

Zulma Yaneth Daza Tolosa¹
Claudia Liliana Rodríguez Garavito²
Jackelin Rodríguez Velasco³

Este artículo se deriva de la investigación “La virtud de la compasión en niños y niñas de cuatro a cinco años” que se desarrolló en el nivel jardín de la Casa Vecinal Villa de la Paz, Bogotá, y cuyo objetivo fue diseñar una estrategia didáctica para fortalecer esta virtud. Para llevar a cabo dicha investigación se utilizó la metodología de etnografía educativa, además de realizar una descripción reflexiva para el diseño de nuestra propuesta didáctica. Este estudio se desarrolló dentro del macroproyecto “Educación en las virtudes”, orientado por el Dr. Rodolfo Alberto López Díaz durante el periodo 2012-2014.

En la actualidad, la crueldad y las agresiones hacia los otros se ven reflejadas en edades cada vez más tempranas, lo que lleva a agudizar la desintegración familiar y la violencia escolar y social. Fortalecer desde la infancia la virtud de la compasión ayuda a disminuir esta problemática y, en palabras de Enrique

¹ Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés de la Secretaría de Educación de Bogotá.

² Médica Veterinaria. Especialista en Medicina del Comportamiento Animal. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente universitaria de pregrado y posgrado.

³ Licenciada en Pedagogía Infantil. Diplomado en Gestión Educativa. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Miembro de Gobierno Zonal Social. Coordinadora Jardín Infantil Secretaría de Integración Social.

Chaux, psicólogo de la Universidad de los Andes y Doctor en Educación de la Universidad de Harvard, menciona desde las competencias ciudadanas:“(...) si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo para reparar el daño con el perdón y la reconciliación” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 23).

A continuación, en primer lugar, se hará una explicación sobre la virtud de la compasión como emoción que debe formarse desde la infancia para darle relieve al paisaje de los pensamientos y, posteriormente, se expondrá la estrategia de reparación para el desarrollo de la compasión propuesta por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum en su libro *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (2008), la cual fue adoptada y adaptada para ser trabajada en los niños de cuatro a cinco años a partir de una sugerencia didáctica cristalizada en una cartilla. Para el cierre del artículo, se describirán los hallazgos más relevantes que contribuyeron al diseño de la estrategia didáctica.

Para comenzar, Aristóteles menciona que la compasión es una “emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona”. Según Nussbaum (2008), es una emoción que “saca a los individuos de sus propias fronteras, que ocasiona la conciencia por el otro, lo conmociona y lo invita a caminar al compás del dolor e infortunio del otro” (p. 335) Compasión significa, literalmente, compañía en el sufrimiento.

Ahora bien, Nussbaum (2008) presenta una analogía sobre las emociones, los pensamientos y la geografía. Presenta las emociones como “levantamientos geológicos del pensar” (p. 115), juicios según los cuales las personas reconocen la gran importancia, para alcanzar su propio florecimiento, de cosas que no controlan completamente y, por lo tanto, reconocen su carácter necesitado ante el mundo y sus acontecimientos. Las emociones pasan por los pensamientos, no actúan sin él y solo un examen de los pensamientos puede discriminar las emociones. Es necesario introducir el pensamiento en la propia definición de la emoción.

Por otra parte, la historia infantil de las emociones da forma a la vida emocional del adulto. De acuerdo con esto, las emociones de un adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez.

En segundo lugar, se hará un alto para explicar la estrategia de reparación que propone la autora base de la investigación, a partir de los juicios de la compasión y, paralelamente, se hará una descripción de la propuesta didáctica planteada.

Nussbaum presenta un camino a seguir desde la infancia para el desarrollo de la compasión extendida. Una compasión lejos del pesar y la misericordia. Una compasión que no se limite al cercano o al semejante, sino que trascienda las fronteras del propio círculo de intereses y lleve al individuo a ampliarlo o extenderlo.

Para Nussbaum (2008), la compasión o la ausencia de ella dependen de los juicios que forma el espectador en relación con el florecimiento humano. Se requiere una estrategia de reparación a partir de la enseñanza de los juicios de magnitud e inmerecimiento y del juicio eudaimonista. A continuación y siguiendo a Nussbaum, se describirá brevemente el horizonte educativo que buscamos en los niños a partir de cada juicio.

- *Primer juicio: juicio de la magnitud.* “El dolor es grave”. Cuando las niñas y los niños comprenden que el dolor es una emoción que no educa ni enaltece a quien lo padece, les permite hacer un alto en el camino, dejar de mirarlo con indiferencia y considerarlo como algo importante que requiere inmediata atención. Al desarrollar este juicio en las actividades propuestas, se busca que el niño y la niña fortalezcan estas ideas: “Pongo atención en el que sufre”; “El dolor del otro me importa”; “El dolor que siente el otro lo hace sufrir, no es bueno”; “¿Qué siente el que sufre?, ¿qué le causó el dolor?, ¿cómo me sentiría si...?”.
- *Segundo juicio: juicio del inmerecimiento.* “Nadie merece sufrir”. Si se logra que los niños sientan compasión, esto obedecerá a que creen que la persona no es culpable de sus dificultades o a que, aunque estas se deban a cierto fallo suyo, su sufrimiento no es proporcional a su equivocación. Con las actividades de este juicio, se propone que el niño interiorice los siguientes pensamientos: “Te amo, aun cuando fallas porque todos podemos fallar”; “Me corrigen adecuadamente para orientarme y no para hacerme sufrir”; “Yo también podría sufrir lo mismo”; “Cuando señalo a otros que sufren, les causo más dolor”.
- *Tercer juicio: juicio eudaimónico.* “El dolor del otro me afecta”. A través de este juicio, el niño entiende la afinidad en la vulnerabilidad hacia el semejante

o hacia el distante. Todos hacen parte de un esquema de objetivos y proyectos y reconocen que la suerte del que sufre también podría ser la suya. Para lo anterior, se espera fortalecer en los niños pensamientos como “Me gusta sentirme necesitado”; “Yo necesito del otro”; “Los otros también desean cosas que son importantes para ellos”; “Los otros sienten igual que yo, pero pueden pensar diferente”; “Tenemos una naturaleza animal; los animales son seres que sienten”.

A partir de lo anteriormente expuesto, se retoman las herramientas emocionales que alimentan su desarrollo: la empatía es la puerta de entrada a la compasión y promueve en el niño la capacidad imaginativa de las circunstancias dolorosas del otro. Es el elemento necesario para captar la atención del infante hacia fuera de sus propias fronteras e intereses. Sin embargo, Nussbaum (2008) menciona que hay que ir más allá. La piedad, entonces, es la segunda herramienta que abona la tierra para que los juicios den su fruto. Cuando el niño es capaz de sentir empatía y piedad, remonta la mirada afuera de su mundo —ha abierto la puerta de la compasión—, además de empezar a sentir el dolor del otro —transita el camino compasivo— para que, a través de la tercera herramienta emocional, el altruismo, pueda moverse a actuar en pos de la mitigación del dolor que han percibido y sentido —encuentra al doliente como puerto de llegada y lo auxilia—.

Recapitulando, se ha tomado el concepto de virtud de la compasión como una emoción dolorosa que ha de desarrollarse desde la infancia, a partir de los juicios que la constituyen, y se expuso luego aquello que se busca formar en los niños desde la estrategia de reparación de Nussbaum. Ahora se presentará la propuesta didáctica, entendida como el conjunto de actividades a partir de la cual el docente traza la construcción del aprendizaje de su estudiante. Para materializar lo anterior, se diseñó una cartilla con el ánimo de promover la compasión extendida a partir de los tres juicios, así como las herramientas de la empatía, la piedad y el altruismo. Además, para el desarrollo de cada actividad se tuvieron en cuenta los hallazgos de nuestra investigación: las manifestaciones compasivas de los niños y sus reacciones ante manifestaciones no compasivas de los otros. Se espera, entonces, fortalecer las manifestaciones compasivas y modelar las reacciones de los niños ante conductas no compasivas.

Durante los dos años de investigación, se encontraron niños a quienes se les dificultaba expresar su alegría e incluso su tristeza; otros en quienes la ayuda, el

cuidado y la atención hacia dolor del otro se hacían presentes, así fuera de manera incipiente, y en quienes la compasión se hacía evidente a través de promotores emocionales como los animales o los cuentos. Las emociones, entre ellas la compasión, son levantamientos geológicos del pensar; formando los pensamientos se hacen manifiestas las emociones. Por lo anterior y siguiendo la línea de Nussbaum, la cartilla se denomina “Formando la geografía de la compasión infantil”.

Entre las actividades elaboradas se encuentran cuentos, narraciones, videos, recorridos educativos, dramatizaciones, juegos y espacios de expresión con animales de compañía, entre otros. La cartilla empieza haciendo una invitación a la docente a recorrer el mundo de la geografía emocional de sus estudiantes, a reconocerlo y a esculpir en ellos el baluarte de la compasión extendida como uno de los mayores aportes educativos que puede hacerle a la vida de quienes hasta ahora comienzan el camino de su existencia.

La cartilla se estructura en tres momentos, correspondientes a cada juicio: *magnitud, inmerecimiento y juicio eudaimónico*. En cada momento se describe el propósito educativo en el niño y la niña, y cuatro actividades específicas promotoras de este para ser desarrolladas una por semana, tanto en el aula como en el hogar. Al final de la cartilla, se encuentra una evaluación para cada módulo que incluye lo siguiente: “He aprendido”, “Me he sentido”, “Me ha sorprendido”, “He descubierto”, “Me ha gustado”, “No me ha gustado”. Al finalizar la cartilla, se invita al docente a comunicar sus inquietudes, las cuales podrán ser enviadas al correo electrónico <geografíacompasioninfantil@hotmail.com>, con lo que esperamos seguir alimentando nuestro trabajo.

Hasta aquí, una mirada a la cartilla desde su introducción, el desarrollo de cada momento y la evaluación del docente. Ahora bien, fueron muchos los aprendizajes, las vivencias y los retos planteados en este tiempo en la compañía de los pequeños. En esta última parte, se hará precisión de aquellas situaciones de mayor impacto e importancia capital para que “formar la geografía de la compasión infantil” no quede en una actividad esporádica, sino que cobre vida en las aulas y en los hogares de los niños. Las múltiples anotaciones fueron recogidas en cuadernos, hojas de registro y comentarios al margen de los documentos elaborados, y los resultados se sintetizan en lo que sigue.

En cuanto a la virtud de la compasión, se encontró que sí se pueden aterrizar conceptos tan densos y profundos como este en la mente de los niños. Las

propuestas de Nussbaum (2008) —desde la mirada filosófica de una neoaristotélica— demandaron de nuestra parte ponernos en la doble posición de extender nuestra mente al nivel de sus planteamientos y ponerlos al alcance del mundo de los niños. La enseñanza de los juicios constitutivos de la compasión representa un ejercicio cognitivo, de apropiación de juicios morales, la cual, según Piaget y Kohlberg, no sería posible sino a partir de los siete años de edad. Se identificó que las emociones son un vehículo educativo de los juicios de la compasión que ayuda a fijarlos en la mente de los niños.

Además, cuando la empatía no surge del despojo de sí mismo para ver tras los lentes del doliente, la piedad o el dolor por el que sufre pueden ser desproporcionados y sin fundamento. Lo anterior lleva al individuo empático y piadoso a actuar bajo un altruismo disfuncional que mitiga el infortunio del otro —o del que cree que lo vive— sin efecto positivo alguno o motivado exclusivamente por el deseo de sentirse necesitado.

Se encontró que para que la compasión se presente entre los niños y niñas, es determinante promover la escucha atenta hacia el que sufre y quien desea expresar su dolor. Una docente menciona que “cuando ella está hablando (a la niña que sufre) está pendiente, ella se mete a la conversación y pregunta”. Los niños claman por ser escuchados en sus hogares y en las aulas y este sería el primer ejemplo de compasión que pueden aprender. Además, se percibió la importancia de promover espacios de ayuda y cuidado a través de actividades cotidianas, de tal forma que incorporen dentro de su acervo cognitivo y emocional estas manifestaciones compasivas. Se evidenció cómo de manera sorprendente el consuelo se constituye en la mayor manifestación compasiva de los pequeños hacia los demás. “Yo le digo pasito: ‘tranquilita, no llore más y le doy un besito’”, comentó uno de los niños entrevistados. Cuando se habla de consuelo, se habla de caricias, besos, palabras de apoyo y, fundamentalmente, del acompañamiento silencioso para mitigar el dolor del que tiene a su lado. Comenta una mamá: “Cuando su hermanita llora, él se acerca, le besa la manita, se agacha con ella y se queda acompañándola”.

De lo anterior, se infiere que los niños de cuatro a cinco años evidencian una rica geografía emocional. Sus habilidades para expresar sus propias emociones —entre ellas, la de la compasión— e identificarlas en los demás fluyen como pequeños riachuelos que serán convertidos en fuertes caudales si los padres y los docentes los nutren.

Finalmente, en la construcción de la estrategia didáctica se pudo comprobar lo que el psicólogo Daniel Goleman (1996) menciona acerca del cerebro emocional de los niños y de los animales: “los animales y los niños se conectan a través de su naturaleza emocional, cuando están en contacto desarrollan el lenguaje milenario del entendimiento y la identificación” (p. 76). Se observó cómo, de manera casi inmediata, los niños ante la presencia de animales de compañía exhiben un inmenso repertorio emocional, carente muchas veces de palabras, pero lleno de expresiones, gestos y acciones afectivas que, de ser promovidas y mantenidas a lo largo de la vida de los niños, no habría cabida a la crueldad.

Con este trabajo, se hace una sentida invitación a todos aquellos que le apuestan a que es más fuerte nuestra naturaleza compasiva que la oscura influencia de la violencia rampante que nos acecha. Se convoca a los que creen que desde la cotidianidad y a partir de nuestro ejemplo podemos formar a los niños como seres emocionalmente sanos, que se detengan ante el sufrimiento del otro, se despojen de sí, se interesen por conocer la razón de su dolor y, sin temor a sufrirlo, actúen desde sus posibilidades por la mitigación del sufrimiento que perciben a su lado.

En el corazón de las investigadoras crece el sueño de una generación de niños en cuyos corazones se forme una geografía teñida por la compasión, que propenda por la reparación, el perdón y la reconciliación, y no por la venganza, la violencia y la retaliación.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1995). *Retórica* (4ª ed.). Madrid: Gredos.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). (s. f.). *Programa de Actividades para Centros y Maestros. Volumen 11: Compasión*. Madrid, España: Autor. Recuperado de http://www.waece.org/re_ep_actividades_programa_files/11%20Compasion.pdf
- Catalá, M., Boqué, M. y Caruana, A. (s. f.). *Cultivando emociones Educación emocional de 3 a 8 años*. Elda, España: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació Recuperado de http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Comps.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Linde, A. (2009) La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (2007). *Desarrollo de la inteligencia del niño*. Barcelona: Crítica.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.

Capítulo 4

COMUNICACIÓN EN FACEBOOK: UN ESPACIO ALTERNATIVO PARA LA VIRTUD DE LA TOLERANCIA

Mercedes Ávila López¹
Diana Yicel Restrepo Nasayó²

El estudio de la virtud de la tolerancia en los jóvenes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera (IED) a través del Facebook, fue el resultado de dos años de investigación en el programa de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, inscrita en el macroproyecto “Educación en las virtudes” y, concretamente, en la línea de investigación Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores. El estudio se realizó con diez estudiantes mediante la interacción en la red social Facebook desde un grupo interno llamado Grado 10.

El objetivo de la investigación fue analizar las manifestaciones de la virtud de la tolerancia a través del Facebook, lo que permitió constatar que desde esta red social es posible trabajar procesos que faciliten la comunicación, la tolerancia y el desarrollo de aprendizajes colaborativos entre los estudiantes, así como fortalecer la convivencia en la comunidad educativa y ampliar los horizontes

¹ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera (IED), Bogotá.

² Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera (IED), Bogotá.

de procesos de comunicación al articular de manera más cercana la relación entre profesores y estudiantes.

A continuación, en primera instancia, se definirán Facebook y los conceptos de virtud, tolerancia y comunicación. En segundo término, se mencionarán algunas características e implicaciones de la virtud de la tolerancia en la sociedad. Luego, se abordará el tema de la comunicación en Facebook, seguidamente por la caracterización de los iconos y las fonéticas. Por último, se plantearán algunas conclusiones y sugerencias para desarrollar la virtud de la tolerancia desde la comunicación de los jóvenes en esta red social.

La red social Facebook es el sitio de mayor popularidad entre los jóvenes porque permite conectar a muchas personas conocidas y trascender de la vida “real” a la vida virtual. Por tal motivo, los jóvenes la utilizan para interactuar, establecer nuevos vínculos, construir una imagen, compartir información, discutir y organizarse, ya que son elementos que van a determinar la preferencia por la plataforma.

Por otra parte, teniendo en cuenta la revisión de la historia del concepto de *virtud* de algunos autores (Camps, 1990; Fetscher, 1995), se concluyó que, en la moral occidental, de acuerdo con cada época histórica, la palabra *virtud* ha tenido un referente filosófico, una intención y un particular significado. En la época antigua, Aristóteles (2012) afirmaba que el hombre actuaba conforme a la razón para lograr el “Bien Supremo”, que es la felicidad propia y la del otro; por ello, para él “ser virtuoso es alcanzar el justo medio, y alcanzar el justo medio; es obrar como lo haría un hombre virtuoso” (p. 19).

Entonces, la virtud es aquella fuerza interior que permite al hombre decidir lo que es correcto; el virtuoso es el que está en el camino de la excelencia porque cumple sus propósitos buscando lo bueno, lo útil y lo agradable para él y su comunidad.

Para la filósofa Victoria Camps (1990), la felicidad es el propósito de la vida humana virtuosa que queda identificada con la virtud de la justicia en el ámbito público. Para ella, “las virtudes son cualidades, modos de ser individuales que tienen una dimensión necesariamente pública porque están dirigidas a los demás” (p. 24). Esta es la razón para que las denomine “virtudes públicas” y no porque sean las virtudes propias de quienes se dedican a la política.

Dentro de este marco se considera que la tolerancia es la virtud más significativa para lograr la paz y la sana convivencia dentro de una comunidad. De ella se dice que es fácil de aplaudir, difícil de practicar y muy difícil de explicar.

Según Fetscher (1995), en la actualidad, la demanda de la tolerancia es cada vez más urgente por varios motivos: a) la generalización de contactos entre hombres de diferentes culturas que multiplican oportunidades de amistad, aceptación y amor o, por el contrario, de enemistad, animadversión y odio; b) la evolución de la ciencia y la tecnología está creando a escala planetaria una homogeneidad en el aspecto de las ciudades —como en los medios de transporte y las tecnologías de la información y la comunicación— que produce en las personas, por un lado, una sensación de inseguridad, de vacío, de temor a perderse como miembros de un pueblo o de un linaje, y por otro, la necesidad de una identidad que buscan en las peculiaridades de sus culturas tradicionales, de sus características regionales y de sus creencias religiosas, pues ellas les ofrecen respuestas sobre el sentido de la vida y los valores con los cuales vale la pena comprometerse: “Esta comprensible evolución encierra, sin embargo, un considerable potencial de conflictos, cuando las diferencias étnico-culturales coinciden con diferencias sociales y oposición de intereses. El más ferviente llamado a la tolerancia no basta para suavizar esos contrastes” (p. 24).

Por su parte, la comunicación se presenta como un proceso fundamental para el ser humano, por medio del cual se transmiten significados de modo interpersonal. Tal y como plantea Wright (1993),

(...) para los seres humanos, el proceso es a la vez fundamental y vital. Fundamental en cuanto toda sociedad humana, desde la primitiva hasta la moderna, está fundada en la capacidad que el hombre tiene de transmitir sus intenciones, deseos, sentimientos, saber y experiencia, de persona a persona. Es vital en tanto la posibilidad de comunicación con los otros aumenta las posibilidades individuales para sobre vivir (p. 9).

Otro punto clave lo constituyen las características e implicaciones de la virtud de la tolerancia en la sociedad porque es un reto al que nos vemos abocados continuamente. La tolerancia juega un papel muy importante en las relaciones de los jóvenes con sus iguales y con su familia. Es importante que ellos escuchen las ideas y las opiniones del otro, que acepten los criterios aunque sean distintos a los suyos y que consigan ponerse de acuerdo con los demás.

La virtud de la tolerancia ayuda a tener una buena integración a un grupo o equipo. El hombre no nace tolerante. Su conducta natural es que todo sea para sí y que todos estén de acuerdo con él, por lo que es indispensable el proceso de aprendizaje acerca de la tolerancia. Ser tolerante nos conduce a aceptar a quienes nos rodean tal y como son, con una mentalidad abierta, reconociendo que, en medio de los defectos, siempre florecerán las virtudes excepcionales. En palabras de Victoria Camps (1990), “el respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y opiniones, la convicción de que nadie tiene la verdad, ni razón absoluta, son el fundamento de esa apertura y generosidad que supone el ser tolerante” (p. 73).

Teniendo en cuenta lo anterior, se aborda la tolerancia como una virtud porque es una cualidad humana que se debe trabajar para lograr la convivencia que tanto deseamos. De igual forma, es necesario fortalecer en los estudiantes la virtud de la tolerancia, ya que solo siendo tolerantes podrán educarse en una convivencia más solidaria, respetuosa y digna.

La comunicación en Facebook, de otro lado, es de suma importancia dentro del entorno social, ya que el ser humano se comunica continuamente, bien sea de forma verbal o no verbal. El comportamiento social evoluciona constantemente; por lo tanto, el ser humano busca nuevos medios que le permitan comunicarse de una manera efectiva, con la cual se sienta familiarizado y que considere adecuada para cubrir sus necesidades. Dicho esto, dentro del proceso de comunicación existen diferentes herramientas que se pueden utilizar, una de las cuales es Facebook.

Respecto a la comunicación de los jóvenes en Facebook, Emilia Ferreiro (2008) afirmó que “Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos” (p. 5).

La comunicación, en el caso particular de Facebook, ha generado unas miradas diferentes sobre la vida y las relaciones humanas. En esta red, los jóvenes modifican las normas heredadas y hacen uso más cerrado de sus emociones, normas y expresiones. Facebook ha cambiado incluso la escritura tradicional. Aquí, las palabras son reemplazadas por símbolos que expresan, concretan y resignifican el lenguaje común. La organización de la comunicación en Facebook,

establece una conexión del joven con sus pares. Esta comunicación viene a configurar las nuevas formas de la identidad de las generaciones actuales, expresiones caracterizadas por la economía de lenguaje, los códigos ideográficos y la simultaneidad, además de constituir un nuevo correlato de la vieja oralidad.

De lo anterior, se infiere que los estudiantes se comunican en Facebook, en primer lugar, utilizando *los códigos de comunicación en el chat y en el muro de Facebook*. Estos son por naturaleza escritos o gráficos, es decir, se usan los emoticones, el alfabeto, los números y signos de puntuación que son útiles para expresar emociones, actitudes o situaciones individuales y grupales. Las *caritas sonrientes* son el símbolo más recurrente, generalmente representado por dos puntos y el cierre de un paréntesis. Estas representaciones gráficas son otro sistema alternativo de comunicación. De esta manera, los jóvenes buscan agilizar la transmisión de la información y aportan la creación de un lenguaje propio y cerrado desde el Facebook y a través del chat. El reemplazo de la palabra “porque”, por ejemplo, por la representación gráfica “xq” o la emotiva frase “estoy feliz” por el emoticón “:)”, señalan la inmediatez de sus conversaciones. Como lo afirmó Martín-Barbero (1998):

(...) las nuevas generaciones saben leer pero su lectura se halla reconfigurada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan, de ahí que la complicidad entre oralidad y visualidad no remita al analfabetismo sino a la persistencia de estratos profundos de la memoria y la mentalidad colectiva (p. 35).

En segundo lugar, se encontraron *los iconos en Facebook*. Los jóvenes hacen uso de determinados iconos que, la mayoría de veces, sustituyen las palabras para expresar emociones y presentarse en esta red de la manera más rápida posible para generar interacciones con sus pares.

Cabe señalar que la representación icónica se constituye en un sistema de signos y gráficos, donde los signos de puntuación son utilizados para expresar suspenso y las letras mayúsculas y minúsculas indican un cambio de volumen. La dinámica propia de este tipo de conversación propicia el abandono ortográfico y gramatical. De esta manera, los jóvenes manipulan emoticones que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento e interactuar con el otro y posibilitar la construcción de grupos para lograr su máxima expresión en el lenguaje, ya que este es el medio por el cual logran intercambiar gestos y significados.

Además, los iconos permiten incrementar su capacidad para interpretar y percibir el entorno; también amplían su pensamiento y les facilitan resolver dificultades y problemas. De igual modo, los jóvenes pueden ubicarse simbólicamente en el mundo de otra persona o ponerse en el lugar del otro; en palabras de Victoria Camps (1990), “saber vivir con los demás” (p. 121).

Las anteriores afirmaciones muestran las transformaciones que ha tenido el lenguaje alfabético tradicional en Facebook. Por este motivo, los jóvenes adoptan nuevos códigos de comunicación informal, a manera de modelos icónicos que favorecen su sentido de pertenencia dentro de la red social. En consecuencia, resurge un lenguaje de carácter ideográfico en lugar del alfabético porque los jóvenes utilizan figuras que simbolizan ideas por medio de una representación icónica, conceptualizando lo que se quiere transmitir, lo cual se codifica mediante la articulación de signos.

Se puede decir, entonces, que el lenguaje ideográfico es el resultado emergente de la asociación de símbolos con ideas y objetos, los cuales no representan sonidos ni palabras, sino ideas que reflejan un sentido amplio entre las nuevas generaciones, con expresiones propias que se desarrollan y avalan en los mismos grupos de redes.

En tercer lugar, se encontraron *las expresiones fonéticas*. La palabra está presente en casi todas las conversaciones, pero no como convenciones visuales, sino en cuanto registros visuales y altamente ideográficos. Es decir, la palabra se mira, se lee, pero no se escucha. Viene a ser un *grafo* que puede ser alterado porque permite saltarse cualquier convencionalismo, ya que Facebook es un espacio en el que no se necesita argumentar cada discurso.

Otro aspecto importante es que los jóvenes tienen un lenguaje particular que se distingue del lenguaje cotidiano; aquí, su uso es abreviado y caracterizado por la exageración de signos de exclamación y de interrogación. También se puede observar que los términos agresivos son expresiones propias de la comunicación entre los jóvenes. Baste lo anterior para manifestar lo enunciado por Piscitelli (2010): “El lenguaje puede ser usado para dirigir, sugerir o engañar. Posibilita el diálogo, el intercambio, la conversación” (p. XI).

Los jóvenes que participaron en la investigación expresaban usualmente palabras “ofensivas” tales como *perra*, *asquerosa*, *se da garra*, pero para ellos,

particularmente, no eran expresiones ordinarias, no eran insultos. Muy al contrario, eran formas de crear solidaridad, aceptación, estrechar lazos de amistad y colaboración, así como de enfatizar e intensificar enunciados. Dicho de otra manera, los términos antes vulgares ahora vienen a ser formas coloquiales de fraternidad.

También se evidenció en la investigación que entre los géneros (masculino, femenino) existen cambios en cuanto al tipo de enunciado que utilizan. Mientras los hombres tienen una mayor frecuencia en el uso de expresiones groseras, las mujeres usualmente utilizan más expresiones cariñosas. Al respecto, Piscitelli (2010) plantea que “las palabras y las cosas, el pensamiento y la práctica se funden. Entonces: pensar es hacer y también comunicar” (p. 61).

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En relación con la comunicación, se propone la organización de grupos de estudiantes en Facebook, de manera que establezcan relaciones de ayuda mutua en los procesos de convivencia, con el fin de que sean capaces de desarrollar la habilidad empática respecto a los otros. También se propone que los estudiantes establezcan vínculos relacionales con Facebook para fortalecer la aceptación a la diferencia, pero haciendo una reflexión cotidiana sobre esta y creando grupos de redes cada vez mayores. Sería más que pertinente llevar a los jóvenes a que miraran sus expresiones y diálogos en Facebook desde la perspectiva de la tolerancia.

De igual manera, ciertos trabajos de curso como las evaluaciones se podrían presentar en diversos formatos para hacer visible su virtud en la cotidianidad virtual mediante los *chats* y los ciberforos. Se pueden crear en los cursos espacios lúdicos como estrategias interactivas que permitan a los estudiantes fortalecer y pensar por ellos mismos experiencias colaborativas, enriquecedoras y motivantes. Como antes respecto a la televisión o al computador, la presencia de Facebook en clase debería ser pensada como dispositivo de comunicación para fortalecer la tolerancia entre pares y hacia otras comunidades y personas. Cómo no apropiarse de manera formativa, sería la idea, de un medio en el que todos los jóvenes tienen presencia. Más que “pelear” contra las redes sociales, se trata de incorporarlas al espacio educativo y, con ellas, jalonar procesos de reflexión sobre la tolerancia.

Se concluye, entonces, que a través de las expresiones icónicas y fonéticas, especialmente, los jóvenes tienen una interacción social más fuerte, ya que desde esta forma de comunicación logran transmitir sus pensamientos y virtudes al grupo. Asimismo, Facebook se convierte en un medio que potencializa el uso de varios iconos y lenguajes al mismo tiempo y en un mismo lugar. La comunicación, aunque a primera vista puede ser igual a la de la vida cotidiana, tiene interpretaciones muy distintas en Facebook.

El reto para la educación actual, y en ella para el docente, está en conocer estas redes, hacerse cercano a ellas, incorporarlas al aula de clase, generar actividades o tareas con ellas y hacerlas un portal cotidiano desde el aula para hablar de tolerancia y convivencia. Parece ser, entonces, que darle un lugar y tiempo cotidianos al Facebook en los procesos formativos es un reto que está más en la institución educativa que en los jóvenes.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*. Bogotá: Alianza.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ferreiro, E. (2008). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV)*. Conferencia llevada a cabo en las sesiones plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, México.
- Fetscher, I. (1995). *La tolerancia: una pequeña virtud imprescindible para la democracia*. España: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En M. Laverde (Ed.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-45). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Piscitelli, A. (2010). Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook. En A. Piscitelli, I. Adame e I. Binder (Comps.), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 3-20). Buenos Aires: Ariel.
- Wright, Ch. (1993). *Comunicación de masas*. México: Paidós.

Capítulo 5

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Isaías González Casas¹
Deysy Morales Trujillo²
Julia Esther Gavilanes Martínez³

El presente texto se derivó de la investigación “La concepción de la virtud de la fortaleza en los jóvenes integrantes de las subculturas rapera y reguetonera”, cuyo objetivo general fue analizar las concepciones que tienen sobre la virtud de la fortaleza estos jóvenes en dos instituciones de carácter oficial, una de ellas ubicada en la ciudad de Bogotá y la otra en Soacha, Cundinamarca. Este estudio fue desarrollado bajo la tutoría de Diego Arias, en el programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

El escrito está compuesto de cuatro partes. En la primera, presenta en forma breve las definiciones de *cultura*, *subcultura*, *subcultura rapera* y *subcultura reguetonera*. En la segunda, se expondrá cómo los jóvenes miembros de dos subculturas luchan por su identidad y su reconocimiento cultural. En la tercera,

¹ Filósofo, historiador y especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente coordinador de la Institución Educativa General Santander, Soacha, Cundinamarca.

² Licenciada en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Idiomas en el colegio distrital CODEMA en Bogotá.

³ Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de humanidades lengua castellana en el colegio distrital Fanny Mikey en Bogotá.

se argumentará por qué la escuela debe ser el lugar de convivencia intercultural. Por último, el texto cierra con algunas conclusiones.

Aunque la investigación se realizó sobre la concepción de la virtud de la fortaleza en las dos subculturas, fue interesante hacer una disertación acerca de una de las categorías que emergieron en el análisis de la información: *la convivencia intercultural en la escuela*. Por eso, la tesis que se defiende es que es posible un tipo de convivencia en la escuela que respete las diferencias y las manifestaciones culturales propias de agrupaciones juveniles emergentes como los raperos y los reguetoneros.

DEFINICIONES

La cultura se entiende como la principal razón por la cual los seres humanos nos hacemos diferentes. Es la manera en que entendemos, concebimos, manifestamos y representamos el mundo, es todo ese entramado de creencias y acciones. A su vez, la subcultura es el conjunto de prácticas culturales o simbólicas de grupos sociales históricamente discriminados, especialmente juveniles. Estas prácticas culturales, según la antropóloga Margaret Mead (1970), surgen de la ruptura generacional sucedida en el siglo XX. Para esta antropóloga, la importancia de lo juvenil se explica en el contexto de un cambio societal profundo que tiene en su base una brecha generacional, gestada en la modernidad.

La subcultura rapera es una subcultura juvenil derivada del hip-hop, que surge en los *guettos* de las ciudades de Nueva York y Los Ángeles, integrada por jóvenes afroamericanos con ciertas inquietudes artísticas y una existencia totalmente marginal, sumergida en la miseria y el aislamiento social presente en los barrios pobres. Por otra parte, la subcultura reguetonera es el conjunto de prácticas culturales que centra sus concepciones y su hacer en el reguetón, un género musical en el que la mayoría de las canciones son inspiraciones que nacen de los barrios populares latinoamericanos. El reguetón se muestra, lo mismo que el rap, como expresión artística contemporánea para jóvenes, como una manera de manifestar emociones, pensamientos y rebeldía.

LUCHA DE LOS JÓVENES POR LA IDENTIDAD

Las culturas juveniles han sido objeto de crítica y desconocimiento por parte de las instituciones de la cultura oficial. Sus prácticas culturales han sido enjuiciadas y consideradas carentes de referentes axiológicos; no solo se ha satanizado la manera como se estructuran y manifiestan sus nuevas costumbres, sino también lo que ocasionan por medio de sus acciones y sus imaginarios. Así lo expresa la antropóloga Rossana Reguillo (2004), cuando afirma que, con el surgimiento del neoliberalismo, los jóvenes comenzaron a ser pensados como los responsables de la violencia en las ciudades.

Las actuales condiciones de la configuración sociopolítica en el mundo y en el país están permitiendo la emergencia de voces, grupos y tribus urbanas que durante mucho tiempo habían sido olvidados, reprimidos o marginados por diferentes instituciones. Pero ¿qué es lo que reclaman estas voces? Principalmente, reconocimiento. Lo que salta a simple vista en sus reclamos es la exigencia de tener los mismos derechos, es decir, de ser considerados iguales a los demás, entendiendo que todos los individuos, más allá de rasgos particulares como la religión, la etnia o la raza, pertenecen a la especie humana y, por lo tanto, merecen las mismas posibilidades de desarrollo y bienestar. Así lo hace ver Jean Pol, un joven rapero, en una de sus líricas donde improvisa y manifiesta:

(...) tantas delincuencias que se ve en las calles,
tantos niños afligidos y no vemos el detalle,
lo que yo tengo es el arte para cada día mejorar
y este pensamiento alcanzar,
no me creo más que nadie todos somos iguales
y ahí está la desigualdad que se ve en la ciudad
¿Qué pasa? ¿Qué pasa? Si de todos es la casa.

Vemos aquí una de las primeras reivindicaciones de los jóvenes: tener derecho a ser tratados como iguales y ser reconocidos como grupos culturales porque, para ellos, la falta de reconocimiento es una de las causas de injusticia y desigualdad social.

Muchas de las críticas de estos jóvenes ante las políticas actuales y frente a quienes ostentan el poder, consideran que ser tratados como iguales es un inicio de reconocimiento, pero que también se requiere identificar la particularidad,

es decir, la diferencia específica de cada individuo o grupo. Al indagar entre los jóvenes sobre las razones que sustentan su pertenencia al grupo e identificarse con el estilo de la nueva cultura, Felipe dijo: “Para mí es una forma de expresión social” y Kevin manifestó: “Puedo expresar todo lo que siento mediante un verso, una poesía, cantándola con rima”. Por su parte, Sebastián afirmó:

Porque, más que un género, para mí es un estilo de vida, la forma de vestir, tal vez de hablar, de dialogar con la gente. A mucha gente no le agrada el género porque hay algunas canciones obscenas, pero también no se dan cuenta de las letras profundas, con sentido.

En este mismo orden, al preguntarle a Sebastián por qué es tan importante el rap, él acotó: “Usted siente el ánimo... miren, esos muchachos tienen tremenda energía, tremendo talento; uno se enfoca en muchas cosas, aprende a grafitiar, a dibujar, a hacer muchas cosas de arte, y se quiere enfocar cada vez más, quiere aprender más”.

Los testimonios permiten deducir que, para poder ser aceptados, los jóvenes han tenido que enfrentar y superar toda la resistencia cultural y social, principalmente el rechazo a sus maneras de hacer cultura, de entender su identidad. Aun así, se sienten orgullosos de su pertenencia y actúan en consonancia con los referentes de esas nuevas manifestaciones, no se dejan intimidar y están orgullosos de promover sus particulares maneras de vivir.

Entonces, el reclamo de reconocimiento de estos jóvenes, se plantea en dos niveles: el de la universalidad de los derechos y el de la particularidad de las diferencias, y esa es su identidad. Por eso, los jóvenes integrantes de las dos subculturas luchan por un reconocimiento; como sostiene el antropólogo Edward Taylor (1995), “no debe verse como un simple acto de cortesía o de condescendencia, sino como un deber” (p. 45), pues de él depende la formación sana de la identidad. Este mismo autor también manifiesta que reconocer al otro en su ser diferente es afirmar su identidad y su significatividad para los demás.

Los jóvenes integrantes de las dos subculturas quieren, por sí solos, expresar la realidad a su manera y esto es lo que los caracteriza: su espíritu intrépido e innovador al enfrentar todo aquello que se les presenta; la idea de experimentar cosas nuevas y, sobre ellas, crear y expresar, y de hecho, se hace evidente su capacidad de enfrentar las críticas y las censuras, dado el rechazo

que han tenido que soportar cuando defienden sus prácticas y presentan su cultura como una forma más de vida que, según ellos, no tiene nada de nocivo ni de dañino. Gracias a su insistencia, su dedicación, sus sentires y el modo de expresar sus sentimientos, han ido encontrando el espacio y la forma de manifestar y naturalizar sus prácticas culturales, lo cual hace que tengamos que convivir con ellos y aprender de sus diferentes saberes. Sin duda, se trata de una relación entre jóvenes —caracterizada por rasgos como la intimidad, la confianza y el conocimiento mutuo— con una generación adulta —que cuenta con manifestaciones culturales aún tradicionales—, aunque, de todas maneras, implica una apertura hacia lo otro y hacia el otro.

Los jóvenes han ido ganando esa identidad con mucho esfuerzo, corriendo riesgos y soportando desaprobaciones muchas veces injustas y exageradas, pero a pesar de todo han alcanzado su propia marca: la de ser rapero o reguetonero.

Para finalizar este apartado, es importante dejar claro que la cuestión del reconocimiento constituye una perspectiva válida y necesaria desde la cual acercarse en la actualidad a las problemáticas sociales, sobre todo en una situación en la que la emergencia del multiculturalismo y de las distintas minorías es una realidad cada vez mayor.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Resulta importante reconocer la escuela como espacio de socialización que juega un papel decisivo para el fortalecimiento de la convivencia intercultural, ya que es allí donde se viven experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permiten enriquecerse con la cultura de las otras personas. La escuela es un microcosmos social donde es posible el respeto a la diversidad. Allí confluye un gran número de jóvenes con sueños e ideales, que han sido fuertes y valientes para salir adelante ante los desafíos que les pone la vida. Por eso, tolerar al diferente, en efecto, implica tener paciencia con los rasgos del ajeno que no casan con los propios, respetar sus formas de vivir y pensar distintas sin estar obligados a tratar de cambiarlas. La escuela debe promover la convivencia a través de la creación de un marco común que potencie relaciones humanas negociadas, comprometidas por el respeto y el reconocimiento de los otros, pero para esto es necesario asumir y cultivar el

deseo de compartir con ellos la propia vida, poniendo en común y concertando el máximo de aspectos posibles.

Según el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2002), “la escuela es uno de los ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas” (p. 56). Y continúa el autor manifestando que aprender a vivir juntos en el contexto escolar no es solo tolerar la existencia del otro ser humano, sino respetarlo y valorarlo.

Para lograr esta convivencia intercultural es necesario utilizar en el proceso pedagógico un nuevo discurso, un lenguaje más cercano a la realidad del joven de nuestros días, en el que sea posible una educación centrada en máximos comunes, no de hegemonías culturales, sino de acuerdos interculturales; no de imperativos culturales, mas sí de consensos interculturales. Así lo manifestó Kevin, un joven perteneciente a la subcultura rapera, cuando se le invitó a que dijera algo sobre la escuela y, sin titubeos, manifestó: “Que así como los profesores nos enseñan, ellos deberían dejarse enseñar de nosotros”. Sin duda, los jóvenes añoran una horizontalidad cultural y la necesidad de poder enseñar lo que ellos saben, toda la heterogeneidad que han construido desde su manera de concebir la realidad.

Pero ellos no solo anhelan la comprensión y aceptación de los docentes, también las solicitan de parte de sus mismos compañeros, como lo expresó Sebastián, otro joven rapero cuando se le preguntó si en el colegio lo señalaban porque le gustaba ese tipo de música:

Los profes no me señalan. Con mis compañeros de salón tuvimos un inconveniente porque la profesora de danzas nos dio libertad para que bailáramos nuestro género favorito (...) y los demás compañeros dijeron que no, que esa música era fea, se presentó rechazo a nuestra música y unos roces más.

Otra vez se nota la incapacidad de entender lo diferente y respetarlo, sin necesidad de censurar y enjuiciar. La diferencia existe y con ella debemos aprender a convivir. La realidad es de colores, de matices, de pluralidades y eso la hace más rica; de la misma manera debe ser la convivencia escolar, intercultural.

Se justifica la convivencia intercultural porque las sociedades absolutamente compactas, con sistemas de valores coherentes, compartidos por todos, se han derrumbado, ya no existen y no son posibles; porque no hay una cultura monolítica, existen culturas; no hay una sola manera de entender, concebir y representar el mundo, hay diferentes maneras de hacerlo. Por eso, resulta imperativo entender que en la escuela existen personas con distintos bagajes culturales y deben convivir en un mismo espacio sociocultural.

Además, la cultura no es una realidad estática totalmente construida, sino histórica, cambiante, moldeable e influenciada por los aportes de las otras culturas con las que inevitablemente hay relaciones. Las posibilidades de pertenecer a más de un grupo cultural simultáneamente y de participar en más de una subcultura no necesariamente compatibles entre sí, multiplican los entrecruces de identidades e impiden muchas veces la identificación dogmática del individuo con único grupo cultural.

A MANERA DE CIERRE

Para concluir, se puede afirmar la necesidad de emprender un cambio de actitudes, en especial de aquellas que están en la base del rechazo al diferente, porque hoy lo común no es lo generalizable, lo común es la diferencia, las diversas y particulares maneras de manifestación cultural, no la forma cultural general.

Por otra parte, deben identificarse aquellos factores que más influyen en el rechazo a las diferencias culturales en las aulas de clase, con el fin de tratarlos y superarlos, porque sin duda la presencia de personas culturalmente distintas es un factor de tensión y muchas veces de disgustos.

Es igualmente importante tener en cuenta que la convivencia intercultural debe integrar y, para esto, se debe hacer un cambio en la educación; esta no puede seguir centrada en la sustantividad de la cultura, cuando las diferentes culturas se vean como accidentes. Por último, es fundamental la creación de espacios de encuentro que permitan el reconocimiento del otro en todo lo que es.

Entonces, sí es posible un tipo de convivencia en la escuela que respete las diferencias y manifestaciones culturales propias de agrupaciones juveniles emergentes como los raperos y los reguetoneros. Es una oportunidad para

que la escuela haga frente al reconocimiento que buscan día a día estos jóvenes pertenecientes a las diferentes manifestaciones culturales y, aún más, a su participación e inclusión de parte de los docentes. Dicho de otra manera, es importante como comunidad educativa no solo reconocer sino valorar y respetar la diversidad intercultural presente en las escuelas.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2001). Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*. Bogotá: Alianza.
- Cabrera, M. (14 de julio de 2008). El reggaetón nació en Panamá y no en Puerto Rico según investigación. *El Nuevo Diario*. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.do/mobile/article.aspx?id=110842>
- Duarte, G. (1999). A arte na (da) periferia: sobre vivências. En E. Andrade (Org.), *Rap e educação, rap e educação* (pp. 13-22). São Paulo: Summus.
- García, D. (2009). *Subculturas, ¿moda o peligro?* Bogotá: San Pablo.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Gedisa.
- Guariglia, O. (1997). *La ética en Aristóteles o la Moral de la virtud*. Buenos Aires: Universitaria.
- Hall, S. (2005). *Resistance through rituals: Youth subcultures in Post War Britain*. University of Birmingham.
- López Aranguren, J. L. (1958). *Ética* (1ª ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (1996). *Diccionario de filosofía ilustrado*. Bogotá: Panamericana.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment. A study of the Generation Gap National*. Philadelphia: Gedisa.
- Reguillo, R. (2004). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Soriano, A. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Taylor, E. (1995). La ciencia de la cultura. En J. Kahn (Comp.), *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Tedesco, J. C. (2002). *Educació i ciutadania paritaria. Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó.

Capítulo 6

LA VIRTUD DE LA JUSTICIA EN LOS ACTOS EVALUATIVOS

Betsabé Romero Mahecha¹
Helga Rocío Velásquez Espitia²
Ovidio Díaz González³

Este artículo centra su atención en la evaluación, sus implicaciones en la relación maestro-estudiante cuando crea tensión en la convivencia diaria de las aulas y en la justicia como virtud que regula los actos evaluativos en el espacio académico.

Para iniciar, se explica el trabajo realizado con el equipo de investigación, enmarcado en el macroproyecto “Educación en las virtudes” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y bajo la dirección del Dr. Rodolfo López. El objetivo general fue analizar los imaginarios de la virtud de la justicia en los maestros uniagustinianos, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas en la interacción maestro-estudiante. La investigación desarrollada fue

¹ Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad De La Salle y Educadora Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Procesos Lectoescriturales de la Universidad Minuto de Dios. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Maestra en primaria en el Colegio República Federal de Alemania, Bogotá.

² Licenciada en Administración Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Informática para la Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Maestra de ciclo inicial en el Colegio República Federal de Alemania de Bogotá.

³ Licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en Ciencias Religiosas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador del Centro de Estudios Agustinianos y de Humanidades. Docente de tiempo completo de la Universitaria Agustiniana, orientando las asignaturas pedagógicas.

de corte cualitativo con enfoque etnográfico-educativo y tuvo como punto de partida la realidad de la práctica del maestro de la Universitaria Agustiniense en la ciudad de Bogotá.

Para su desarrollo, se escogieron siete maestros y 146 de sus estudiantes, quienes fueron entrevistados y encuestados en su cotidianidad académica. La información recogida permitió determinar el modo en que los estudiantes elaboran juicios con respecto a la justicia de sus maestros y registrar cómo los docentes la evidencian en su práctica pedagógica. Esta descripción permite justificar el trabajo al encontrar que 121 de los 146 estudiantes encuestados coincidieron al manifestar que la justicia es fundamental en el proceso de evaluación.

Tras haber contextualizado el trabajo investigativo, este artículo se estructura en tres partes: la primera esboza uno de los hallazgos obtenidos que evidencia el sentir de los estudiantes frente a la práctica evaluativa de sus maestros; la segunda expone la justicia como la virtud del maestro que logra la equidad en la evaluación, retomando aportes de Aristóteles (2001) y John Rawls (1995), y la tercera sugiere algunas reflexiones sobre el proceso evaluativo a partir de la virtud de la justicia.

Para iniciar, es importante detenerse a pensar en el siguiente interrogante: ¿cómo perciben los estudiantes a los maestros cuando los evalúan? Al hacer esta reflexión, se encuentran diferentes manifestaciones de los alumnos. Unos plantean que los maestros son quienes deciden cuáles son las formas que se utilizan al evaluar, generalmente con un enfoque utilitarista —los exámenes escritos son un ejemplo de ello—, al disponerse institucionalmente como una forma justificada en donde se produce el mayor control de las condiciones y las posibilidades de los estudiantes. Al respecto, los jóvenes afirmaron: “Muchos maestros demuestran que valen más dos horas de tensión frente a una hoja que todo el tiempo dedicado a la investigación y construcción de conocimientos”. Casos como este predominan en los escenarios educativos y se consideran supuestamente como el mejor mecanismo para constatar y verificar la apropiación de los diferentes saberes.

Los jóvenes igualmente revelaron que los maestros disponen de la autoridad respecto al momento y el contenido de las pruebas específicas en la evaluación de los aprendizajes: “Algunos docentes no son justos, porque no se es con-

siderada la respuesta del alumno si no es como el docente quiere”. Además, expresaron que, en muchas ocasiones, los maestros corrigen sin explicitar los criterios de lo que es “correcto” e “incorrecto” y tan solo se limitan a comunicar los resultados obtenidos, asunto que provoca en los estudiantes la percepción de que el conocimiento es un proceso que no les pertenece y que se realiza “para otros”; en palabras de los encuestados, “antes de evaluar no se fijan parámetros y después de evaluar el docente no le hace conocer al estudiante el porqué de la nota.

Otros estudiantes manifestaron que la evaluación se concibe como un recurso para calificar solo al final del proceso y se olvida que ella es parte importante de la actividad cotidiana porque permite reorientar las prácticas pedagógicas: “El maestro al final sacó una sola nota, donde no hubo oportunidad de mejorar el aprendizaje y el promedio llevando a muchos a la pérdida del semestre”. Por medio de estas voces, vemos cómo surge la concepción de la calificación solo como un dato que proporciona un resultado respecto a una escala, pero que no aporta elementos para conocer las múltiples causas de tal resultado, como tampoco permite que los estudiantes comprendan cuáles son los procesos que deben modificar o retroalimentar. Por ello, ratificaron que “[la evaluación] debe enfocarse en el desempeño de cada una de las personas y en el proceso llevado a cabo”. Así, más que una nota, la evaluación debería ser el punto de partida de nuevos aprendizajes, en donde todo conocimiento previo sea el referente para uno nuevo, mayor y más complejo.

En este sentido, es más inquietante la situación cuando los jóvenes manifiestan que el maestro no tiene en cuenta las diferencias individuales, sino que “califica a todos los alumnos por igual, [sin] ser conscientes de que todos no aprenden de la misma manera y al mismo nivel”, o más aun, cuando “al momento de calificar (...) hace que todas las personas traten de pensar igual, sin valorar lo otro, o simplemente poniendo notas porque le cae bien o mal”. Los encuestados reclaman que sus maestros “tengan en cuenta el esfuerzo que hace el estudiante para entregar un trabajo y dejar a un lado las preferencias por algunos estudiantes”, y así, “valorar más el esfuerzo que los estudiantes realizan y ver más allá de lo que está escrito en un papel, que valoren su conocimiento”.

Estas prácticas evaluativas hacen que la relación educativa maestro-estudiante reproduzca formas de poder vertical en el sistema educativo, en las cuales, con gran frecuencia, el alumno como último eslabón del proceso es quien sufre las

consecuencias. Los maestros muchas veces descontextualizan la realidad misma del estudiante y este no tiene la posibilidad de aprender cómo ejercitarse en el uso de sus derechos ni de emitir sus propios juicios. Por ello, cuando se encuentra fracaso en los estudiantes, fácilmente los maestros aseveran: “es que ellos no quieren estudiar”, “no ponen empeño” o “no tienen las bases suficientes para esta asignatura y, por esto, no comprenden”.

Hasta aquí se han mencionado algunos aspectos de la evaluación desde la óptica de los estudiantes, expresiones que llevan a la reflexión en términos de *cómo se está evaluando*, lo que remite indiscutiblemente a la justicia. Y es precisamente en este sentido hacia donde el imaginario del maestro debería girar para lograr comprender que la enseñanza no solo es un acto epistemológico y metodológico, sino también un proceso ético. Por ello, a continuación se expone la justicia como la virtud del maestro que logra la equidad en el acto evaluativo, retomando con especial relevancia los aportes de Aristóteles y John Rawls.

En primera instancia, ¿qué es una virtud? La virtud es un reto personal, una práctica éticamente justa porque se trata de un hábito, de una forma de actuar bien, es decir, de acuerdo con el saber y la capacidad de decisión respecto al enseñar. La virtud como escenario educativo señala que no solo hay que tener unas ciertas disposiciones intelectuales, sino también unas acciones morales que se deberán reflejar en un actuar correcto y equilibrado.

Al respecto, Aristóteles (2001) consideró que a través de la educación es como se alcanza el desarrollo perfecto del hombre y de la sociedad:

Para lograr esta optimización del hombre —animal social— recurre al concepto de “*mesótes*”, esto es, el hombre que aspire al justo medio deberá alejarse de aquello que más apartado esté de él, lo cual le convendrá para corregir aquello que resulta más alejado del punto del equilibrio virtuoso (p. 26).

Así, la función propia de la educación será el perfeccionamiento humano, por lo que el proceso educativo tendrá que estructurarse en una vertiente académica (virtudes intelectuales) y en una volitiva, manifestada sobre todo en la adquisición de hábitos (virtudes morales).

De esta manera, reflexionar sobre la justicia en la educación exige considerar la acción del hombre en función del “otro”. Aristóteles (2001), en su *Ética a Nicómaco*, expresa: “La justicia así entendida es la verdad perfecta, porque el que la posee puede practicar la virtud con relación a otro y no sólo para sí mismo” (p. 155).

Si se parte de este concepto que manifiesta que el hombre es un ser social (político) por naturaleza, una de las primeras consecuencias será precisamente que viva en una sociedad, y esta se construye a través de unos principios que se comparten, de unas condiciones y unos modos de convivir creados por todos los miembros. Así debería ser el acto educativo. Lo anterior lleva a pensar que existen varias disposiciones importantes para esa convivencia humana que, sin negar ciertas jerarquías necesarias, debiera velar por un orden más equilibrado, más equitativo, en donde el estudiante tenga mayor voz y participación. Asumir la evaluación, de esta manera, permitiría una mejor convivencia en la institución educativa. Al respecto, John Rawls (1995) dice en su *Teoría de la justicia*: “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales (...), no importa que las leyes o instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas” (p. 28).

A partir de estos referentes, es imprescindible recapacitar en el día a día... ¿se es justo al evaluar? Es más: ¿se tiene clara conciencia de que evaluación debe ser una práctica de la virtud de la justicia? Lo que de fondo entrañan estos interrogantes es la profunda tensión entre conocimiento y aprendizaje y entre maestro y estudiante. En este sentido y atendiendo al propósito inicial de este artículo y de la investigación, una de las conclusiones es que la evaluación debe dar un giro, para el cual hay que cambiar algunos paradigmas y transformarla en una herramienta que promueva más espacios de equidad y menos prejuicios de poder. Por tal motivo, se plantean las siguientes reflexiones.

La justicia en la evaluación espera que quien evalúe el desempeño de los estudiantes represente una autoridad también en lo ético. Rawls (1995) propuso justificar las decisiones por medio del *equilibrio reflexivo*. Este filósofo considera que “en ética, la unidad de la persona se manifiesta en la coherencia de su proyecto, basándose esta unidad en el deseo de orden superior que ha de seguirse, en formas congruentes con su sentido de derecho y de justicia” (p. 507). A partir de esta reflexión, se plantea la responsabilidad ética del maestro, quien debe hacer de la evaluación, precisamente, un equilibrio reflexivo; para

ello, debe mantener la coherencia entre el hablar y el hacer; entre el discurso pedagógico y las prácticas reales que se observan en la cotidianidad; entre la planificación y los contextos, entre los contenidos y los procesos, entre las particularidades individuales y las necesidades colectivas. Como lo mencionó uno de los maestros entrevistados: “debe haber un equilibrio entre lo que dice a través de su discurso pedagógico, se transmite a través de su discurso y el proceso de evaluación que hace a cada uno de los estudiantes”.

Entonces, el maestro justo al evaluar es aquel que llega a consensos para determinar los acuerdos de trabajo, explicita los criterios de evaluación y plantea preguntas claras y con proyección para la vida. Así, la evaluación vendría a ser una prueba, una evidencia de que en realidad se es justo y de que la justicia es posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, igualmente, se podrían re-significar el lenguaje y las prácticas de aula en la evaluación desde un pensar ético y un actuar virtuoso. Con esta mirada, ya no debe ser el maestro solo quien evalúa, sino aquel que en tanto evalúa es evaluado, quien posee el conocimiento pero también la virtud, pues no se puede ser justo si no se reconoce y pone en práctica la justicia.

La evaluación debe velar por la igualdad para superar la diferencia. Rawls (1995) señala que

(...) el sentido de la justicia es la capacidad de comprender, aplicar y respetar en los propios actos la concepción pública de la justicia que caracteriza los términos de una cooperación equitativa, donde la equidad se deriva como una de las características de justicia cuyos principios son: la *libertad*, por medio del cual todos tienen el mismo derecho a las libertades básicas, y la *diferencia*, que justifica ciertas desigualdades con el propósito de estar abiertas a todos en igualdad de oportunidades, además, que promueva el mayor beneficio para los menos aventajados (p. 68).

Según este enfoque, la evaluación será justa cuando esté abierta a la diferencia y a la diversidad, con principios implícitos de libertad-igualdad y equidad-diferencia, en la búsqueda de formar lo mejor de cada uno. Es insuficiente plantear la evaluación desde un solo perfil, adecuada a un solo tipo de sujeto o simplemente como un dato estático; hay que considerar que no existe una forma única de evaluar. Su calidad y ejercicio dependen del grado de

conocimiento y de la efectividad que tenga en función de lo evaluado, de las personas involucradas y de la situación en la cual se aplique. Por consiguiente, la evaluación debería ser una práctica cotidiana de justicia; el justo medio entre el aprendizaje y el conocimiento. En el ámbito educativo, convendría que la evaluación también fuera un examen de conciencia —de maestro y estudiante— y no solo la fría verificación de contenidos y la formalización de números y datos. La evaluación como virtud de la justicia debería partir del conocimiento de las disciplinas y llegar a la reflexión ética sobre la propia vida y sobre la ética misma del conocimiento.

La evaluación deberá explicitar su intencionalidad hacia la equidad. En cuanto a la evaluación como práctica de la virtud, no solo se trata de calificar, sino de valorar equitativamente. Esto se refiere a que se debe tener claro el derecho de todos los estudiantes a ser tratados con igualdad a la hora de aprender, pese a la diferencia de cada quien; por ello, la evaluación debe ser un acto de justicia.

Cuidando los desarrollos particulares del sujeto y de la colectividad, la evaluación deberá promover más espacios de equidad y menos prejuicios de poder. La evaluación justa propenderá por observar, de manera objetiva, cualitativa y cuantitativa, el total de los individuos implicados en ella, así como sus alcances y limitaciones, a la par de llevar a resignificar los planes de estudio. Por ello, redirigir la evaluación hacia una forma de equilibrio más razonado desde la justicia será un reto para las nuevas demandas del mundo actual.

Para finalizar y teniendo en cuenta lo antes señalado, los maestros deben ser los primeros en reflexionar acerca de sus acciones, pues es su responsabilidad ética buscar estrategias para acercarse a los estudiantes y comprender su proceso de aprendizaje. Lo importante al momento de evaluar es formar hombres justos y darle un sentido ético al conocimiento. En este sentido, se debe dar un giro hacia la recontextualización de la perspectiva ética en la educación; urgen maestros más justos, coherentes en sus actuaciones, convicciones y valoraciones. Solo así se podrá ver la evaluación como una posibilidad para transformar la realidad social.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 7

ENTRE LA NORMA COERCITIVA Y LA NORMA PERMISIVA: TENSIONES DE LA NORMATIVA ESCOLAR

Diana Rocío León López¹
Lorena Torres Herrera²
Gilberto Suárez Castañeda³

A continuación se presenta una reflexión producto de la investigación titulada “Concepciones del maestro sobre las virtudes cívicas”, elaborada en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, dentro de la línea Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación en Valores. El trabajo fue dirigido por Diego Hernán Arias. El objetivo general de la investigación fue analizar las concepciones que poseen los maestros de educación media de una institución educativa, ubicada en el municipio de Zipaquirá, frente a la educación en virtudes cívicas. Para este propósito, retomamos las reflexiones planteadas por la filósofa española Victoria Camps, quien con su pensamiento y compromiso frente a la educación en virtudes públicas, contribuye de manera significativa a la producción en pro de la construcción de una sociedad mejor.

¹ Profesional en Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Asistente Académica en el Programa de Sistemas de Información y Documentación de la Universidad de La Salle.

² Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Minuto de Dios. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de español en el colegio La Presentación, Bogotá.

³ Profesional en Bibliotecología y Archivística, Especialista en Redes de Información Documental y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de cátedra en el Programa de Sistemas de Información y Documentación de la Universidad de La Salle.

En primer lugar, se presenta la tesis que surge en relación con la influencia que tiene la normativa escolar sobre las concepciones de los maestros acerca de las virtudes cívicas; posterior a ello, realizamos una breve definición de lo que hemos llamado aquí *concepciones* y una contextualización del marco legal sobre normativa escolar. En segundo lugar, se exponen algunas concepciones del maestro que emergen del trabajo investigativo realizado y terminamos con algunas reflexiones a partir de los hallazgos de la investigación.

Para empezar, la tesis que se pretende defender consiste en destacar que la normatividad es un aspecto vertebral en los contextos sociales y escolares, pues de esta depende en gran medida la buena convivencia y, por supuesto, el funcionamiento de una institución educativa. La normatividad y el civismo guardan una estrecha relación; se podría pensar que el correcto cumplimiento y acatamiento de las normas y los reglamentos establecidos en una nación, una ciudad o una institución, posibilitan unos comportamientos y actitudes cívicas para la sana interacción del individuo en su entorno social. En la escuela, la normatividad está inmersa en el quehacer cotidiano del maestro y, desde su práctica, este concibe que la norma genera ciertas reacciones e incide en el comportamiento del educando y, por tanto, en el clima escolar.

Ahora bien, para explicar lo que entenderemos por *concepciones* nos hemos apoyado en los aportes de Thompson (1992), quien las define como un sustrato ideológico, a manera de estructura mental, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales, preferencias y gustos. Partiendo de este referente, podemos decir que las concepciones hacen parte del conocimiento subjetivo de las personas, en el que se involucran elementos de tipo social, cultural y emocional. Las concepciones determinan la forma en que el ser humano comprende el mundo y se relaciona con él.

Por otra parte, para contextualizar el marco legal de la norma escolar, se señala su fundamentación en los principios de la Constitución Política, partiendo del derecho a la educación que poseen todos los colombianos y, de igual forma, su libertad de enseñanza y aprendizaje (República de Colombia, Presidencia de la República, 1991). De estos principios se expide la Ley General de Educación (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994), en la cual se estructuran las normas generales que regulan el servicio educativo, tanto de carácter público como privado. De acuerdo con este conjunto de normas jurídicas, las instituciones educativas se ven obligadas a cumplir a cabalidad

con lo establecido en el marco legal, de manera que en su organización institucional plantean una reglamentación particular, en la cual se tiene en cuenta su contexto social y las situaciones acordes con las necesidades e intereses de la comunidad educativa. El eje de la normativa de estas instituciones se encuentra estructurado en un documento denominado *Manual de convivencia*, el cual regula las interacciones escolares, estipula claramente derechos y deberes de sus integrantes, fundamenta aspectos de participación democrática tales como el consejo estudiantil y reglamenta procesos de seguimiento frente a faltas o desacatamientos.

En su cotidianidad educativa, los maestros conciben, asumen y actúan frente a la normatividad, con la idea de garantizar la formación integral de su educando, así como le dan relevancia al pensamiento cívico, a la virtud cívica. A continuación, se presentarán algunas concepciones del maestro, emergentes del trabajo investigativo.

LA NORMA SE TRANSMITE A TRAVÉS DEL EJEMPLO

La primera concepción abordada tiene que ver con la acción del maestro frente a la normatividad, que parece ser de vital importancia, ya que se evidencia que sus deberes frente al reglamento institucional adquieren un gran protagonismo en la cotidianidad escolar y, según la propia apreciación del maestro, la mejor forma de transferir la normatividad es a través de su ejemplo. Sobre esta idea, veamos el testimonio de un maestro: “siempre he pensado y siempre he dicho que el ejemplo en nosotros como docentes, en lo que hacemos y decimos es lo más importante. El docente con su buen ejemplo, es ético, responsable y comprometido”.

En consecuencia, algunos maestros dicen no aplicar la normatividad a partir de imposiciones, sino desde el valor del buen ejemplo, y no solo con el fin de mantener un orden en el interior del colegio, sino también con la idea de garantizar una formación integral a su educando. Muchos maestros conciben el ejemplo como una virtud cívica. En este sentido, se aprecia cómo ellos reconocen que la normatividad es importante en el proceso educativo, pero, por supuesto, cada educador posee una mirada distinta frente al tema. Ciertos docentes conciben la norma como soporte de los procesos de formación y piensan que la mejor forma de aplicarla y transmitirla es a través de su ejemplo.

En otras palabras, el ejemplo, según lo referenciado por los maestros, se convierte en mediación obligada para la asimilación de la norma.

En sintonía con esta tesis, para Victoria Camps (2008), “la educación necesita recuperar conceptos como autoridad, norma, disciplina o respeto” (p. 15). Ciertamente, para muchos actores educativos se ha perdido de alguna manera la responsabilidad educativa frente a estos temas. La norma no es importante para muchas instituciones educativas. Frente a ello, la autora apunta que la mejor forma de recuperar estos importantes conceptos perdidos no es a partir de ideas y palabras sueltas, sino a través del ejemplo de los adultos: padres y maestros; no es posible inculcar una práctica si no se hace visible con acciones. Agrega la autora: “Dar buen ejemplo y dedicar tiempo a la educación son las dos únicas recetas a mi parecer imprescindibles para afrontar una educación responsable” (Camps, 2008, p. 192).

Sin embargo, vale la pena resaltar que el discurso que absolutiza en este énfasis deja por fuera asuntos relevantes para una sana convivencia, ya que la idea de la sujeción ciega al ejemplo; sin la debida reflexión, puede generar mesianismos y conformismos ante la figura de autoridad que lo representa, en este caso, la del maestro. El ejemplo no basta. No siempre se lo puede concebir como una acción positiva, debido a que es encarnado por personas concretas y porque también hay malos ejemplos. Si los estudiantes no desarrollan una capacidad reflexiva y crítica ante las situaciones propias de la cotidianidad, si no disciernen sobre los tipos de prácticas que enfrentan, si no desarrollan el criterio necesario para saber juzgar y elegir, no podrán ser capaces de reflexionar y optar entre las acciones buenas o malas.

EL MAESTRO Y LA FLEXIBILIDAD DE LA NORMA

Para el maestro, quien vive de cerca la cotidianidad educativa, asumir la norma resulta en muchas ocasiones complejo. Sin embargo, sabe que es vital aplicar la normatividad frente a situaciones que alteran el orden, pues esta garantiza la convivencia, ya que la norma es inherente a la dinámica social. Por otra parte, algunos maestros dan a entender que este horizonte es relativo al afirmar que no se puede ser arbitrario con el estudiante y, en ese caso, se abre una peligrosa puerta para la flexibilización de la norma.

Ciertos maestros reconocen que, de un lado, se encuentra la norma por cumplir y, de otro, una persona en formación. Esto desata como conclusión que la norma no debe ser severa y dura, sino, por el contrario, reflexiva, cercana y posible; es decir, su aplicación debe poner a pensar al estudiante frente a su falta, al punto que, según su criterio, sea necesario adecuar, modificar e incluso, en algunos casos, evadir la norma. De acuerdo a esta idea, un maestro afirmó que “la norma generalmente para nosotros es subjetiva y, al ser subjetiva, la tomamos desde el punto de vista más conveniente”.

Algunas de las premisas que surgen de la percepción de estos maestros sugieren que la norma no puede ser vista como una imposición, que debe ser consensuada. La norma aquí debe contribuir en la formación y debe ser aplicada de forma reflexiva buscando estrategias pedagógicas. Se dice que antes de cualquier proceso normativo se debe tener en cuenta al estudiante. Visiblemente, la posición de estos maestros se centra en el beneficio del estudiante, bajo la aclaración de que esto no sucede desde la perspectiva de evadir tajantemente la normatividad para aceptar comportamientos incorrectos, sino con el fin de flexibilizar la rigurosidad y la estrechez normativa, para permitir que el estudiante sea escuchado, tenga oportunidad de cambio, transforme sus errores a partir de la reflexión y fortalezca sus valores éticos, morales y cívicos, con un proceso más formativo que de imposición.

Camps (2008) hace un fuerte llamado sobre esta posición al retomar las palabras de Hannah Arendt y afirmar que la educación no solo debe ser innovadora, sino también debe conservar valores y costumbres, entre las que se encuentra mantener la disciplina, las reglas de convivencia y la autoridad. La autora insiste en que muchas veces padres y docentes alteran o evaden las normas con el fin de buscar el mejor beneficio de los niños y adolescentes, sin darse cuenta de que en esa misma laxitud se está perdiendo el horizonte de mantener una disciplina y hacerse respetar. Es cierto que se debe escuchar y dialogar con el infante, pero no hasta el punto de permitir que sea él quien tome la decisión, no hay que aflojar la disciplina hasta el extremo de hacerla desaparecer, según la autora.

Esta postura, de cierta manera, enmarca una contrariedad con la percepción de algunos maestros, ya que tener en cuenta al estudiante y buscar su beneficio pudieran ser una buena estrategia, pero ¿hasta qué punto excederse en la flexibilidad? Esto puede hacer que se pierdan los límites, se diluya la autoridad

y se genere una ruptura entre las relaciones de poder que se tejen en la escuela, lo que podría dar paso a la permisividad, la anarquía y la desorientación frente a la normatividad. Adicionalmente, con este actuar, el mensaje que recibe el estudiante es que la norma es subjetiva, por cuanto cada docente la aplica y la exige a su manera; puede hacer de esta un dispositivo manipulable e interesado que se adecúa a los contextos y caprichos de quien la demanda. El aprendizaje del escolar sobre el comportamiento, a este nivel, puede ser ambiguo, confuso y contradictorio.

ACTUACIÓN DEL MAESTRO FRENTE A LA NORMATIVA ESCOLAR

La actuación del maestro en su contexto educativo es muy influyente, pues él es quien imparte conocimiento, emite ejemplo con sus acciones, fortalece las normas de respeto y convivencia y, sin lugar a duda, es una figura de autoridad. El maestro puede ser visto por la sociedad como un modelo en la escuela; sus estudiantes observan su actuar, escuchan su discurso y, de algún modo, adoptan ciertas formas de su manera de ser (Camps, 1994). Incluso sin proponérselo, el maestro cumple una función vital en la dinámica educativa. Esta figura de autoridad está dotada de habilidades que solo le pueden ser otorgadas gracias a su vocación y entrega; un saber específico se encuentra en cualquier fuente, pero la sabiduría de una persona es un tesoro propio, y esto es precisamente lo que le sucede al maestro, quien aparte de enseñar un saber, también agrega la capacidad de enfrentar las situaciones que se presentan a diario, solucionar conflictos institucionales, manejar y dominar el grupo, identificar fortalezas y debilidades presentes, fortalecer la sana convivencia y las virtudes cívicas, escuchar a sus estudiantes, enfrentar padres de familia y otros tantos factores que vive en su práctica.

La normativa escolar es, sin duda, uno de los ejes de la institución, por lo cual el maestro gira en pro de su cumplimiento y, en su actuar, toma partido según sus ideales, concepciones, conocimientos e imaginarios educativos. Seguramente, en muchas ocasiones, él puede sentir que no está de acuerdo con algunos de los reglamentos, pero sabe que debe adoptarlos por el bien de su comunidad, sabe que ante sus estudiantes debe hacer cumplir la normatividad, aunque ello lo lleve a reajustar ciertos aspectos; a esto, el maestro le denomina *código oculto*, es decir, lo que no está escrito en esta, lo que le subyace para que funcione. Sobre dicha idea un maestro mencionó: “buscarle cada una de esas cositas a la

norma que pueda llevar a mi aula sin necesidad de irme en contra y potenciarla de esa manera”. Esta forma de actuar del maestro implica que particularice la acción que se seguirá en casos específicos, muchas veces flexibilizando o alterando la norma, de acuerdo a la conveniencia de cada situación.

Para terminar, se presentan algunas reflexiones a partir de los hallazgos de la investigación en relación con la norma y la importancia de analizar las concepciones que sobre ella tienen los maestros.

Algunos docentes dan relevancia al ejemplo dentro de su labor educativa y lo conciben como una virtud cívica notable dentro del proceso de formación. El maestro imparte ejemplo a sus estudiantes y concibe que la mejor manera de transmitir la normativa es a partir de sus acciones y del buen comportamiento. Esto lleva a pensar el empleo del ejemplo como una táctica frente a la aplicación de la normatividad. El educador que apropia en su actuar cotidiano un reglamento, un deber, una norma, se convierte en un modelo de comportamiento para sus educandos, pues refleja una serie de actitudes que podrían ser reproducidas por ellos y, de esta manera, también estaría contribuyendo en la formación de ciudadanos que poseen obligaciones, deberes y virtudes.

La influencia que ejerce la normativa escolar genera tensiones, debido a que las percepciones e ideas de los maestros no siempre son compatibles con las políticas institucionales, por lo que se presentan desajustes, inconformismos e intenciones de transformación a la hora de aplicar la norma; es así como algunos maestros tienden a actuar de un modo que para ellos es correcto y justo. La norma escolar es un asunto clave y complejo, propio de las interacciones sociales que se presentan en las instituciones educativas; su diseño, ejecución y transformación deben asumirse como asuntos pedagógicos y políticos que cuenten con el concurso permanente de todos los actores escolares.

Para finalizar este ejercicio reflexivo, cabe resaltar que el maestro es un agente generador de cambio y transformación en el aula, posee la capacidad de mantener la transmisión de virtudes y costumbres útiles a la sociedad, y es el garante de la convivencia escolar. Así mismo, tiene la posibilidad de prescindir de reglas y normas inservibles que no producen aportes significativos al desarrollo y formación del estudiante, aunque únicamente su acatamiento y la generación de espacios de construcción, transformación y mejoramiento de la normatividad permitirán una convivencia sana y democrática.

REFERENCIAS

- Camps Cervera, V. (1988). *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Camps Cervera, V. (1990). *Virtudes públicas*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Camps Cervera, V. (1998). *Manual del civismo*. Barcelona: Ariel.
- Camps Cervera, V. (2008). *Crear en la educación: la asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Camps Cervera, V. (2010). *El declive de la ciudadanía: la construcción de una ética pública*. Madrid: PPC.
- Camps Cervera, V. y Giner, S. (1994). *Hacer reforma. Los valores de la educación*. Bogotá: Ariel.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Educación*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Autor. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.

Capítulo 8

LOS VACÍOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Jacqueline Clavijo Gaitán¹
Jeisson Medina Murillo²
Mauricio Micán López³

Describe Gabriel García Márquez en su obra *Cien años de soledad* que “La política puede extenderse más allá o más acá de las instituciones”. Y es el campo político en Colombia un aspecto clave y crítico en la actualidad, pues en cuanto a políticas públicas educativas que incentiven la participación ciudadana en los últimos años son muy pocos los postulados para la formación de los ciudadanos en participación democrática.

El presente escrito es producto de la investigación titulada “La virtud de la justicia en las políticas educativas”, desarrollada en el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que tuvo por objeto comprender las políticas educativas nacionales y distritales de 2006 a 2012 que fundamentan

¹ Licenciada en Etnoducción y Antropología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Sociales y Ética en la Institución Educativa Compartir Suba, Bogotá.

² Licenciado en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios. Estudios en Teología de la Universidad Bolivariana de Medellín. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Filosofía en el Colegio Champagnat, Bogotá.

³ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física de Recreación y Deporte de la Universidad Libre de Bogotá. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Educación Física en la Institución Educativa Departamental Instituto Técnico de Oriente, Ubaque, Cundinamarca.

la educación básica y media, desde la perspectiva de la virtud de la justicia de John Rawls. El trabajo estuvo enmarcado en la línea de investigación Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores, desde el macroproyecto *Educación en las virtudes*, dirigido por Diego Arias y Rodolfo López.

El presente escrito se ha dividido en tres momentos. En el primero, se realizará un acercamiento conceptual y se establecerán unas definiciones a partir de la noción de justicia del filósofo norteamericano John Rawls y, desde el campo político, de los aportes del politólogo André Noël Roth. En el segundo momento, se abordará el componente principal del escrito, la *participación ciudadana*, comenzando con los postulados de política educativa de algunos documentos oficiales, principalmente formulados por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito. En el tercero, a modo de cierre, se realizarán algunas reflexiones sobre ciertos aspectos relevantes del cruce entre las políticas educativas y el tema de la participación ciudadana.

POLÍTICA PÚBLICA Y JUSTICIA

Es necesario empezar por una mirada acerca del concepto de justicia y su incidencia en el campo político. Una perspectiva de esta dimensión fue ofrecida por John Rawls (1997) al afirmar que la justicia surge como producto de las necesidades sociales que son causa de desigualdades. En este sentido, se presentan unas demandas de miembros de la comunidad por satisfacer sus necesidades, bien sean estas económicas o sociales. Frente a tales circunstancias, se exige un mecanismo, la *justicia*, la cual debe compensar los diferentes conflictos sobre los intereses presentados, como una manera de nivelar las desventajas. De esta manera y desde el planteamiento rawlsiano, las políticas públicas deben operar como una intervención del Estado para que todas las personas obtengan un mínimo de posibilidades que les garanticen condiciones para generar su propio ideal de vida digna.

Por otro lado, considerando el aporte de André Roth (2006), las políticas públicas se relacionan con la justicia social. El autor las define como

[un] conjunto conformado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental

con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2006, p. 27).

También da a entender que las políticas públicas deben responder a las necesidades de los ciudadanos y que, al ser emitidas por los entes gubernamentales, tienen la gran responsabilidad de velar por el bienestar de todos.

En consecuencia, al tener presente la necesidad de generar justicia desde las políticas públicas, Roth (2006) agrega que estas son herramientas del Estado para garantizar derechos, considerados como bienes públicos necesarios para consolidar una sociedad democrática.

En Colombia, frente a este aspecto, el gobierno nacional y distrital en teoría plantean las políticas a partir de lo que los ciudadanos necesitan. Las preguntas que surgen aquí son: ¿cuáles son los métodos empleados para indagar sobre estas necesidades? y ¿quién opera a nombre del Estado al promulgar estas políticas? Cerrando con estos cuestionamientos, es hora de avanzar al segundo momento propuesto.

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA ESCOLAR

Para iniciar este apartado, que trata sobre la participación ciudadana desde los planteamientos de normativas políticas nacionales y distritales, se debe empezar por recordar que la Constitución Política de 1991 declara a Colombia como Estado Social de Derecho. Así, su tarea primordial es provisionar a los ciudadanos de condiciones que mejoren su calidad de vida. De acuerdo a la Carta Magna, este Estado no se promulga solo sobre la individualidad, sino también por la colectividad. El Estado Social de Derecho dice desarrollar el libre ejercicio democrático, basado en una sociedad pluralista.

Así mismo, al observar otros artículos de la Constitución, se encuentra la consagración de la participación ciudadana como derecho y deber constitucional, que se orienta a la incidencia democrática en la vida política, civil y colectiva del país. En sus principios, se acuerda que Colombia es una república democrática, participativa y pluralista. Al considerarse como democrática, se debe reconocer que la soberanía reside en el pueblo. Por su parte, la democracia participativa

es una tentativa de mediación entre la antigua democracia directa, que consistía en que los ciudadanos ejercieran funciones de control y de gobierno directamente, y la representativa, con delegados de gobierno frente a los ciudadanos.

Tomando en consideración los documentos investigados, para el periodo 2006-2012 se halló que son solo trece las políticas públicas que tratan directa e indirectamente el tema de la participación ciudadana, de las cuales seis fueron emitidas por organismos gubernamentales nacionales y siete por organismos distritales. A continuación, se enuncian los documentos que aportaron en concreto al estudio en la formación en participación ciudadana para el periodo mencionado:

Políticas nacionales:

- Código de Infancia y adolescencia 2006
- Guía 06: Estándares básicos de competencias ciudadanas 2006
- Plan Nacional de Desarrollo 2006
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006
- Ley 1145 de 2007
- Decreto 1729 de 2000

Políticas distritales:

- Acuerdo 213 de 2006
- Acuerdo 242 de 2006
- Decreto 482 de 2006
- Decreto 150 de 2008
- Plan Sectorial de Educación de Bogotá D. C. 2008
- Resolución 3612 de 2010
- Plan Sectorial de Desarrollo de Bogotá D. C. 2012

En cuanto al panorama nacional referido a los postulados políticos de los últimos años, se pudo constatar que solo existen tres normativas emitidas directamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y otras tres por otros entes.

Al retomar algunos de los contenidos más importantes de estas políticas educativas, sobre la participación ciudadana se encuentra el Plan Nacional de

Educación de 2006, en su capítulo de “Desafíos de la educación en Colombia”, que establece en sus macroobjetivos frente a la educación en valores algunas generalidades sobre participación y convivencia democrática que deben resignificar los proyectos educativos institucionales (PEI), con el objeto de construir culturas de paz y democracia.

Otro importante documento que trata el tema de la participación ciudadana en la escuela es la *Guía 06 de Estándares básicos de competencias ciudadanas*, elaborada por el MEN. Esta guía tiene alcances limitados en el tema de formar en participación política por varios motivos: prescribe unos comportamientos esperados por grado, pero no propone herramientas pedagógicas para llevarlos a cabo; su mencionada transversalidad se diluye en el currículo escolar al no tener dolientes ni responsables directos, y finalmente, postula una participación en los mecanismos tradicionales de forma vaga y genérica.

Se observa ahora cómo existen falencias significativas en el ámbito nacional frente a la preocupación por emitir políticas educativas por parte del MEN, en función de formar democráticamente a sus ciudadanos con rigor, seriedad y proyección. Un déficit que deja más alejado al país en la búsqueda constante de participación democrática por parte de los ciudadanos, pues desde la escuela se debería trabajar para la incidencia activa de cada uno de ellos en los destinos de la sociedad.

Por su parte, en el campo distrital, el panorama no es más alentador. De las siete normativas existentes, solamente hay dos emitidas directamente desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED), tres desde otros organismos distritales y dos acuerdos del Concejo de Bogotá que tratan el tema y que, en teoría, inciden en la educación. De cualquier manera, de acuerdo a su objeto, de las siete, únicamente dos fueron emitidas directa y explícitamente para tratar acerca de la participación ciudadana. Detengámonos en ellas.

El Acuerdo 242 de 2006 del Concejo de Bogotá señala que se deben promover e implementar en las instituciones educativas mecanismos de formación en participación ciudadana, considerada esta un motor en el desarrollo social. El documento ofrece orientaciones gruesas sobre las diferentes formas de participación política de las cuales pueden hacer parte los miembros de la comunidad educativa. Aunque podría pensarse que es una política educativa de mucho aporte frente al tema, según reza su objeto, es muy pobre en su

contenido en función de lo que pretende lograr, pues el documento no pasa de cinco breves y ambiguos artículos y una página de extensión.

Por su parte, el Decreto 482 de 2006 de la SED, por el cual se adopta la Política Pública de Juventud 2006-2016, establece dentro de sus lineamientos generales que es necesario “fortalecer la participación democrática de los estudiantes en las instancias del gobierno escolar y otros espacios de organización escolar juvenil, apoyando sus iniciativas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2006, p. 14). Esta norma se limita a indicar que se debe impulsar la democracia escolar sin definir mecanismos, estructuras, horizontes o presupuestos para ello.

Un tercer documento del orden distrital es la Resolución 3612 de 2010 de la SED, “por el cual se fijan directrices para la conformación de las instancias de participación y representación del sector educativo en el nivel institucional, local y distrital de Bogotá” (p. 1). Esta es una política pública que pretende establecer o reiterar mecanismos de las diferentes instancias de participación democrática que existen desde el contexto escolar, lo cual se constituye como una supuesta búsqueda de la práctica democrática. Esta política, pese a lo declarado, deja de lado la formación en participación ciudadana, pues más que dedicarse al tema en cuestión, el documento está dedicado a recordar las diferentes instancias organizativas de la institución escolar en las que podrían estar los miembros de la comunidad educativa, expone los parámetros para hacerse partícipe de ellas y se queda corto frente a las expectativas de formar en cultura democrática.

Las restantes tres políticas públicas emitidas por los organismos distritales tratan en algunos de sus apartados el tema de participación, pero en su objeto se denota que su intencionalidad no es aportar decisivamente al campo. Así, podríamos decir que aunque pareciera que existen políticas dirigidas al tema, realmente son muy pocas y las que lo hacen son débiles en su contenido.

Por otro lado, en un análisis cronológico de los postulados políticos distritales, cabe mencionar que durante el año 2006 se plantearon tres políticas, en el 2008 otras dos, para el 2010 tan solo una y, finalmente, en el 2012 se expidió la última de ellas.

Como se ha visto, fue pobre la presencia de las políticas nacionales y distritales en la formación de la participación, aunque existió por parte del gobierno

distrital algo más de preocupación en comparación al campo nacional, por cuanto emitió más políticas que trataron esta dimensión.

Hasta ahora es preciso tener presente que en el primer momento se hizo referencia al campo conceptual de la justicia y la política pública; además se han expuesto los documentos oficiales desde el MEN y la SED referidos a la participación ciudadana escolar en relación con la política pública. A continuación, es conveniente el tercer momento del artículo, que trata algunas reflexiones frente a la política pública y la formación en participación ciudadana en el país.

¿Qué pasa con la participación ciudadana y escolar?

En síntesis, si bien han sido varias las políticas públicas nacionales y distritales referidas a la participación ciudadana, se debe afirmar que fueron poco nutridas en su preocupación por desarrollarla, promoverla y estructurarla en la escuela. Las normativas dedican la mayor parte de su espacio a recordar someramente sobre los procesos por desarrollar frente a la democracia y sus diferentes instancias. Estos documentos se constituyen como textos cuya intención es recordar sobre mecanismos de participación ciudadana ya establecidos y no aportaron nuevos aspectos o estrategias de formación. Su objetivo fue incentivar la democracia macro que se tiene en el país a nivel micro, en la escuela; por ello, su énfasis se puso meramente en lo procedimental y en lo delegativo, en el fortalecimiento de lo existente, pero no se asumió el aspecto de la educación del carácter, de la formación política integral, de la formación del criterio y de la didáctica de lo político, aspectos que, se esperaba, la escuela abordara.

Algo también preocupante es la escasez de políticas educativas dirigidas directamente a la escuela, pues de las trece recopiladas solo cinco son generadas específicamente desde el MEN y la SED; las demás son propuestas planteadas por otros organismos gubernamentales diferentes que, en el papel, permearían los destinos de las instituciones educativas. Es evidente la falencia de directrices para la formación política y democrática de estudiantes de básica y media, en pro de generar conciencia crítica y de lograr consolidar desde la escuela una sociedad justa e incluyente. Esto puede llevar, en el mejor de los casos, a la generación de apatía y desinterés por parte de los escolares hacia la democracia y, en el peor, a introducir a la escuela los desafueros, la corrupción y las perversiones de la política nacional.

La participación ciudadana es el factor fundamental en la constitución de la democracia. En este sentido, los documentos de las políticas educativas, especialmente las promulgadas por el MEN y la SED, deberían preocuparse más por este asunto, ya que son estos organismos los directamente responsables de dirigir y orientar las instituciones educativas con estrategias que se acomoden a la realidad y a las problemáticas distritales y nacionales, con el fin de permitir que la escuela ofrezca herramientas pertinentes para que los estudiantes, futuros ciudadanos, sean efectivos frente a los retos de la vida política del país.

Hay que retomar el enunciado de Rawls (1997) acerca de la participación ciudadana inmersa en la política, que define que los principios de la justicia se encaminan al bienestar y la cooperación social, pero, según el autor, para que estos principios se den, el esquema político debe estar fortalecido en todas las instancias de la sociedad.

Es de ratificar que quedan bastantes vacíos frente al tema de la participación democrática luego de observar algunas normativas de las políticas públicas educativas del país. Así mismo, queda un último interrogante: ¿cómo concretar, en el marco de la democracia, la satisfacción efectiva del derecho de la participación política entre los ciudadanos en la escuela? Cuestión pertinente para los maestros en su ejercicio profesional, para reorientar el tema de la participación ciudadana escolar en la política pública.

A pesar del momento de crisis que atraviesa la participación ciudadana en los diferentes escenarios del país, hay que reconocer la gran cantidad de ejercicios exitosos de participación en el transcurso de los años y, sobre todo, resaltar que son muchas las entidades públicas y privadas que la entienden como un ingrediente necesario de los sistemas democráticos. Sería importante generar conciencia, desde la formación que imparte la escuela, sobre la participación como una apuesta de futuro para Colombia. No solo mejora la calidad de las políticas públicas, sino que es un instrumento muy valioso para la construcción de desarrollo y de paz en el país. Múltiples experiencias lo han demostrado. Habrá que cambiar varios de los ejercicios de la participación, tanto desde el punto de vista normativo, como de las actitudes de los funcionarios y las autoridades públicas, y desde las conductas ciudadanas que hace algunos años han demostrado su apatía y su negación frente al uso de las diferentes instancias de participación que brinda el país para llegar a contribuir al bienestar de todos los ciudadanos.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2006). *Acuerdo 482 de 2006*. Bogotá: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2010). *Resolución 3612 de 2010*. Bogotá: Autor.
- Concejo de Bogotá. (2006). *Acuerdo 242 de 2006*. Bogotá: Autor.
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Plan Nacional de Educación 2006*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006b) *Guía 06 de estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Presidencia de la República. (2013). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Panamericana.
- Roth, A. (2006). *Discurso sin compromiso: la política pública de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Aurora.

Capítulo 9

LA FORMACIÓN DE LAS VIRTUDES CÍVICAS EN LA ESCUELA: EL LUGAR DE LA REALIDAD NO ESCOLAR

Diego H. Arias Gómez¹

Los educadores democráticos tratan no solo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión de las prácticas no democráticas dentro de la escuela con las condiciones más amplias en el exterior.
(Apple y Beane, 1997, p. 28)

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es fruto de la reflexión del proceso de acompañamiento a los grupos de investigación en el marco del macroproyecto *Educación en las virtudes* de la línea de Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en particular, de la tutoría al grupo de estudiantes de cuarto semestre que se preocuparon por la posibilidad de identificar en las realidades escolares contemporáneas algunos indicios de lo que vendríamos a llamar *virtudes*.

¹ Doctor en Educación. Docente asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrático de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Amautas.

El escrito se divide en cuatro partes que van de lo general a lo particular en el tema que nos ocupa, a saber: 1) algunos rodeos teóricos; 2) las virtudes cívicas hoy; 3) las virtudes cívicas para un país poco virtuoso, y por último, 4) la educación en las virtudes cívicas.

La tesis que se quiere defender en este texto es que aunque los tiempos que corren son aciagos y parecen difíciles las tareas de la formación en valores y virtudes, y con frecuencia los docentes nos quejamos sobre la pereza, la apatía y la desorientación de las nuevas generaciones, es posible plantearse la pertinencia de la educación en las virtudes cívicas en el horizonte de unas apuestas pedagógicas que reconozcan la condición de sujeto activo y protagonista de los escolares y, adicionalmente, que la dimensión comunitaria de la virtud cívica se verifica en las prácticas de los grupos y organizaciones sociales y políticos extraescolares. En tal sentido, se impone un modelo de formación ético-política por fuera del aula, que rescate la potencialidad pedagógica de los intentos por la transformación social y que ponga en contacto a la escuela con el mundo, con la *polis*.

ALGUNOS RODEOS TEÓRICOS

Hace muchos siglos, los griegos asumieron que la ética era la ética de las virtudes, del *areté*. Para ellos, esta no tenía que ver con unas obligaciones o unos deberes que había que cumplir, sino con la excelencia del comportamiento y las condiciones de realización humana. Las virtudes estaban ligadas con el carácter, con las maneras humanas de ser y de actuar. Según Aristóteles (2001), que definió al hombre como “animal político”, el ser humano solo podía desarrollarse en la *polis*, es decir, su auténtica felicidad se jugaba en la participación activa en la comunidad, en función de la felicidad colectiva. La virtud cívica estaba así identificada con el ejercicio ciudadano. En la *Ética a Nicómaco*, el filósofo afirmó que el fin del ser humano era la felicidad y que la virtud era el camino para conseguir dicho fin.

Del pensamiento griego quedó claro, entre otras cosas, que la virtud cívica facilita la vida en comunidad; que las personas no nacen con las virtudes; que estas no surgen natural y espontáneamente de la nada; que se adquieren gracias a la intención de un proceso social y educativo; que se asumen debido a la adquisición de cuidadosos y reiterados hábitos que forman el carácter

y que disponen a la persona gradualmente para desear una vida buena, una vida más perfecta. En esta línea, se comprende que una persona virtuosa se asocia al comportamiento con moderación a propósito de cualquier situación, que se defina como aquella que alcanza el justo medio entre el exceso y el defecto. En este contexto, más que saber qué es la virtud, importa la práctica virtuosa. El fin del hombre es la felicidad, decía Aristóteles, que consiste en la adecuación respecto a aquello para lo que ha sido creado, esto es, obrar de acuerdo a la razón.

Esta mirada sobre la virtud como medio para conseguir la perfección humana es comprensible en la sociedad griega, en un ambiente sociopolítico álgido, con demandas por referentes colectivos muy fuertes, pues los dirigentes e intelectuales procuraban que las prácticas colectivas funcionaran como un elemento de cohesión social que ofreciera a los individuos referentes de sentido y planos comunitarios de realización. En la naciente democracia griega, el sujeto se debía a la comunidad, esta lo sostenía, lo protegía, aunque también lo suplantaba, lo coartaba. El individuo era para la sociedad. La virtud, entonces, entendida como valor social, encarnaba la propensión a actuar en pro de la armonía y realización humanas. Las amenazas foráneas sobre las ciudades-Estado y la fragilidad de la democracia ateniense llevaron a impulsar la idea de que la actividad política era la condición de realización de lo humano. La virtud, en resumen, se asoció a la construcción de la persona ideal y era a la vez un ejercicio práctico que se adquiriría con la educación, la perseverancia y el ejemplo.

Con algunos matices, esta idea se mantiene en parte de los pensadores medievales, especialmente en Tomás de Aquino, y es en la modernidad, con sus profundas transformaciones económicas, políticas y culturales, cuando la concepción de virtud como práctica es desalojada del mundo de la ética, al priorizarse la lógica del deber y de la ley moral. De la mano de Kant, la ética adquiere una connotación demasiado rígida al articularse al imperio del cumplimiento de las máximas universales, aspecto que, según algunos autores (Díaz, 2007), la convierte en inoperable para cuestiones de la vida cotidiana. El deber moral aquí se presenta como trascendente y externo a las personas. El comportamiento individual de los seres humanos, en esta lógica, debía ajustarse a unas normas abstractas y generales, independientemente del contexto y de las particularidades de realización. Dice Victoria Camps, en la presentación del clásico libro *Tras la virtud* de MacIntyre (1987), que el proyecto ilustrado fracasó, en el sentido antes descrito, porque solo produjo ideas generales,

etéreas, que para nada se remitían a escenarios concretos y, por tanto, no convencían ni movían a actuar. Esta ética trascendente, teleológica, universal, probablemente válida para algunos seres excepcionales, resultó inoperable para la gran mayoría de seres mortales, contingentes, vulnerables y frágiles. Las máximas del imperativo categórico se sintieron, casi siempre, como llamados inútiles respecto a las vicisitudes diarias.

De esta forma, la noción de virtud entrará en crisis en la modernidad, y su acepción griega hacia la práctica y perfectibilidad humanas para la cualificación social perderá adeptos al asociarse cada vez más a pensamientos y gestos defendidos por cierta moral religiosa. Adicionalmente, la modernidad, montada en el capitalismo, entroniza un liberalismo que se funda en el “dejar hacer”, no solo económico sino político y moral. La ética liberal es una ética de los derechos individuales y, por tanto, una ética procedimental a su servicio. Afirma Lechner (2002), en el marco de este giro, que paradójicamente el incremento de la libertad individual coincide con un incremento de la impotencia colectiva. En esta misma línea, para Bauman (2004):

Debido a que los acontecimientos modernos arrojaron a hombres y mujeres modernos a la condición de individuos —fragmentando su vida, dividida en varias metas y funciones apenas relacionadas, que debían llevar a cabo en un contexto diferente y conforme a una pragmática distinta—, la idea “abarcadora” de una visión unitaria del mundo resultó poco útil y difícilmente logró captar su imaginación (p. 12).

Para este autor, con la modernidad, el individuo ganó un nivel de autonomía inédito en la historia, a la vez que la acción colectiva se limitó a expresiones de intereses focalizados.

El espíritu de los tiempos actuales, expresión de la modernidad tardía o posmodernidad, no solo atrinchera la ética en la esfera privada, sino que la relativiza al punto que se imponen verdades particulares, microcomunidades de sentido y valores crecientemente cercanos a la lógica del consumo y de lo efímero. Los actuales cantos de sirena, impulsados por múltiples frentes, venden una esencia de lo humano regida por mercado, la competencia y el individualismo, y sus sonidos seducen dócilmente el cuerpo y la mente de muchos hombres y mujeres contemporáneos.

Es precisamente en este aciago panorama donde la ética de las virtudes se puede convertir en una plataforma de acción que reivindique lo humano y trate de recuperar aquello que pierde valía en las relumbrantes vitrinas de la sociedad: la importancia de los proyectos colectivos, el interés por lo común, lo público.

A manera de recapitulación, hasta el momento se ha afirmado que el tema de las virtudes lo inauguraron los griegos enfatizando su condición para la perfectibilidad humana y para la cualificación social, y por tanto, con una connotación política y colectiva. En la Edad Media, las virtudes se definieron de otra manera, como prácticas individuales ajenas a dinámicas grupales, pero será en la Ilustración y fundamentalmente en el capitalismo moderno cuando se acentuaría su acepción privada, individualista y adscrita a los supuestos valores del mercado.

A continuación se expone el contenido de la propuesta de las virtudes cívicas para el tiempo presente, izada a contracorriente de esta última vertiente.

LAS VIRTUDES CÍVICAS HOY

Para Victoria Camps (2005),

(...) las tesis comunitaristas y republicanas han puesto de manifiesto algo aparentemente olvidado: que la ética de principios o del deber puro no basta, que la ética procedimental es insuficiente: hace falta completarlas con la ética de las virtudes. De lo contrario, olvidamos o ignoramos que la democracia significa literalmente ‘gobierno del pueblo’, del *demos*. Construir *demos* ha de ser uno de los objetivos de una ética de nuestro tiempo (p. 28).

A tono con la filósofa española, hablar de virtudes cívicas hoy es mencionar la importancia de la moralidad pública y del compromiso cívico, de los mínimos comunes que nos permitirían convivir en comunidad para evitar la ley de la selva y la debacle de la humanidad. Como se ha visto, invocar la excelencia de la persona, esto es, la virtud cívica, remite pues al asunto de la *polis*, de la política, de los asuntos de todos y todas.

La virtud, particularmente la virtud cívica, configura un derrotero en medio de valores contemporáneos que se adelgazan al extremo, de relativismos absolutos que protocolizan la diversidad a ultranza y que renuncian a la definición y al trabajo por cualquier proyecto común. Este tipo de virtud alerta sobre unos no negociables ligados a la condición humana, a unos principios rectores de acción que pongan por encima de todo al ser. La virtud, en últimas, en contravía del pensamiento imperante, favorece la formación del criterio y del carácter —la prudencia, diría Aristóteles (2001)— para discriminar lo que humaniza, lo que dignifica, lo que apunta a la excelencia humana, lo que favorece al *demos*, sobre aquello que somete, que aliena, que idiotiza.

Como ocurre con cualquier otra categoría de las ciencias humanas y sociales, no es posible entender la virtud desconectada de los contextos y de las fuerzas que la invocan y que le dan significado. Es decir, no solamente el contenido de las virtudes ha cambiado a lo largo de la historia, sino sus formas de argumentación, los tipos de prácticas que suscita y la imagen que promueve de sí mismos y de los otros. A manera de ejemplo, veamos un texto argentino de 1893 que valoraba como superior la virtud de la obediencia; al respecto, las autoridades sentenciaban:

El primer deber del niño es la obediencia. El niño que se acostumbra a ser obediente con quien debe serlo, tiene adelantado mucho para ser bueno y cumplir con facilidad sus deberes, lo mismo de niño que de hombre. Por el contrario, el que es desobediente es desde luego un niño malo, del cual costará mucho trabajo formar un hombre bueno. La obediencia es uno de los deberes más fáciles de cumplir. Con estar atentos a las órdenes de nuestros padres y maestros para ejecutarlas pronto, espontáneamente y sumisamente, se adquiere el hábito de obedecer sin trabajo alguno, puesto que lo se hace todos los días llega a hacerse naturalmente y sin ningún esfuerzo (Arditi, como se cita en Pineau, 2005, p. 31).

Durante buena parte del siglo XX, la educación moral estuvo estrechamente vinculada con la educación del ciudadano y del trabajador: “respetar la autoridad, cumplir horarios, ser laborioso, respetar la propiedad privada, eran virtudes fácilmente transponibles de una esfera a la otra (Dussel, 2001, p. 6). El ideal de educación virtuosa corresponde —en el pasado y en presente— a los intereses de los poderes que convocan y controlan las virtudes. Durante

mucho tiempo, ser virtuoso fue entonces acoger las formas y las normas que una elite imponía. Por ejemplo, un texto de civismo colombiano de principios del siglo pasado sentenciaba:

Peste y plaga de la patria es la juventud ociosa, petulante, que alterna entre el café, la mesa y el teatro, que lee lo que no le instruye, que venera y desprecia por moda y adopta la opinión del periódico que lee. Para que un joven merezca el calificativo de educado debe ser atento, respetuoso, con todas las personas mayores en dignidad como los padres, los tíos, los abuelos, los sacerdotes, los maestros, las señoras, los militares y las autoridades desde el agente de policía, hasta el presidente de la república (Cobo, como se cita en Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 168).

La educación en las virtudes se presenta entonces como un terreno en disputa por imponer determinados significados sobre lo que aquella debe ser, pues finalmente lo que se allí juega es la posibilidad de perfilar un tipo de subjetividad para un determinado tipo de sociedad (Arias, 2012). Así las cosas, en la actualidad, la ética de las virtudes a la que me adscribo no se presenta como una melancólica añoranza de un lejano pasado, no como el rescate de las etiquetas sociales propias de una supuesta edad de oro vivida, caracterizada, entre otras cosas, por una urbanidad adecuada y una reverencia hacia las autoridades, sino más bien como el posicionamiento de una ética política, ciudadana, que se postula contra otras que promueven al ser humano aislado, íntimo, concentrado exclusivamente en lo privado y coartado en su dimensión comunitaria y pública, o mencionado a este nivel únicamente en función de embellecimiento del medio ambiente y del respeto artificial a las normas de tránsito, las clases de urbanidad², la buena presentación personal, el aseo en las calles o el correcto saludo matutino.

Lejos está de invocarse la educación de las virtudes como el retorno de las buenas costumbres que se han perdido y que supuestamente las nuevas generaciones poco o nada practican. Las virtudes cívicas, al abordar el núcleo de la política, interpelan a los ciudadanos por los destinos de su barrio, localidad,

² Comte-Sponville (1995) afirma que la urbanidad precede a la moralidad, en el sentido en que la primera se instala como costumbre en la conciencia de los niños. Para el autor, la urbanidad “no es una virtud, pero de alguna forma es el simulacro que la imita (en los adultos) o que la prepara (en los niños) (...). Es esencial durante la infancia y no esencial en la edad adulta” (p. 25).

ciudad, región y país, y les demanda el coraje cívico (Giroux, 2004) para actuar coherentemente en función de transformar su propia existencia, la de los otros y de aquellas situaciones que afectan el normal funcionamiento de unas relaciones dignas y decentes. Aspectos estos que se resuelven públicamente, debatiendo, discutiendo, argumentando e interactuando con otros. Parafraseando a Aristóteles, Bauman (2002) afirma que no hay ciudadano ni gobierno digno de ser llamado así sin un Estado con “asambleas populares” en las que se pongan en consideración y se modifiquen las leyes del país. En palabras del autor:

Esta es, en líneas generales, la difícil situación que establecen las tareas actuales de la teoría crítica y de la crítica social en general. Se reducen a volver a unir lo que la combinación de individuación formal y el divorcio entre poder y política han separado. En otras palabras, a rediseñar y repoblar el ágora —ahora en buena medida vacante—, el lugar de encuentro, debate y negociación entre el individuo y el bien común, privado y público (...). Y los individuos que han vuelto a aprender las olvidadas habilidades del ciudadano y se han vuelto a apropiarse las perdidas herramientas de ciudadano son los únicos constructores que están a la altura de esta peculiar tarea de tender puentes (Bauman, 2001a, p. 125).

Para Mèlich (2000), la subjetividad humana, en contravía del principio de autonomía, no consiste en el cuidado de sí, sino en el cuidado del otro: “su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema” (p. 88), sentencia el autor. Con esta idea, se asienta un nuevo criterio de moralidad fundamentado en el otro en cuanto guía de acción, aspecto que llevado al campo educativo quiere decir que, más allá del diálogo y la argumentación, se impone la compasión, la responsabilidad y la memoria con aquellos y aquellas que han sido víctimas de la barbarie y el horror. Y este Otro que demanda nuestra intervención tiene rostro colectivo, grupal, precariamente se organiza, se junta, protesta, cuenta con mediaciones históricas, imperfectas, pero posibles. En este sentido, la pertinencia de las virtudes cívicas se engrana con cierta línea de la filosofía moral, de corte levinasiano, que da primacía a la atención del sufrimiento ajeno, que interpela hacia acciones concretas corresponsables con la condición de los demás.

Volviendo a Bauman (2001b), la cuestión actual de la ética, en términos prácticos, no es tanto si los desposeídos se levantan y se suman a las luchas por la

justicia, “sino la de si los acomodados y, por ende, privilegiados (...) se ponen por encima de sus intereses singulares o grupales y se consideran responsables de la humanidad de los otros, los menos afortunados” (p. 81), es decir, si están dispuestos a suscribir unos principios de justicia tales que solo pueden realizarse si se concede a otros el grado de libertad del que ellos mismos vienen disfrutando. El paso de la escena moral original a la macroética pasa inevitablemente por la acción política y, en este punto, las virtudes cívicas pueden servir de puente en este tránsito.

Ahora bien, ¿cómo plantearse el tema de las virtudes cívicas en uno de los países más injustos y desiguales del mundo? ¿Qué decir de las virtudes frente a un contexto de millones de desplazados y una guerra de más de cincuenta años? ¿Para qué virtudes en un país discriminador, elitista e históricamente segregador de las mayorías?

EL TEMA DE LAS VIRTUDES EN UN PAÍS POCO VIRTUOSO

La ética de las virtudes, en cuanto práctica de la moral concreta, se relaciona con la cultura política en contextos históricos específicos. Por ello, tiene pertinencia pensar en una moral particular para la formación social que osenta Colombia. Dada nuestra historia, los colombianos nos acostumbramos a delegar en otros las decisiones importantes. Desde la época de la Colonia, con la imposición de la espada y la cruz, la dirección de los asuntos colectivos fue realizada de espaldas a la realidad de los negros, los indios, los mestizos, los esclavos y las mujeres. Más adelante, cuando al mando político estuvieron los criollos, la condición de ciudadanía siguió siendo blanca, masculina, ligada al poder económico, heterosexual e ilustrada. Las condiciones regionales y clientelares en la formación de la nación naturalizaron un imaginario social en que la presencia del Estado se negociaba con los poderes locales, de manera que el gamonal, desde entonces, fungió como representante del gobierno, y las instituciones sociales y sus beneficios, allí donde hacían presencia, se percibían como favores personales y no como la consecución de derechos legales (Bolívar, 2004).

Nuestra formación social se cruzó con el espíritu de la época y devino en una ciudadanía de baja intensidad (O’Donell, 1997) que asumió que la política era asunto de elites, que el voto se vendía o que la democracia escasamente tenía

que ver con el folclor de las elecciones. Colombia se jacta de ser una de las democracias más sólidas del continente, pero a su vez ha mantenido uno de los conflictos más largos del mundo. ¿Por qué esta contradicción? Según Uribe de Hincapié (2001), porque básicamente en este país no ha habido Estado, porque el orden normativo no ha coincidido con el orden social, porque ha imperado más la vía de hecho que la de derecho y porque la ley escrita poco importa, ya que la mayoría sabe que puede tomársela por su propia cuenta.

Por eso, en nuestro medio, como en tantos otros, gustan tanto Los Simpson, pues esta serie exhibe la doble moral que caracteriza nuestras prácticas, porque el interés, el fanatismo, la ingenuidad, la violencia, la burla, el descuido en las relaciones humanas que abundan en sus capítulos es mostrado jocosamente en la pantalla televisiva, diciendo “miren en lo que nos hemos convertido”. Si los postulados griegos en cuanto a la importancia de la *polis* son la epítome de las virtudes cívicas, la serie Los Simpson lo es de su decadencia.

Sin embargo, no hay nada distinto que muestre esta serie a lo que los niños, jóvenes y adultos vemos en los noticieros, las novelas y la realidad política nacional. Al contrario, a veces Los Simpson dejan mensaje; algunos episodios tienen moraleja e incluso un final feliz, donde, por ejemplo, muere la violencia. En cambio, este drama en Colombia parece no tener fin.

¿Por qué la alusión a este programa? En un primer acercamiento, Los Simpson encarnan todo lo contrario a una vida virtuosa. Homero materializa la antípoda del hombre virtuoso: es esclavo de sus deseos, de la bebida y de la comida, además es mentiroso, abusa de sus hijos, es un trabajador irresponsable y solo tiene los amigos de la taberna. En la exitosa serie, millones de ciudadanos del mundo acceden a una radiografía de la típica clase media norteamericana, sus particularidades, excesos y vicisitudes. El intelectualismo y soledad de Lisa, el silencio de Maggie, el moralismo de Flanders, la ecuanimidad de Marge, la codicia del señor Burns, el autoritarismo del profesor Skinner y la maldad enfermiza de Bart, constituyen un grandioso paseo por las más bajas y sublimes pasiones humanas. Tomy y Daly caricaturizan el horror de la violencia en un montaje en que dibujos animados gozan observando muñecos que se despedazan entre sí. ¿Algo que ver con la brutalidad de la violencia en nuestro país?

Con Los Simpson se pueden hacer varios planos de análisis y sus contenidos ofrecen material para todo tipo de comentarios, pues constituyen un claro

ejemplo de las tensiones morales contemporáneas en las que todo vale: desde la crítica social, pasando por el machismo, el feminismo, la burla al poder y a la fama, las instituciones, los lujos, los pasatiempos norteamericanos, los valores occidentales, la agresión, etc. En términos pedagógicos, es sugestivo el análisis que hace Jennifer McMahon (2009) al abordar la serie como una narrativa de ficción que puede motivar diferentes posicionamientos ante la experiencia moral. Este texto visual tiene acogida porque revela los múltiples matices del comportamiento humano; porque toca la empatía, el rechazo, la aversión y la sensibilidad de los espectadores; porque entretiene. Para esta autora, el programa puede constituirse en una poderosa herramienta pedagógica para abordar cuestiones complejas como el racismo, las políticas de género, la ecología, las políticas públicas, los problemas educativos, la sexualidad, que de otra forma resultarían incómodos o inabordables.

Como todo relato de ficción, Los Simpson es susceptible de múltiples interpretaciones. Lo cierto es que no se le puede pedir a esta serie televisiva —o a cualquier otra— que resuelva lo que la estructura social ha alterado, y lo que la política y la escuela pueden mejorar: la formación del sujeto cívico. Tampoco se le puede culpabilizar de las crisis o las tragedias que vivimos. Las personas no se vuelven violentas, desinteresadas o conformistas por culpa de un programa de televisión. Los procesos de configuración de la subjetividad son largos, complejos y dependen de muchos factores.

En tal sentido, las situaciones que presenta esta serie pueden ser objeto de mediación pedagógica para analizar las realidades sociales cotidianas, profundizar en las respuestas y responsabilidades de las personas, y proyectar preguntas sobre nuestra realidad. Con frecuencia, agentes sociales se ven amenazados por la forma como algunos programas televisivos hacen lo que ellos no pueden: capturar la atención de los niños y los jóvenes y tenerlos por horas concentrados en una actitud atenta.

Hasta aquí hemos intentado esbozar la pertinencia de las virtudes cívicas para un país como el nuestro con múltiples problemáticas y, a su vez, se ha indicado que se pueden aprovechar algunos recursos mediáticos vigentes para reflexionar sobre ellas. A continuación, se profundizará un poco en la pertinencia de tales virtudes en la educación y se insinuarán algunos ámbitos de intervención para permitir su instauración en la escuela.

LA EDUCACIÓN EN LAS VIRTUDES CÍVICAS

El tema de las virtudes cívicas en la escuela no es nuevo. La escuela siempre ha formado en las virtudes, aunque no en todas las ocasiones los escolares han aprendido lo que ella deliberadamente les ha querido enseñar. ¿Qué virtudes puede enseñar una escuela obsesionada en buenos resultados para los exámenes Icfes? ¿Qué virtudes aprenden los estudiantes de un país en el que la mayor preocupación de los responsables de la política pública es medirse según los resultados de pruebas internacionales? ¿Cuál es el proyecto de nación y, por tanto, de educación que tiene Colombia? Es la respuesta a estas preguntas, de carácter político, la que definirá el alcance de posibilidad de la educación en las virtudes cívicas.

Sabemos que la virtud puede enseñarse, pero al ser un saber práctico, no solamente teórico, el ejemplo, el modelaje y la *mimesis* son sus estrategias privilegiadas de enseñanza. Es lugar común afirmar que el ejemplo educa; por ello, interesan más las acciones que las declaraciones al momento de identificar los contenidos de la educación en virtudes.

Para Julio Seoane (2006), no tenemos en la actualidad una gramática que permita entender la educación en las virtudes cívicas, pues acostumbrados al modelo ilustrado, creemos suficiente con exponer los conocimientos pertinentes sobre el tema, tal como se presentan las capitales del mundo, los casos de factorización o los elementos de la tabla periódica. Para el autor, *pasar pedazos de vida*, transmitir retazos de existencia a quienes se han de integrar al lugar donde hemos compuesto nuestra propia vida, constituye una aproximación al ejercicio pedagógico sobre la formación de las virtudes cívicas. Activar sentimientos morales de cercanía, fraternidad y solidaridad hacia los otros mediante el encuentro directo, más que el contacto con el deber ser, se revelan como importantes estrategias pedagógicas.

Si nos referimos a virtudes cívicas, serán entonces esenciales los espacios de encuentro comunitario, las asambleas escolares y barriales, los foros en el colegio y en la localidad. El conocimiento y el contacto con grupos ambientalistas, artísticos, culturales, objetores de conciencia, círculos de la palabra y asociaciones de diversa índole irrumpen como lugares privilegiados para el aprendizaje de las virtudes cívicas. Participar en debates, discutir decisiones relevantes, trascender la formalidad del gobierno escolar, organizarse y mo-

vilizarse por la defensa de los derechos, salir a los lugares que se interesan por los destinos de la ciudad y el país. Contactarse en el mundo virtual con organizaciones no gubernamentales, personas y grupos de activistas, campañas por la defensa de los derechos humanos, divulgación de videos, proclamas e información que propendan por la denuncia de aspectos que ultrajen a la dignidad humana. Promocionar canciones, poemas, literatura que sensibilice sobre el derrumbe del planeta y en favor de los sectores marginales.

Tales son, en mi concepto, los escenarios más importantes de aprendizaje de las virtudes cívicas. Al decir de Martha Herrera (2014), la formación política —y las educación en las virtudes cívicas lo es— implica “la toma de conciencia histórica de la conquista de los derechos ciudadanos, así como la defensa y lucha por ampliar los sentidos de los mismos dentro de marcos de libertad, solidaridad y justicia social” (p. 14).

En honor a la realidad, es complicado pedirle a la escuela, es decir, a sus maestros que aborden responsablemente la educación en las virtudes. Saturación de horas de clase a la semana, grupos numerosos de estudiantes, múltiples grados para dar clase, cientos de rostros, decenas de formatos, planillas, calificaciones, informes, etc. La tarea parece imposible. Se podría decir que el formato actual de la escuela está estructurado para una rutina que dificulta lo humano, el encuentro, la dignidad. Su centro es otro.

Sin embargo, eludir este compromiso es aplazar la responsabilidad con aquello que importa: lo humano y su perfectibilidad. Por ello, para finalizar, propongo que las apuestas por impulsar los escenarios que permitan una educación en las virtudes cívicas se den en tres niveles: *institucional*, *curricular* y *personal*.

- *Institucional* quiere decir que la educación en las virtudes debe atravesar la estructura de la institución, es decir, obedecer a la política pública que ofrece espacios, tiempos y recursos para que este componente se haga realidad en las aulas. Así como los entes públicos se movilizan cuando ciertos resultados no son satisfactorios, también se requiere el concurso de todas las instancias de dirección para darle a este componente la orientación que demanda. Las directivas de las instituciones deben facilitar los escenarios y las condiciones para que la cotidianidad escolar esté en relación permanente con los movimientos y los grupos sociales que favorecen la vida digna.

- *Curricular* significa que la educación en las virtudes se gana un espacio en el tiempo escolar, lo que significa responsabilidades, personas, organización y planeación. Más allá de la posible articulación con otras áreas del saber, implica entender la importancia de generalizar un estilo de enseñanza cuyo centro reposa en la práctica docente y, adicionalmente, en las posibilidades que las escuelas generan para que los estudiantes puedan ejercitar con otros la generosidad, el debate, la deliberación, la responsabilidad social y la movilización ciudadana, aspecto que definitivamente trasciende los muros de la escuela. En otras palabras, las virtudes cívicas se adquieren mayoritariamente fuera de la escuela y ha de organizarse un currículo bajo esta lógica.
- La última consideración sobre las posibilidades de implementación de las virtudes cívicas en la escuela toca *lo personal*, entendido como los compromisos de los y las docentes por complementar su saber disciplinar con gestos intencionados que se orienten a provocar en sus estudiantes el deseo de protagonismo y asunción de su ser como sujetos políticos. Este aspecto, eventualmente, pasa por la vinculación misma de los docentes a referentes colectivos de distinta naturaleza, lo cual les hace hablar con el ejemplo.

Emulando el capítulo “El blues de la Mona Lisa”, Lisa Simpson, la estudiante de primaria que se pregunta “¿Cómo podemos dormir por la noche cuando hay tanto sufrimiento en el mundo?”, si en nuestras clases logramos que algunos estudiantes se lleven pensamientos de este tipo a sus casas, la puerta para la educación en las virtudes estará abierta.

REFERENCIAS

- Apple, M. y Beane, M. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arias, D. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 63-72.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2001a). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2001b). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2002). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bolívar, Í. (2004). Comprender la nación: identidad, interdependencia y violencia política. *Estudios Políticos*, 25, 73-83.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. En P. Cerezo (Ed.), *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 19-40). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Madrid: Espasa.
- Díaz, J. (2007). La virtud. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)* (pp. 405-443). Madrid: Alianza.
- Dussel, I. (2001). Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral. En E. Antelo (Comp.), *La escuela más allá del bien y del mal* (pp. 31-54). Santa Fe: Amsafe.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Herrera, M. (2014). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: la arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En C. Mosquera (Ed.), *Perspectivas educativas. Lecciones inaugurales* (pp. 11-24). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- McMahon, J. (2009). La función de la ficción: el valor heurístico de Homero. En W. Irwin, M. Conard y A. Skoble (Eds.), (2009). *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Blackie Books.
- Mèlich, J. (2000). El fin de lo humano, ¿cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81-94.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Seoane, J. (2006). Virtudes cívicas y educación de la ciudadanía, una incómoda e inevitable amistad. *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 722, 751-762.
- Uribe de Hincapié, M.T. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.

Capítulo 10

RUTA DE TUTORÍA EN EL MACROPROYECTO DE EDUCACIÓN EN LAS VIRTUDES

Rodolfo A. López Díaz¹
Diego H. Arias Gómez²

El presente capítulo, a manera de epílogo del libro, muestra las partes gruesas del camino recorrido en el macroproyecto *Educación en las virtudes*. Busca desandar nuestra ruta como tutores de investigación, pensando en las ganancias, las dificultades y en un aporte a otros investigadores que posiblemente se interesen en saber el qué y el cómo del acompañamiento en la formación investigativa. Se trata de describir el paso a paso y, por ello, la importancia de las alusiones, las breves descripciones y los ejemplos de cada parte del proceso.

Pensamos que si bien cada proceso de investigación es particular y su estructura es difícilmente trasladable a otros proyectos, la explicitación de los momentos seguidos puede servir de orientación general a otras pesquisas. Como lo sentencia Bustamante (1999), si todo conocimiento tiene que ser sabido por alguien para poder existir, “entonces el método es el sujeto, el método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que le hace la interacción social. Nadie puede “aplicar” un método que no constituya lo que él es de alguna manera; en cuyo caso no aplica, sino que es” (p. 93).

¹ Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación REPRALEE.

² Docente asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrático de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Amautas.

Asumiendo, pues, que no hay recetas ni fórmulas inobjetables para emprender trabajos investigativos, ofrecemos la siguiente ruta didáctica, a manera de posible camino sobre el cual tutores y maestrantes avanzamos en el trasegar de la investigación sobre las virtudes en la educación y la escuela.

Este capítulo está dividido en tantas partes como las que se abordaron por semestre, a saber: 1) formulación del anteproyecto, 2) diseño y aplicación de instrumentos, 3) análisis de datos y 4) informe final. A manera de cierre, se presenta una reflexión sobre el quehacer del tutor de investigaciones, en cuanto invitación a pensar esta condición como uno de los ejes del ser maestro universitario.

Antes de entrar en el contenido de lo trabajado por semestre, conviene indicar la importancia del documento del macroproyecto, pues a la vez que sirvió como presentación formal de la estructura general del tema que se trabajaría con los maestrantes desde el primer día, también permitió visibilizar la organización del trabajo por periodo académico. El macroproyecto fue una guía conceptual y metodológica cuya consistencia posibilitó cotejar los adelantos semestre a semestre. Fue un texto ágil y breve que condensó las intenciones de la dirección del programa y las apuestas particulares de los tutores, plasmadas en énfasis y propuestas de líneas particulares, también ofreció los referentes y los autores que acompañarían permanentemente la construcción de la investigación. A continuación se transcribe el macroproyecto utilizado.

MACROPROYECTO EDUCACIÓN EN LAS VIRTUDES³

Presentación

El presente documento se constituye como el marco conceptual y epistemológico a partir del cual se espera que los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que ingresan en el segundo semestre de 2012, propongan, desarrollen y evalúen su trabajo de grado, el cual se establece como uno de los principales objetivos de la formación como docentes investigadores y en uno de los requisitos básicos para optar al título de Magíster en Docencia.

³ Documento elaborado por Rodolfo López y Diego Arias. Para su construcción, se siguió el formato para la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, elaborado por Fernando Vásquez.

Para su elaboración se han tenido en cuenta no solo las expectativas e intereses de los estudiantes, planteados en el proceso de selección a través de la entrevista, sino también aquellos campos de investigación en educación que, hoy por hoy, se configuran en líneas de investigación a escala nacional y mundial. Se espera, entonces, que los fundamentos conceptuales y metodológicos que siguen, sirvan de orientación básica para que, a partir de ellos, los estudiantes construyan sus propios derroteros que guíen la transformación y mejoramiento de su acción docente.

Justificación

El campo de investigación “Educación en las virtudes” se justifica por las siguientes razones:

- a. En la sociedad actual habita un vacío de sentido sobre la vida humana que ha configurado un complejo relativismo moral en cuanto a concepciones, principios y prácticas reguladoras tanto de lo personal como de lo colectivo. De ahí la importancia suma de generar procesos comunitarios de reflexión educativa en torno a las posibilidades y límites del actuar humano en la vida presente. En otros términos, es necesario darle respuestas a las preguntas ¿para qué vivir? y ¿todo es válido?
- b. Existen diferencias, en muchos casos diametralmente opuestas, respecto al sentido de la educación contemporánea. “¿Para qué se educa hoy?” parece ser un interrogante que suscita desde posturas radicales hasta sutiles escepticismos. Por lo anterior, el docente en ejercicio precisa repensar el sentido de su práctica, sopesar la perspectiva misma de la formación humana en tiempos de hondos relativismos morales y asumir, de manera crítica y propositiva, escenarios para fomentar en él y en sus discípulos posibilidades de sentido.
- c. En general, todo acto educativo —y especialmente en los tiempos que corren— se encuentra soportado, de manera más o menos velada, en una concepción sobre la verdad y el conocimiento. Así, sobre los asuntos transversales del qué enseñar, se afincan unas

ciertas concepciones éticas y morales —expresadas en el lenguaje, las prácticas y las normas de la institución educativa— a las que el educador debe volver para darles el significado que las actuales generaciones precisan en aras de consolidar su sentido de vida.

- d. Ante los avances del relativismo, la condición humana se ha visto fracturada en su sentido mismo. Hoy poco vale la vida; hoy creer y vivir bajo ciertos principios de lo correcto y lo verdadero, además de tildárseles de anticuados (“cosa de los abuelos”), parecen más imposturas discursivas, solo necesarias para sostener ciertas lógicas de poder. ¿Qué sentido tiene, entonces, hablar de virtudes en la sociedad y en la institución educativa actuales? Esta pregunta resulta de grueso calibre y una comunidad docente vigilante deberá darle respuesta en aras de resignificar la vida y la condición humana.
- e. La propuesta educativa sobre el tema de la educación ética viene siendo capitalizada por una formación individualista, moralizante y apolítica que, bajo el paraguas de las “competencias”, promueve comportamientos de etiqueta, el anulamiento de los conflictos y el sometimiento pasivo de los sujetos a la autoridad y a las normas sin ningún horizonte sociopolítico.
- f. Sumado a lo anterior, habría que indagar qué escenarios, puestas en escena y didácticas serán los más adecuados para desarrollar virtudes. ¿Cómo enseñar la prudencia? ¿Cómo enseñar el amor? En medio de salones infinitos de egolatrías económicas, de prendas de vestir y de ilustraciones académicas bañadas en títulos... ¿cómo enseñar la humildad?

Objetivos

- 1. Generar una reflexión documentada sobre los modelos de enseñanza y de aprendizaje de las virtudes que actualmente habitan en las instituciones educativas.
- 2. Propiciar comunidades docentes de investigadores que elaboren propuestas discursivas y didácticas en torno a la resignificación de las virtudes como eje formativo de las instituciones educativas,

desde cuatro planos: consigo mismo, con los otros, con las instituciones y con la trascendencia.

3. Identificar las fuerzas y las lógicas que en la actualidad imponen significados sobre lo que deben ser las virtudes y sus prácticas.

Esquema de referentes problémicos y conceptuales

El desarrollo del campo de investigación sobre “Educación en las virtudes” involucra como ejes centrales los siguientes referentes problémicos y conceptuales:

- La perspectiva clásica de las virtudes en Aristóteles.
- La perspectiva de las virtudes en I. Kant.
- La perspectiva actual de la educación en las virtudes, en autores como MacIntyre, Nussbaum y Comte-Sponville.
- Sentido y vacío: perspectivas de la vida humana hoy.
- Relativismo moral actual.
- La educación en las virtudes en la educación colombiana actual.

Opciones metodológicas

El presente macroproyecto se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, en cuanto se acerca y sirve mejor al objeto mismo de investigación, ya que busca dar cuenta de la realidad de los sujetos y las comunidades educativas desde sus propias miradas y perspectivas en relación con el tema de las virtudes. En tal sentido, las técnicas privilegiadas serán las historias de vida, los grupos focales, la observación participante y las entrevistas en profundidad, entre otras.

También se espera que los proyectos de investigación redunden en propuestas de intervención pedagógica que cualifiquen la dinámica de experiencias escolares particulares.

Por otro lado, el macroproyecto tiene presupuestado en el primer semestre el diseño y estructuración del anteproyecto; en el segundo, se contempla la elaboración de instrumentos para la recolección de información, su aplicación y categorización; para el tercero, se piensa

realizar el análisis de los datos y la redacción de los resultados de la investigación, y para el cuarto semestre se concibe la escritura del informe final, la sistematización de la experiencia y la redacción de una ponencia para el foro de finalización y la publicación monográfica.

Campos temáticos de la investigación

A continuación se enuncian algunos campos en los cuales se podrían adelantar investigaciones:

- Formación en valores y formación en virtudes.
- Imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los docentes.
- Imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los padres de familia.
- Imaginarios sobre las virtudes en la institución educativa según los estudiantes.
- Propuestas actuales sobre la educación en las virtudes en instituciones formales.
- Propuestas actuales sobre la educación en las virtudes en instituciones informales.
- Formación en virtudes a través de las nuevas tecnologías.
- Literatura y formación en virtudes.
- Virtudes sociales: políticas y normas sobre lo educativo.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Blackburn, P. (2006). *La ética. Fundamentos y problemáticas contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (2008). *Historia de la ética. La ética moderna*. Barcelona: Crítica.
- Camps, V., Guariglia, O, y Salmerón, F. (1982). *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.
- Comte-Sponville, A. (2005). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Madrid: Paidós.
- Gómez, C. y Muguerza, J. (Eds.). (2007). *La aventura de la moralidad. Paradigmas, fronteras y problemas de la ética*. Madrid: Alianza.

- Kant, I. (1992). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Real Sociedad Económica.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y en la filosofía griega*. Madrid: Visot.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (Comps.). (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1996). *Virtudes no relativas. Un enfoque aristotélico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.
- von Wright, G. H. (2010). *La diversidad de lo bueno*. Barcelona: Marcial.
- Williams, B. (1982). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.

PRIMER SEMESTRE: FORMULACIÓN DEL ANTEPROYECTO

El primer semestre estuvo dedicado a dos tareas fundamentales: la comprensión del macroproyecto general y la formulación de los anteproyectos de cada colectivo de investigación. Respecto a la asimilación del macroproyecto, vale rescatar que dicha labor consistió en su apropiación por parte de los maestrantes. Debido a las diversas trayectorias y a la variada formación académica de los estudiantes, no fue sencillo que el enamoramiento con el tema ocurriera de inmediato. Por ello, fue clave la dedicación de varias sesiones a relevar su importancia y a justificar su trascendencia en la escuela contemporánea.

Aquí, como en otros campos, la labor de tutoría se valoró como trascendental, pues la pasión y la convicción de los tutores garantizaron el encarrilamiento de los proyectos particulares en el marco del macroproyecto general, no como un mero formalismo, sino como la certeza de que se estaba aportando decididamente al campo escolar desde un tema sensible como lo eran los valores y las virtudes. Aunque hubo algunas inquietudes e inconformismos al principio de la elaboración del anteproyecto por aparente distancia con el tema, en la finalización de su formulación todos los grupos estuvieron convencidos de su pertinencia.

Un aspecto central de la elaboración del anteproyecto lo determinó la revisión de la literatura, que resulta un componente clave del trabajo final en cuanto informa sobre las bases teóricas y empíricas que sustentan la búsqueda

emprendida. Este componente, que puede ser profundizado en el informe final, debe ser detallado y minucioso; así mismo, sus categorías básicas y los autores de referencia han de ser retomados en los hallazgos para poner a dialogar lo encontrado con lo que se ha producido en la literatura especializada.

La revisión de la literatura, para el caso de la investigación sobre las virtudes, versó sobre dos asuntos: antecedentes y marco teórico. Este último se entendió como el conjunto de teorías y conceptos que abordan, describen y explican un problema de estudio (García y Giacobbe, 2009), y se expresó como un compendio que reunió los documentos escritos por especialistas respecto a los temas investigados. En otras palabras, el marco teórico nos ofreció una visión exhaustiva del conocimiento producido respecto al campo del problema de investigación. Este marco plasmó conceptualmente los temas en los que se movieron las diferentes investigaciones. Recomendamos siempre que fueran pocos autores, teniendo en cuenta los límites del estudio. Según Torres y Jiménez (2006), si bien los marcos teóricos no pueden determinar los resultados de investigación,

(...) sí juegan un papel central en la construcción de los objetivos y los modelos de investigación, como insumo para la interpretación de las fuentes y el trabajo de campo en general, y para el momento propiamente interpretativo de los hallazgos (p. 20).

Por su parte, definimos los antecedentes como el conjunto de estudios cuya afinidad temática afín permite posicionar y justificar la investigación desarrollada. Es una especie de *investigación sobre la investigación*, en la medida en que se preocupa por referenciar lo producido en el nivel empírico sobre el campo de estudio. Aquí interesó realizar una lectura profunda de estos trabajos para identificar tendencias, vacíos, aspectos recurrentes y no tenidos en cuenta, de manera que las investigaciones se inscribieron en este escenario de búsquedas, sugiriendo nuevas aristas, la participación de nuevos sujetos o metodologías novedosas.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), los antecedentes —o revisión de la literatura— deben ser selectivos, dada la cantidad de artículos, periódicos y libros que se producen anualmente. Para ello, conviene cuidar la calidad y el nivel de procedencia, lo mismo si son fuentes primarias —que dan información de primera mano— o fuentes secundarias —resúmenes o comentarios que reprocessan las fuentes primarias—.

También fue destacado en este primer semestre garantizar la cohesión de los grupos de investigación. Se definieron reglas de juego y se forjó el compromiso por parte de todos los integrantes. Roles, sesiones adicionales a la tutoría, días y lugares de reunión, entre otros aspectos, fueron elementos importantes de discusión y acuerdo. El sentido de equipo fue más complicado que el compromiso con el tema. Las dinámicas grupales con adultos se vieron obstaculizadas por maneras de ser, deserciones, exageradas sensibilidades y, en algunos casos, por falta de formación de trabajo colectivo. Por diferentes circunstancias de los ocho grupos iniciales, siete pasaron al siguiente semestre y seis terminaron satisfactoriamente en los cuatro semestres programados.

Es de anotar que las mayores dificultades académicas en esta fase consistieron en los apuros de lectura y escritura, materializados en elaboraciones de documentos incoherentes, interpretaciones superficiales y fallas de redacción, lo mismo que apropiación fragmentada de las ideas de autores y errores en el seguimiento de instrucciones. La constante corrección de los tutores, la ejercitación permanente y el refuerzo ofrecido en las clases de nivelatorio por parte de la coordinación del programa, permitieron solventar estas dificultades y evidenciar con el tiempo la cualificación de los procesos lectoescritores de los estudiantes de maestría. A continuación se presenta un documento de anteproyecto con sus diferentes partes:

ANTEPROYECTO CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LAS VIRTUDES CÍVICAS⁴

Antecedentes

En nuestra sociedad actual, se hace evidente el gran vacío y falta de sentido sobre la vida humana. Vivimos en una acelerada revolución individualista que marca otro tipo de comportamientos y, por supuesto, una notable desestabilización moral. La pérdida de valores, principios y virtudes, entre otros, es hoy un factor que despliega un sinnúmero de problemáticas alrededor de la vida cotidiana del ser humano. La justicia, la tolerancia y la generosidad suelen aparecer en simples discursos que generalmente son utilizados para aumentar el poder, la mayoría de veces político. Pero ¿qué ocurre con el campo de la acción humana?,

⁴ Documento elaborado por Diana León, Gilberto Suárez y Lorena Torres.

¿cómo se forman las virtudes cívicas y valores en el diario vivir de las personas? Estamos atados a una crisis de violencia, oprimidos por la corrupción y, lo más complejo, nos encontramos con algunos jóvenes que poseen expectativas diferentes frente a la vida.

Como docentes, notamos a diario el comportamiento de nuestros estudiantes. En la gran mayoría de ellos, se evidencia poco interés por el otro, puesto que un celular, un iPad o un computador tienen más valor que un amigo. De igual forma, algunos maestros también han dejado de lado la formación ciudadana, la moral y la ética; hoy en día, los contenidos y saberes específicos son lo más importante dentro de su quehacer. Por esta razón, se podría decir que en los escenarios educativos se carece de calidez humana, cada quien responde por lo suyo y busca su propio beneficio. El individualismo y el egoísmo consumen el pensamiento; no es necesario escuchar, hablar, compartir, respetar, ayudar; parece ser que estas son solo cosas de abuelos y se diría entonces que todo tiempo pasado fue mejor. Pero, en realidad, lo que nos hace falta a cada uno de nosotros es tomar conciencia ante dicha situación y no dar la espalda al problema. De esta manera, surge la iniciativa de esta investigación, tomando como escenario el ambiente educativo, pues creemos que es allí donde se desarrollan, en gran parte, los procesos formativos, y no nos referimos solamente a la enseñanza de contenidos y conceptos, sino también a una formación ética, moral y, sobre todo, cívica y ciudadana.

Es así como surge el interés por revisar e indagar sobre la educación en virtudes cívicas, ubicándonos en un contexto real, con situaciones, experiencias y actores reales. Nuestro encuentro cercano será con los maestros de grado once del colegio XXX. Nos ubicamos en el sujeto maestro porque dentro del campo educativo y desde una mirada social, él genera espacios formativos orientando a sus estudiantes. Por tal motivo, analizaremos sus concepciones sobre virtudes cívicas y la forma como logran transmitir las a sus educandos.

Cabe resaltar que este propósito está estrechamente ligado con la línea investigativa trazada por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, denominada Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación en Valores. Allí se condensa un trabajo realizado por la

Facultad, en el que se llega a la reflexión teórica y práctica en relación con la formación ciudadana y de valores, concibiendo una dimensión ética y política que da profundidad y enriquece la labor del docente.

Como ya se mencionó anteriormente, somos docentes que vivimos a diario una realidad y, por esta razón, nos mueven las problemáticas presentes en nuestro campo educativo. El tema a tratar pareciera ser sinónimo de caos, pero en realidad es necesario hablar de virtudes cívicas en la institución educativa, con el fin de crear conciencia y propiciar espacios de reflexión entre los maestros.

Problema

En el marco de la crisis contemporánea, el rol del maestro toma una vital importancia, ya que se constituye como un sujeto que contribuye en gran medida en la formación de una sociedad cívica y democrática. Es así como nuestro problema de investigación se centra en la siguiente pregunta: *¿Qué concepciones tienen los maestros de educación media sobre las virtudes cívicas?*

Justificación

La formación en virtudes es un tema que genera controversia en nuestra sociedad actual, debido al deterioro de conciencia moral y ética. Dicha problemática refleja un ambiente de indiferencia y falta de compromiso del ciudadano. Por lo anterior, se hace necesario proponer una reflexión en torno a la formación del individuo cívicamente desde el ámbito educativo. Mediante la aplicación de la teoría y los conceptos existentes sobre virtudes cívicas, la investigación propuesta busca encontrar explicaciones a situaciones internas (maestro) y del entorno (colegio). Lo anterior nos permitirá, como investigadores, analizar concepciones sobre las virtudes cívicas, ubicándonos específicamente en la labor, la creencia y el pensamiento del maestro. Él es por naturaleza un sujeto activo dentro de la sociedad con la responsabilidad de orientar, transmitir y ser ejemplo. Es así como se convierte en nuestro referente, pues con su labor y su práctica pedagógica contribuye en gran medida en la formación de una sociedad cívica y democrática. Indagar sobre las concepciones que él posee en relación con las virtudes cívicas, nos

permitirá una mirada amplia sobre la contribución de la institución educativa en la formación de mejores ciudadanos y, así mismo, propiciar una dinámica autorreflexiva entre la investigación y nuestra labor como maestros. Es claro que no solamente serán analizadas las concepciones y prácticas de los maestros, sino también cada uno de nosotros hará un análisis interior. Aunque nuestra participación es de investigadores, seguramente despertará en nosotros inquietudes que dejarán huella en nuestra labor futura.

Por consiguiente, la población beneficiada serán los maestros del colegio XXX, donde se llevará a cabo la investigación y, de la misma forma, los de otras instituciones educativas interesadas en el tema. Por lo anterior, el resultado final pretende contribuir con una reflexión educativa que sensibilice al maestro frente a la formación de las virtudes cívicas y, de esta manera, logre una apropiación vivencial, es decir, desde la praxis y su oficio de maestro. De igual forma, nuestra investigación contribuirá con el macroproyecto “Educación en las virtudes”, propuesto por la Universidad de La Salle, mediante el acercamiento a las virtudes cívicas desde la vivencia del maestro.

Objetivos

Objetivo general: Analizar las concepciones que poseen los maestros del colegio XXX frente a la educación en las virtudes cívicas.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las virtudes cívicas pensadas por los maestros.
- Identificar la influencia que genera la normatividad de la institución en las concepciones de los maestros sobre las virtudes cívicas.
- Describir la forma como los maestros del grado once relacionan la educación en virtudes cívicas dentro de su labor educativa.

Esquema de fundamentos

Nuestra investigación aborda cuatro categorías conceptuales: *concepciones*, *virtudes cívicas*, *maestro* y *educación*. Para la contextualización de estas categorías se ha realizado una revisión bibliográfica preliminar, de la cual se han tomado como referentes los siguientes autores: André

Giordan en el libro *Orígenes del saber* frente al significado de *concepciones y estructuras cognitivas*. Para el abordaje de las *virtudes cívicas*, se tomarán aportes del trabajo realizado por Victoria Camps en sus textos *Manual de Civismo*, *Virtudes públicas*, *Ética y ciudadanía*, *Hacer reforma*, *Los valores de la educación*, entre otros; también hemos retomado planteamientos de Aristóteles, pues es allí, en la filosofía clásica, donde surge la teorización y el pensamiento frente al tema de las virtudes abordado en nuestra investigación, de manera tal que recopilamos información del libro *Ética a Nicómaco*. Para la contextualización de *educación*, acudiremos a Fernando Savater con sus libros *El valor de educar* y *Estudio prospectivo de educación de la Corporación Misión Siglo XXI*. Finalmente, para la categoría de *maestro*, hemos considerado autores como Óscar Saldarriaga Vélez, Olga Lucía Zuluaga y Victoria Camps.

Concepciones

La investigación aborda el estudio de las concepciones, dado que a partir de estas el maestro enseña de una forma específica y particular los saberes disciplinares. Thompson (como se cita en Contreras, 2009) ubica las concepciones como un sustrato conceptual, a manera de estructura mental que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales, preferencias y gustos, contienen significados y están sujetas a reglas.

En las concepciones además confluyen la experiencia y la historia personal, factores internos y externos que de una forma u otra influyen los conocimientos, los comportamientos y la interacción con otros individuos. En este sentido, las concepciones hacen parte del conocimiento subjetivo, pertenecen al dominio cognoscitivo y están condicionadas por elementos propios del entorno, elementos de tipo social, cultural y emocional.

Las personas tienen todo un conjunto de concepciones sobre el entorno en general y, de acuerdo a su área de desempeño, tienen concepciones particulares y específicas. Así, los maestros tienen percepciones particulares sobre el entorno escolar. Por consiguiente, las concepciones no son ajenas al proceso de enseñanza dentro del aula de clase; por el contrario, se integran y reflejan en el acto pedagógico. En otras palabras,

las concepciones representan la estructura del conocimiento adquirido a través de las situaciones vividas, las cuales permiten entender cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, ya que a partir de estas el maestro define y orienta su labor.

La práctica pedagógica que los maestros desarrollan en el aula está centrada en su saber disciplinar, pero de una manera u otra se reflejan sus concepciones o sistema de creencias que les son propios. En ese sentido, las concepciones son como un filtro que regula el estilo de enseñanza y, a su vez, las acciones, la metodología y los recursos empleados en la interacción maestro-alumno.

En este orden de ideas, las concepciones son instrumentos que permiten interpretar la realidad y conducirse a través de ella, dado que tienen una función de tipo cognitivo: a través de ellas es posible organizar y estructurar nuestro conocimiento y tener fundamentos previos a la apropiación de nuevos conceptos.

Virtudes cívicas

El concepto de virtud en nuestra época actual pareciera estar un tanto degradado. La modernidad ha traído consigo un sinnúmero de conflictos en los cuales se ha visto afectado de forma directa el hombre, ni qué decir de su conciencia ética y moral. Pues bien, estas dos parecieran ser minimizadas ante el consumismo e individualismo presentes en nuestra sociedad actual; por consiguiente, “quererse a sí mismo y no privarse de nada es el fin inmediato de la existencia” (Camps, 1990, p. 25). Debido a ello, es pertinente profundizar en el concepto de virtud y más en las concepciones sobre las virtudes cívicas.

La *areté*, como era llamada la virtud en la antigua Grecia, significaba la excelencia de una cosa. Ser virtuoso, para los griegos, hacía referencia al desempeño perfecto de sus funciones, es decir, al saber hacer y tener la capacidad de manifestar todas las posibilidades de sus artes. Decían que el caballo era un ser virtuoso en la medida en que era capaz de correr velozmente y ganar la carrera. Así mismo lo definía Aristóteles, pero apartando el significado de un objeto o animal irracional y lo ubicaba en el hombre diciendo: “la virtud del hombre será hábito que

hace al hombre bueno, con el cual el hombre hace su oficio bien y perfecto” (Aristóteles, 1973, p. 60). De esta manera, Aristóteles dio a entender que la Virtud es la excelencia de la persona, percibida a partir de un conjunto de cualidades que se identifican con un deber. Por otra parte, afirmaba que el individuo venía al mundo para ser feliz, es decir, que el deber del hombre era hallar la felicidad y que esta consistía en hacer las cosas conforme a una razón recta, lo cual indicaría la virtud.

La felicidad es ser virtuoso y quien es virtuoso es buena persona; así mismo, quien es buena persona es buen ciudadano (Aristóteles, 1973). Partiendo de este pensamiento clásico, surgen las virtudes cívicas, las cuales, como bien lo diría Camps (1990), se relacionan con el ser y el convivir con los demás. La autora indica que la reconstrucción de lo moral se logra partiendo de un conjunto de virtudes, indicando como principal la justicia social como el horizonte de la convivencia. Es así como se enfatiza en el sujeto cívico, atribuyendo cualidades o virtudes cívicas.

A estas virtudes cívicas, de acuerdo al pensamiento de Camps, se les podría definir como actitudes e inclinaciones necesarias para hacer más digna y justa la vida en colectividad. Aquí se logra conjugar el término virtud desde el modelo clásico —perfección del hombre en su ser y hacer— y el término cívico —búsqueda de una vida colectiva digna— con el propósito de hallar el bienestar común en un mundo tan etnocentrista e individualista como el actual.

Camps menciona algunas virtudes cívicas, como la solidaridad, que supone que compensa la insuficiencia de justicia en nuestra sociedad. También nombra la tolerancia, la virtud de la sana convivencia, de la democracia y el civismo, la igualdad, el respeto y la convivencia. Dentro de estas virtudes cívicas, también vale la pena resaltar la generosidad; Comte Sponville (1998) resaltaba que esta era la virtud de dar, de ofrecer al otro aquello que le hacía falta para su bienestar. En otras palabras, estas son algunas de las virtudes cívicas que se podrían contemplar dentro de la investigación, en el marco de las concepciones de los maestros.

Maestro

El maestro es distinto históricamente y su oficio ha estado ligado a dos fuerzas o tensiones: por un lado, el saber pedagógico que le era enseñado en las instituciones formadoras de maestros y a través del cual se le asignan funciones específicas, y por otro, la tensión referente a las prácticas culturales asignadas a la escuela desde la sociedad civil y el Estado nacional, que están relacionadas con los fines ético-políticos.

El maestro ha tenido ciertas transformaciones a lo largo del tiempo movidas por hechos y acontecimientos de la vida social. En todas ellas, ha tenido que someterse a regímenes, en un principio netamente religiosos y posteriormente políticos. Estos han determinado su labor, sin poseer autonomía de sus acciones.

El maestro surge inmerso en un proceso que lo va diferenciando del cura, del ayo de pupilos (esclavo que llevaba a los niños de la familia a la escuela y los recogía), hasta llegar a perfilarse como un individuo secular y público, identificado con un saber específico y portador de un estatuto que no lo recibe de la Iglesia sino del poder político (Díaz y Muñoz, como se cita en Zuluaga y Echeverry, 1990, p. 37).

Por lo anterior, el maestro es visto como un trabajador de la cultura, como ser público y es objeto de la mirada y la regulación social. La sociedad percibe al maestro como el sujeto que orienta, da ejemplo con sus acciones y promueve espacios de aprendizaje. Camps (1994) afirma que los niños y adolescentes pasan la mayor cantidad de tiempo en la escuela, y es allí donde adquieren hábitos, comportamientos y criterios morales, que son conducidos por el maestro.

Lo quiera o no el educador, contribuye a formar el carácter de sus alumnos, contribuye a contagiarles una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente funcionan en un centro (Camps, 1994, p. 79).

Asumiendo la concepción de virtud, se toma al maestro como objeto de estudio, pues siguiendo un paradigma clásico, los griegos pensaban

que el ser virtuoso era cuestión del ser adulto, pues se creía que este alcanzaba un grado de madurez y conciencia para asumir la vida, así como para adoptar acciones correctas y buenas. En palabras de Aristóteles, los jóvenes no podían ser virtuosos, precisamente porque eran muy jóvenes, les faltaba experiencia, práctica y sobre todo madurez; por eso, la vida virtuosa se reconocía en el adulto y más en el anciano, quien era venerado por su sabiduría. Es así como se considera al maestro, sujeto que imparte dentro de su aula enseñanza pedagógica, pero además de eso también encamina su oficio en la formación moral-ética. Con su accionar, hace notorias sus virtudes con el fin de formar seres humanos que puedan vivir en comunidad como ciudadanos autónomos, responsables y justos.

Educación

[La educación] implica ser entendida como un proceso permanente que permite al individuo hacer realidad su potencialidad, comprender y asimilar los factores culturales, cívicos y sociales para participar activamente en la sociedad. La educación en Colombia ha entrado en un proceso de transformación a fin de superar el desajuste estructural ocasionado en gran medida por el desarrollo de modelos que han producido un desequilibrio con repercusiones tremendamente graves para lo social y lo cultural (Corporación Misión Siglo XXI, 1996, p. 87).

El contexto político para la educación en el Distrito Capital se sitúa en los planes de desarrollo presentados en los últimos cinco alcaldes de la administración distrital e implementados a través de la Secretaría de Educación, donde el énfasis está en la integración social, la cultura ciudadana y el civismo. Por otra parte,

(...) el concepto educar del verbo latino *educere* (sacar, desarrollar) es poner todo el sistema educativo al servicio del desarrollo de todas las potencialidades del educando para formarlo hombre íntegro, ciudadano ejemplar. Lo cual no debe ser opcional sino imperativo de acuerdo con el modelo de hombre que necesite la sociedad (Llano, 2012, p. 12)

Por ello, la educación de hoy continúa siendo un derecho constitucional que tienen los ciudadanos para que puedan desarrollar sus capacidades y lograr una mejor inserción en la enseñanza de las virtudes cívicas de los maestros.

Igualmente, “la educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado” (Savater, 2003, p. 148). En otras palabras, la educación es el medio a través del cual el ser humano aprehende a través de un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones con el otro; educar es ayudar. Es por ello que la relación entre educación y formación en virtudes cívicas es un tema proclive a ser analizado, pues dentro de las prácticas educativas es necesario rescatar un modelo ético-político que fortalezca la formación ciudadana.

Marco metodológico

Nuestra investigación se desarrollará a partir de un marco metodológico centrado en un enfoque de tipo cualitativo y el método fenomenológico. Los instrumentos que se emplearán para la recopilación de datos son: grupo focal, entrevista en profundidad y observación.

Enfoque: cualitativo

La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, sucesos, sujetos, interacciones y comportamientos observables por parte de los investigadores. Concentra lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones, tal como las expresan. Una de las particularidades del enfoque cualitativo de investigación es que permite captar el sentido que las personas dan a sus acciones y modos de actuar con respecto a su entorno. Un diseño o investigación de tipo cualitativo se caracteriza por los siguientes aspectos:

(...) interpretación que se da de las cosas, utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio, utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada

como técnicas en la recolección de datos y centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas (Cerde, 2005, p. 48).

Es por ello que la investigación se encuentra cimentada dentro de un enfoque cualitativo, ya que se busca privilegiar las diferentes interpretaciones de ciertos maestros frente a las concepciones que poseen sobre virtudes cívicas.

La investigación de tipo cualitativo se caracteriza porque recoge los datos principalmente en forma de palabras, es decir, descripciones verbales, no de tipo numérico. Este tipo de estudio proporciona una descripción narrativa detallada, un análisis y una interpretación de los fenómenos que permite retratar su riqueza y complejidad (MacMillan, 2005).

Método: fenomenología

El marco metodológico contemplado dentro de la investigación no implica simples procesos cuantitativos o analíticos; también es indispensable asumir principios que permitan un mejor acercamiento a la realidad social. Es así como nuestra investigación seguirá un método fenomenológico y nos situaremos en un contexto educativo real y con sujetos reales (maestros) que asumen distintas perspectivas frente a las concepciones sobre las virtudes cívicas.

Este método surge como expresión de la filosofía fenomenológica planteada por Edmund Husserl (1859-1938). Aborda la realidad desde la conciencia del individuo, conformada por experiencias, juicios, ideales y creencias que pueda tener del entorno que le rodea, de manera tal que se hace posible hablar de subjetividad. Husserl (1913) señala que la fenomenología es un método descriptivo, pero no solo de realidades, sino que va a trascender más, y para ello, se focaliza en las vivencias de la conciencia pura del sujeto. Un aspecto importante para resaltar es que este método no permite la intervención del investigador, pues, según el autor, una descripción fenomenológica conserva la condición del objeto o sujeto, evitando así posiciones o tesis que pueden alterar el conocimiento obtenido en la investigación.

De esta manera, se comprende que el método fenomenológico está diseñado para entender al mundo como algo cambiante, pues los individuos que lo conforman poseen formas distintas de ver el mundo, y es precisamente esto lo que da significado a los fenómenos trabajados: “El enfoque fenomenológico tiene como foco entender el significado que tienen los eventos para las personas que serán estudiadas” (Maykut y Morehouse, 1994, p. 11). Por consiguiente, nuestra investigación tendrá como propósito comprender las concepciones que poseen los maestros en relación con las virtudes cívicas; este fenómeno se producirá en un medio específico, constituyendo una realidad a partir de prácticas, experiencias y pensamientos.

Instrumentos

Los instrumentos de investigación son imprescindibles en el proceso de recolección de datos. Por ello, es importante seleccionarlos y elaborarlos de acuerdo a las características propias de la investigación por desarrollar (Cerdeña, 2005).

Grupo focal

Es una técnica de recolección de datos que permite obtener información acerca de la opinión, conceptos, percepciones e ideas de los participantes, en torno a un tema en particular (Briones, 1982).

Dentro de las principales características de un grupo focal se puede señalar que se trata de una entrevista de tipo grupal en la que los participantes dan sus opiniones y conversan entre sí sobre un tema determinado. El objetivo de esta técnica es escuchar y hablar facilitando una comunicación fluida y abierta. Un grupo focal se realiza con la participación de seis a diez personas, en un lugar cómodo, iluminado y amplio que favorezca la conversación e interacción de los participantes. Tiene una duración aproximada de entre una y dos horas.

La selección de los participantes se hace con ciertos requerimientos básicos dependiendo del objeto de estudio, es decir, que se define un perfil específico. En este caso particular, el grupo será mixto (hombres y mujeres), de diferentes edades y estará conformado por maestros del grado once del colegio.

Para obtener información confiable y fidedigna, resulta pertinente que el grupo focal sea grabado. Adicionalmente, es necesario contar con un moderador, es decir, una persona que se encargue de guiar la conversación, impidiendo interrupciones o que los participantes se aparten mucho del tema a tratar. El moderador realizará preguntas o comentarios que induzcan a la reflexión y participación activa de cada uno de los miembros del grupo.

Entrevista en profundidad

La entrevista es una de las técnicas de recolección de información que más se utiliza en diversas investigaciones, dado que permite extraer información relacionada con las percepciones, motivaciones, puntos de vista y conceptos de los entrevistados.

“La entrevista busca lograr una nítida apertura de canales que pueda establecer la efectividad práctica del sistema de comunicación interpersonal” (Galindo, 1998, p. 282). Es por ello que entrevistaremos a los maestros del grado once con el fin de recoger en dicho proceso de interacción comunicativa las concepciones, ideas o imaginarios que ellos tienen sobre las virtudes cívicas. Teóricamente, podríamos hablar de un emisor/entrevistador y un receptor/entrevistado. La entrevista permitirá obtener un testimonio e información más completa, profunda y rica sobre las concepciones que tienen los maestros sobre virtudes cívicas.

La observación

Esta técnica permite observar el fenómeno, hecho o caso, con el fin de tomar información y registrarla para su posterior análisis. Algunos autores describen la observación como el acercamiento al grupo objeto de estudio participando en sus acciones cotidianas, entrando en conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos (Bautista, 2011).

Mediante la observación lograremos la inspección y estudio detallados de las prácticas del maestro dentro del aula. Como observadores, a partir de nuestros sentidos, especialmente de la vista, realizaremos un

registro descriptivo de las situaciones particulares que se presenten. Por otra parte, para realizar el trabajo de observación, es necesario responder a tres preguntas:

- *¿Observar qué?* Los fenómenos que acontecen al maestro en el aula de clase en su práctica pedagógica, con el propósito de recoger los datos relacionados sobre las concepciones que ellos tienen sobre las virtudes cívicas.
- *¿A quién se va observar?* En el campo de análisis, a los maestros de grado once del colegio. Dicha población nos permite construir una imagen global conforme a la que se obtendría al interrogar al conjunto de maestros.
- *¿Cómo observar?* Con la matriz de observación y la recopilación de datos.

Contexto situacional

El anteproyecto busca analizar las concepciones que se tienen sobre las virtudes cívicas dentro del campo educativo, las cuales surgirán del pensamiento, creencias y reflexiones de los maestros de grado once del colegio XXX.

Esta institución educativa está ubicada en el kilómetro X de la vía XXX en la finca XXX. Es una institución de carácter privado y ofrece sus servicios educativos de preescolar a bachillerato. El de nombre su PEI es “Bilingüismo y emprendimiento, claves de un futuro exitoso”, el cual resume el enfoque institucional y propende por la formación en la autonomía, la expresión en lengua inglesa y el dominio en tecnologías de la comunicación. La institución atiende a un número aproximado de doscientos estudiantes y es de carácter personalizado. Los estratos socioeconómicos varían entre tres y cinco.

La misión que profesa el colegio XXX es potenciar en los estudiantes la capacidad de sentir, pensar y actuar con autonomía, de manera que logren construir un proyecto de vida centrado en la convivencia ética, el amor hacia el conocimiento y el respeto por la vida. El perfil del

maestro, según los documentos oficiales, se centra en el compromiso por sus estudiantes y el alto sentido de pertenencia con su institución (AA.VV, 2012).

Como bien se ha dicho, los sujetos de esta investigación son los maestros de grado once. Se aclara que solo se analizarán las concepciones y prácticas de aquellos que realizan trabajos en aula y manejan ciertas áreas (Biología, Sociales, Matemáticas, Filosofía, Inglés, Física).

SEGUNDO SEMESTRE: ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

El segundo semestre estuvo dedicado a profundizar en el esquema metodológico sugerido en el anteproyecto. El diseño metodológico en una investigación corresponde a la ruta que se traza para indagar sistemáticamente un problema y los objetivos planteados. El término *diseño*, en palabras de Sampieri et al. (2010), “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (p. 120). Dicho de otra manera, el diseño metodológico viene a ser la estructura que se levanta para darse a la tarea de investigar con un rumbo determinado. Un diseño metodológico claramente concebido permite determinar el puerto de donde se sale y los criterios que guiarán el viaje de la indagación.

En cuanto a los enfoques investigativos, predominan tres: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto. Para el caso del macroproyecto “Educación en las virtudes”, el enfoque asumido por todos los grupos fue el cualitativo, definido en nuestro espacio educativo como

(...) un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012, pp. 48-49).

El diseño metodológico viene a ser el conjunto de elementos que permiten configurar una cierta ruta investigativa y va desde el horizonte de reflexión teórico (fundamentación) hasta la aplicación de los instrumentos de análisis.

Este diseño, para nuestro caso, estuvo conformado, entre otros, por los siguientes elementos: enfoque, método, técnicas, instrumentos, contexto y fases de aplicación de los instrumentos.

El segundo semestre se centró precisamente en la elaboración de los instrumentos y su implementación en el campo. Dado que el macroproyecto se inscribió en el enfoque cualitativo, los instrumentos de la mayoría de proyectos particulares consistieron en guías de entrevistas en profundidad, guías de observación y guiones de grupo focal, entre otros. Además de la importancia de las fuentes teóricas para definir y manejar apropiadamente los múltiples instrumentos que surgieron de la investigación cualitativa, fue significativa la realización de ejercicios de diseño y aplicación, de manera que la evaluación conjunta de estos permitió hacer mejoras.

Un componente sustancial del diseño de instrumentos fue la validación por parte de un experto. Una vez consolidada y definida la batería de instrumentos, se consultó a colegas especialistas que emitieron su juicio e hicieron recomendaciones. Sus correcciones se centraron en la importancia de cuidarse de hacer preguntas muy técnicas, propias del lenguaje del investigador, pero incomprensibles para el público corriente, y en la exagerada extensión de algunos guiones. Sus aportes fueron valiosos para el proceso.

Otro aspecto clave, antes de llevar los instrumentos al campo, fue el pilotaje de los instrumentos con personas de similar condición a los receptores finales, sobre todo estudiantes y maestros. Este ejercicio no solo permitió una nueva ejercitación sobre la forma y las posibilidades de hacer preguntas, sino importantes ajustes a los enunciados mismos. De este momento, quedó claro que algunos interrogantes se repetían, que no todo ambiente favorecía el clima de diálogo y que era importante un grupo de preguntas adicionales por si algunas de ellas no eran comprendidas por los entrevistados.

Por su parte, la aplicación de instrumentos consistió en la ejecución de las entrevistas, las observaciones, la aplicación de encuestas o las discusiones en los grupos focales, según fuera el caso. Para ello, en la mayoría de grupos de investigación, fueron necesarias varias sesiones, dado que el tiempo de los participantes no siempre coincidía con el de los investigadores o los permisos institucionales no estuvieron a tiempo. Adicionalmente, es importante indicar que algunas entrevistas se tuvieron que repetir por fallas técnicas en

la grabación o porque la calidad de las respuestas no apuntó directamente a los objetivos perseguidos, lo que obligó a replantear algunos interrogantes o a buscar otros participantes.

Un trabajo dispendioso fue la transcripción y registro de todo lo obtenido en esta fase. Al finalizar el segundo semestre quedó una enorme masa documental proveniente de las voces y los datos de los participantes de la investigación que, por momentos, parecía desbordar lo presupuestado, pero con la ilusión de avanzar en el camino para organizar y depurar los datos. A continuación, a manera de ilustración, se ofrece una guía de preguntas para entrevista:

**GUIÓN DE ENTREVISTA – GUIÓN DISCUSIÓN
GRUPO FOCAL⁵
PROYECTO: VIRTUD DE LA FORTALEZA
EN LA SUBCULTURA RAPERAY REGUETONERA**

Objetivo general

El propósito de estos instrumentos es conocer las opiniones que tienen los estudiantes de las subculturas rapera y reguetonera en relación con su estilo de vida, el modo en que logran relacionarse con sus semejantes, el lugar que ocupan en la sociedad y las concepciones que tienen sobre virtudes como la fortaleza.

Participantes

Estudiantes líderes de las subculturas rapera y reguetonera del colegio (jornadas mañana y tarde).

⁵ Guión elaborado por Julia Gavilanes, Isaías González y Deisy Morales.

Guión preguntas

Objetivo 1
Identificar las concepciones que los jóvenes pertenecientes a las subculturas rapera y reguetonera tienen de la virtud de la fortaleza.
Preguntas: <ol style="list-style-type: none">1. ¿Desde cuándo se interesó en el rap/reguetón y por qué?2. ¿Nos podría hablar un poco sobre el origen de la cultura a la cual pertenece?3. ¿Qué es el rap/reguetón para usted?, ¿por qué?, ¿qué es hacer rap/reguetón?, ¿qué significa?4. ¿De dónde proviene el rap/reguetón?5. ¿Qué cosas considera importante del rap/reguetón?, ¿por qué?6. ¿Por qué le gusta el rap/reguetón y no otro género?, ¿qué valores tiene?, ¿por qué?7. ¿Por qué se considera el rap/reguetón callejero?, ¿qué sucede en la calle para hacerlo allí?, ¿el que usted hace también habla de la calle?, ¿por qué?8. ¿Qué valores y principios encuentra en el rap/reguetón?

Objetivo 2
Contrastar las concepciones que los jóvenes de las subculturas rapera y reguetonera tienen sobre la virtud de la fortaleza, en relación con sus manifestaciones culturales.
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Por qué hace parte del rap/reguetón y no de otro grupo?2. ¿Por qué las letras de sus composiciones expresan situaciones de la calle?, ¿a qué hacen referencia estas composiciones?, ¿qué cosas se relacionan allí?3. ¿Cómo se sienten cuando se reúnen y rapean/reguetonean?, ¿por qué lo hacen?, ¿para qué lo hacen?, ¿a quién se considera ganador y por qué?4. ¿Es agresivo el rap/reguetón en lo que dice?, ¿qué opina de ello?5. ¿Qué cosas importantes tiene el rap/reguetón que no tienen otras músicas?6. ¿De qué manera se relaciona con otros grupos, cuáles y por qué lo hace?

7. ¿Las letras de las canciones expresan algún tipo de valor para usted?, ¿cuál?, ¿por qué?
8. En alguna de las canciones que escucha o en las composiciones hechas por usted, ¿se menciona algo sobre la fortaleza, la fuerza, la valentía?, y en ese caso, ¿qué entiende por ellas?
9. ¿Invitaría a jóvenes de otros grupos a practicar el rap/reguetón?, ¿por qué?

Objetivo 3

Determinar la importancia que ocupa la virtud de la fortaleza en la convivencia escolar entre los jóvenes pertenecientes a la subcultura rapera y reguetonera.

1. ¿Cómo se sienten al ser raperos/reguetoneros en el colegio?, ¿se han sentido rechazados?
2. ¿Han tenido problemas con algunos otros grupos dentro del colegio?, ¿por qué?, ¿cómo han reaccionado?
3. ¿Cómo cree que lo ven los docentes, los demás estudiantes y los directivos del colegio por hacer parte de este grupo?, ¿qué le gustaría decirles?, ¿por qué?

Guión discusión grupo focal

- ¿Qué expresan con su forma de vestir, hablar y actuar?
- ¿Cuál es la importancia de manejar símbolos dentro del espacio en los que se dan cita los miembros de su comunidad?
- ¿Cómo creen que lo ven lo demás?
- ¿Cómo se sienten frente a otros grupos raperos/reguetoneros y frente a la sociedad?
- ¿Ustedes entran en conflicto permanentemente con otras culturas?, ¿por qué?
- ¿Ha tenido problemas con otros grupos sociales dentro del colegio por su cultura?, ¿por qué?
- ¿Cómo se relacionan con otros grupos?
- ¿A qué persona admiran?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sienten con su cultura rapera/reguetonera en relación con el colegio y en su hogar?, ¿se sienten rechazados o aceptados?
- ¿Cómo los ven los docentes y directivos del colegio?
- ¿Con cuál tipo de valores o cosas buenas se identifican más ustedes?

- ¿Cree que el rap/reggaetón muestran valores o virtudes?, ¿cuáles? ¿por qué?
- ¿Qué importancia tiene ir al colegio como sujeto de su cultura?
- ¿Qué nos dicen al respecto sobre las normas específicas de un sitio en el que se reúne la sociedad, una iglesia, el colegio?, ¿cómo va eso de las normas de unos espacios versus la cultura rapera/reguetonera?

TERCER SEMESTRE: ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos consistió en la organización, clasificación, jerarquización, tematización y categorización de la información recopilada. No sobra anotar que para realizar este proceso fue imprescindible que todos los datos recopilados estuvieran registrados, tabulados y transcritos en algún programa de computador que permitiera su manipulación; básicamente se usaron Word y Excel.

El recurso privilegiado para el análisis de la información en el macroproyecto fue el análisis de contenido (Ruiz, 2006), que teóricamente consiste en la producción de un metatexto analítico que representa, aunque transformado, el conjunto de la información ofrecida por los participantes y recopilada durante el proceso de investigación. Este análisis fue entendido en sus tres niveles de profundización: el *nivel de superficie*, que comprendió las afirmaciones, preguntas y enunciados generales de las personas que participaron en el proceso de investigación o de los documentos —en el caso del análisis documental—; el *nivel analítico*, como el orden de las formulaciones a partir de criterios de afinidad y de diferenciación, y que terminó con una categorización que permitió clasificar y organizar la información obtenida; el *nivel interpretativo*, que consistió “en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo” (Ruiz, 2006, p. 46). El análisis de contenido permitió develar los sentidos que tienen los discursos en relación con el sentido que el propio investigador otorga, es decir, surgió, por un lado, de la tensión de la información recopilada y, por otro, de la mirada organizadora que se realizó en el ejercicio investigativo.

A tono con Vásquez (2013), el procedimiento que seguimos con los maestros consistió en organizar y agrupar el sentido de los enunciados, de

manera que se pudieran construir gradualmente precategorías que sirvieron para insinuar los subtítulos del capítulo de hallazgos y, además, para inferir redes semánticas o mapas entre los conceptos emergentes que permitieron establecer vínculos y relaciones interpretativas, desplegadas en profundidad en el capítulo de hallazgos.

ANÁLISIS DE DATOS⁶

En el presente apartado serán presentados los elementos principales del análisis de la información. Para ello, se usó la estrategia de análisis de contenido de Laurence Bardin (2002), que consiste en la estadística lexical que funciona sobre unidades de significación simple (la palabra) y recurre a la clasificación, comparación e inferencia del discurso, para el presente caso, de los maestros partícipes de la investigación. El método que se sigue, según Bardin, presenta tres fases de análisis: el preanálisis, el aprovechamiento del material (transcripción de las entrevistas y el dilema) y, finalmente, la inferencia e interpretación de los textos, aspecto que será abordado un capítulo posterior. Adicionalmente, como parte del análisis de contenido y a manera de recurso procedimental, se acudió a la propuesta de Vásquez (2013), a partir de su libro *El que-hacer docente*. Este autor postula una detallada y juiciosa metodología, con esquemas sencillos y pasos claros, para poder realizar un análisis pertinente de los datos manteniendo una fidelidad a la información de los participantes y permitiendo a la vez crear una red semántica que posibilite, al final, una adecuada interpretación.

En este orden de ideas, estos autores nos permitieron evidenciar la relación y la coherencia que existen entre la teoría y la práctica sobre el análisis de contenido. Mientras que Bardin presenta los fundamentos teóricos, Vásquez muestra la fase operacional que nos permitió ver el paso a paso del método.

El análisis de la información se divide en siete filtros y un paso previo. El paso previo consistió en la transcripción de las entrevistas y el

⁶ Extraído de la tesis *Concepciones sobre virtudes cívicas de los maestros del colegio San Luis de Zipaquirá*, elaborada por Diana Rocío León López, Gilberto Suárez Castañeda y Lorena Torres Herrera.

dilema, seguido por la organización de la información; el primer filtro trató de la lista de palabras clave por objetivo; el segundo filtro fue la limpieza de la información no pertinente; el tercer filtro consistió en el registro de nueva información filtrada; el cuarto filtro fue sobre la elaboración de comentarios o descriptores; el filtro cinco se centró en la depuración de comentarios y agrupamiento; el filtro seis trató sobre la elaboración de redes conceptuales, y el filtro siete consistió en la elaboración de matriz de campos temáticos.

Para ilustrar los filtros del análisis de contenido, teniendo en cuenta la enorme extensión y cantidad de datos, se presenta, a manera de ejemplo, parte de una entrevista y algunas reacciones que surgieron a partir del dilema. Estos filtros se explican a continuación:

Paso previo: transcripción

Una vez hechas las entrevistas y desarrollado el dilema se procedió a transcribir la información previamente grabada, cuidando guardar la mayor fidelidad posible en cuanto a la forma y el fondo de lo dicho por los participantes. Es importante recordar que se aplicaron seis entrevistas a profesores y un dilema a tres profesores.

El primer paso consistió en organizar la información, en el sentido de separar en archivos las entrevistas y el dilema y asignarle un código a cada fuente con el ánimo de facilitar su manipulación a lo largo del análisis mismo y luego de la interpretación. Para las entrevistas se definió la sigla “Ent”, seguida por el número del participante. Para el dilema se definió “Dil”, seguida por el número del participante.

Cuadro de convenciones

Código instrumento		Profesor	Asignatura
Entrevista-01	Ent-01	Jhon Jairo L.	Filosofía
Entrevista-02	Ent-02	Jenny V.	Química
Entrevista-03	Ent-03	Wilson P.	Física
Entrevista-04	Ent-04	Ángel M.	Sociales
Entrevista-05	Ent-05	Luz Dary M.	Lenguas

Entrevista-06	Ent-06	Diana M.	Matemáticas
Dilema-01	Dil-01	Ángel M.	Sociales
Dilema-02	Dil-02	Diana M.	Matemáticas
Dilema-03	Dil-03	Jenny V.	Química

A continuación se presenta un fragmento de la transcripción de una entrevista con sus respectivas convenciones:

Ent-04

Entrevista al profesor Ángel M. de la asignatura de ciencias sociales del colegio San Luis de Zipaquirá.

1. ¿Cuál es su pensamiento frente a la educación en valores y formación ciudadana?

Frente a los valores y formación ciudadana pienso que es fundamental. Pues si busco coherencia de vida en mis estudiantes, debo ser consecuente: si veo que el fin de la educación es formar personas de bien, los valores han de ocupar parte primordial en la construcción del conocimiento, al igual que la formación ciudadana, la cual pienso que ha de ser fruto de la vivencia de los valores. Aquí hay contradicción con la realidad, pues la formación en valores viene de casa y lo que hacemos en el sector educativo es pulirla. Ent-04

2. ¿Por qué cree que vale la pena fortalecer la formación ciudadana en el aula?

Vale la pena fortalecer la formación ciudadana en el aula porque vivimos en la cultura de las disculpas, donde todo lo malo lo hizo otro. Esto indica que debemos formar verdaderos ciudadanos capaces de asumir tanto sus cualidades como sus debilidades, que sepan de qué están hechos y así puedan, en un futuro no lejano, liderar procesos de transformación positiva y auténtica de la sociedad. Ent-04

Primer filtro: lista de palabras clave por objetivo

Luego de señalar con códigos los documentos, el paso siguiente consistió en la elaboración de un listado de las palabras clave referidas a cada objetivo, es decir, se unieron los términos afines. Para cada objetivo específico se definió un color de la siguiente manera: verde para el primer objetivo específico, en el que el criterio principal era virtudes

cívicas; morado para el segundo objetivo específico, aquí el criterio era formación en virtudes cívicas, y finalmente, amarillo para el tercer objetivo específico, teniendo en cuenta que el criterio era normativa escolar. El objetivo de este filtro fue detectar aquellas frases, oraciones o ideas que hacían alusión directa o indirecta a los objetivos específicos, mediante la identificación de ciertos términos.

Relación de criterios y palabras clave

Objetivo	Criterio	Palabra clave
Objetivo 1. Virtudes cívicas	Términos relacionados y subordinados con lo cívico.	Convivencia
		Respeto
		Tolerancia
		Justicia
		Orientar
Objetivo 2. Educación en virtudes cívicas	Términos relacionados y subordinados con educación en virtudes cívicas.	Formando personas
		Formación ciudadana
		Gobierno escolar
		Libre opinión
Objetivo 3. Normativa escolar	Términos relacionados y subordinados con normativa escolar.	Disciplina
		Manual de convivencia
		Normativa institucional
		Norma
		Flexibilizar la norma

Convenciones para los objetivos específicos

Objetivo 1.	Caracterizar las virtudes cívicas pensadas por los maestros.
Objetivo 2.	Describir la forma como los maestros relacionan la educación en virtudes cívicas dentro de su labor educativa.
Objetivo 3.	Identificar la influencia que tiene la normativa escolar sobre las concepciones en virtudes cívicas de los maestros.

A continuación, se presenta una parte de la transcripción de la información de una entrevista a partir de la aplicación de este filtro, es decir, con la señalización de las palabras clave de acuerdo a cada objetivo específico:

Entrevista al profesor **Ángel M.** de la asignatura de ciencias sociales del colegio San Luis de Zipaquirá.

1. ¿Cuál es su pensamiento frente a la educación en valores y formación ciudadana?

Frente a los valores y **formación ciudadana** pienso que es fundamental. Pues si busco coherencia de vida en mis estudiantes, debo **ser consecuente**: si veo que el fin de la **educación** es formar personas de bien, los **valores** han de ocupar parte primordial en la construcción del conocimiento, al igual que la **formación ciudadana**, la cual pienso que ha de ser fruto de la vivencia de los **valores**. Aquí hay contradicción con la realidad, pues la **formación en valores** viene de **casa** y lo que hacemos en el sector **educativo** es pulirla. Ent-04

2. ¿En el colegio se vivencia la formación ciudadana? Por favor, dé varios ejemplos.

Sí, en el colegio hay vivencia de la **formación ciudadana**, desde el acato a la **normativa** expuesta en el **manual de convivencia**, hasta en experiencias pedagógicas significativas como la conformación del **gobierno escolar**, que incluye a toda la comunidad educativa; como la **elección del personero estudiantil**, como la elección de representantes a consejo estudiantil; como la **conformación de comités ad intra** de las aulas de clase buscando el buen funcionamiento del grupo, y las clases de **democracia** y ciencias políticas que complementan en parte toda esta experiencia. Ent-04

Segundo filtro: filtro de limpieza

Después de señalar palabras clave referidas al criterio planteado en cada uno de los objetivos específicos en el filtro anterior, se da paso a eliminar información que no contenía ninguna palabra clave; es así como el segundo filtro consistió en hacer un barrido y ubicar la información más relevante, eliminando aquella que no aportaba elementos significativos. A esta etapa se le denominó filtro de limpieza y es de gran importancia, debido a que es posible identificar ideas clave dentro de cada uno de los relatos y depurar aspectos que resultan ambiguos o de poco interés al objeto de estudio.

Tercer filtro: nueva información filtrada

Después de identificar palabras clave y realizar un barrido de información dentro de cada uno de los relatos, manteniendo solo aquella información que resulta significativa a nuestro objeto de estudio, se realizó un registro de lo que ocurrió durante las entrevistas y el dilema sobre aspectos que pudieron no ser verbalizados; este análisis se incorporó para obtener información acerca de conductas, gestos, ademanes, etc., que pudiera aportar a la interpretación de los textos. De igual forma, se realizó una aproximación textual a frases que resultaban ambiguas o incoherentes en su estructura sintáctica.

A continuación, se presenta un ejemplo de la transcripción de la información a partir de la aplicación de este filtro, es decir con la explicación de aspectos no verbalizados y la aclaración de frases confusas. Dichas explicaciones aparecen dentro de los relatos con marcador rojo, entre paréntesis se ponen de manifiesto aquellas expresiones gestuales y corporales que atribuyen algún significado al relato y entre barra inclinada se realiza una aproximación textual a aquellas ideas ambiguas. Para ejemplificar se tomó un fragmento del dilema.

Profesora Jenny:

Y si hablamos de una formación ciudadana y cívica, pues qué tipo de ciudadanos vamos a estar formando si vamos a generar una doble moral, es decir, usted cumpla la ley, pero si puede hacer trampa, hágala. Hecha la ley, como decía el refrán *(risas)*, hecha la ley, hecha la trampa. Entonces eso sería lo que se proyecta, que Lucía está proyectando en un aula a los estudiantes. Y de la persona joven, ir en contra de ella, renunciar. Entonces uno diría que este docente pasaría su vida renunciando, porque a donde vaya va a encontrar una norma. Entonces va a renunciar toda su vida */nunca se acomodará a la norma institucional y su mejor opción será renunciar/*. Asumo que es una persona joven *(risas)* que no tiene trayectoria en educación, de pronto falto de experiencia, pues es normal que uno salga de una formación de universidad así, pero cuando se enfrenta a la realidad, la que de pronto no nos muestra las universidades. En el caso de los docentes, hay muchas realidades que no nos muestra la formación de carrera, en el aula de la universidad, y cuando uno enfrente la realidad es otra. **Dil-03**

Profesora Diana:

Aquí hay algo importante y que no hemos tocado en esto de virtudes cívicas y es que en nuestra práctica también juegan un papel muy importante los padres **(hay miradas entre los participantes que evidencian estar de acuerdo)** y muchas veces tenemos que luchar con ese tipo de normatividad, no solamente con lo que hay en esa institución, sino también ver cómo formar a esa persona que no sea solamente en el colegio sino también en casa. En la práctica docente, cuando uno inicia, el aprender a enfrentar a papás es la cosa más complicada, más que enfrentarse a su práctica profesional. Entonces eso es algo que no hemos tocado, pero que no va fuera del contexto, sino que va inmerso a este. **Dil-02**

Cuarto filtro: elaboración de comentarios o descriptores

En el filtro anterior se realizó un registro de aspectos no verbales, tales como gestos, posturas y ademanes; estos resultan de gran importancia para la interpretación de las ideas de cada uno de los participantes y en la construcción de los descriptores. Es así como el cuarto filtro consistió en la elaboración de comentarios al margen del texto: son indicadores breves de lo dicho por los participantes en cada entrevista y en el desarrollo del dilema cuya pista era la presencia de la palabra clave. La elaboración de estos descriptores no fue sencilla porque en varias ocasiones una palabra clave era utilizada para manifestar diversas opiniones o ideas, es decir, una determinada palabra poseía diferentes significados en diversas situaciones. Para dar un ejemplo, la palabra clave “diálogo” refería en algunos discursos al conducto regular seguido por la normativa institucional, pero, en otros relatos, “diálogo” era considerado como una virtud cívica. De esta manera, la elaboración de estos descriptores requirió leer detalladamente la información para mantener fidelidad con las ideas y no alterar su intención, siguiendo por supuesto los criterios de cada uno de los objetivos específicos.

La correcta formulación de este filtro fue fundamental para descifrar con claridad las ideas y aportes de cada uno de los participantes en relación con nuestro objeto de estudio. A continuación, se presenta una parte de la transcripción de una entrevista, con los respectivos descriptores o comentarios al margen de texto:

<p>Ent-04 Entrevista al profesor Ángel Malaver de las asignaturas Sociales del Colegio San Luis de Zipaquirá</p>	<p>Insistir en formar valores</p>
<p>1. ¿Qué valores son más importantes en la formación ciudadana? En la formación ciudadana nunca se debe dejar de insistir en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el liderazgo Ent-04</p>	<p>Valores más importantes para el maestro</p>
<p>2. ¿Por qué cree que vale la pena fortalecer la formación ciudadana en el aula?</p>	<p>Deseo de transformación en la escuela</p>
<p>Vale la pena fortalecer la formación ciudadana en el aula porque vivimos en la cultura de las disculpas, donde todo lo malo lo hizo otro. Esto indica que debemos formar verdaderos ciudadanos capaces de asumir tanto sus cualidades como sus debilidades, que sepan de que están hechos y así puedan en un futuro no lejano, liderar procesos de transformación positiva y auténtica de la sociedad. Ent-04</p>	<p>Deseo de transformación en la escuela</p>

Quinto filtro: depuración de comentarios y agrupamiento

A partir del filtro anterior se elaboró la tabla llamada “Destilación de descriptores”. Esta tabla fue diseñada a partir de los comentarios que surgieron en cada uno de los instrumentos (entrevistas semiestructuradas y dilema). Posteriormente, se depuraron aquellos que poseían relación semántica, es decir, de dos o tres comentarios que indicaban lo mismo, se unificó la intencionalidad dejando solo un comentario que representaba la idea; este proceso se concreta en la fila “Filtro de comentarios”. Finalmente, los comentarios se agruparon según la intencionalidad de cada objetivo específico en la columna llamada “Agrupamiento por selección”.

Como se definió en el primer filtro, cada objetivo específico definió un criterio: para el primer objetivo específico, el criterio era virtudes cívicas; para el segundo objetivo específico, el criterio es formación en virtudes cívicas, y finalmente, para el tercer objetivo específico, el criterio era normativa escolar. A continuación, se presenta la tabla de destilación de descriptores:

Destilación de descriptores:

OBJETIVO ESPECÍFICO I		
Comentarios	Comentarios Filtrados	Agrupamiento por selección
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo con el estudiante 2. Ejemplo impartido por el maestro 3. Responsabilidad impartida por el maestro 4. Enseñar los valores a través del buen ejemplo 5. Tener en cuenta al estudiante 6. Respeto por la opinión del otro 7. Ética profesional del maestro 8. Valores del maestro 9. Ética del maestro 10. Son más importantes los valores que los saberes disciplinares 11. Las virtudes vienen del interior del sujeto 12. Los valores vienen de casa 13. Insistir en formar valores 14. Poner en práctica los valores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo con el estudiante 2. Valores más importantes para el maestro 3. Respeto por la opinión del otro 4. Las virtudes vienen del interior del sujeto 5. Ética del maestro 6. Son más importantes los valores que los saberes disciplinares 7. Poner en práctica los valores 8. Los valores vienen de casa 9. Insistir en formar valores 10. Fortalecer la relación con el compañero 11. Buenos modales 12. Pérdida de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con el estudiante • Valores más importantes para el maestro • Respeto por la opinión del otro • Las virtudes vienen del interior del sujeto • Ética del maestro • Son más importantes los valores que los saberes disciplinares • Poner en práctica los valores • Los valores vienen de casa • Insistir en formar valores • Fortalecer la relación con el compañero • Buenos modales • Pérdida de valores

<p>15. Fortalecer la relación con el compañero 16. Buenos modales 17. Pérdida de valores 18. Respeto por la opinión 19. Fortalece la relación con el compañero 20. Valores más importantes para el maestro 21. El maestro da ejemplo con sus acciones 22. Escasos valores</p>		
OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
Comentarios	Comentarios filtrados	Agrupamiento por selección
<p>1. Formación cívica hacia los estudiantes 2. Participación democrática: actos culturales y cívicos 3. Formar y educar hombres de bien 4. El fin de la educación es formar personas de bien 5. Insistir en formar valores 6. Enseñar los valores 7. La educación en valores es fundamental en los procesos educativos 8. Formar y educar hombres de bien, independiente del saber disciplinar</p>	<p>1. El fin de la educación es formar personas de bien 2. Enseñar los valores 3. Formar y educar hombres de bien, independiente del saber disciplinar 4. Formación cívica hacia los estudiantes 5. Participación democrática: actos culturales y cívicos 6. El fin de la educación es formar personas de bien 7. Enseñar los valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar y educar • Enseñar los valores • Formar y educar hombres de bien, independiente del saber disciplinar • Insistir en formar valores

<p>9. Permanencia en el aula de clase limita espacios de socialización</p> <p>10. Izadas de bandera</p> <p>11. Actos culturales</p> <p>12. Trato entre docentes y estudiantes</p> <p>13. Elección de representantes consejo estudiantil</p> <p>14. La formación es tarea de la familia y de la escuela</p> <p>15. Los valores vienen de casa</p> <p>16. Formación cívica hacia los estudiantes</p> <p>17. Responsabilidad del maestro</p> <p>18. Normatividad que viene de casa</p> <p>19. La formación es tarea de la familia y de la escuela</p> <p>20. Los valores vienen de casa</p> <p>21. Relación de las disciplinas con el civismo</p> <p>22. Importancia de la formación cívica en la educación</p> <p>23. Desarrollar su proyecto de vida</p> <p>24. La norma debe contribuir en la formación</p> <p>25. Preocuparse por el estudiante</p>	<p>8. Formar y educar hombres de bien, independiente del saber disciplinar</p> <p>9. Formación cívica hacia los estudiantes</p> <p>10. La formación es tarea de la familia y de la escuela</p> <p>11. Los valores vienen de casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación democrática: actos culturales y cívicos • El fin de la educación es formar personas de bien • Formación cívica hacia los estudiantes • La formación es tarea de la familia y de la escuela • Los valores vienen de casa
--	--	---

OBJETIVO ESPECÍFICO 3		
Comentarios	Comentarios filtrados	Agrupamiento por selección
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar profesionalmente, dejando de lado lo personal 2. Resolución de conflictos a través del diálogo 3. Escucha situaciones y da indicaciones verbales 4. Asumir la norma 5. Flexibilizar la norma sin ser arbitrario con el estudiante 6. Ejecución de la normatividad 7. Buscar beneficio de la norma para con la comunidad educativa 8. Proponer cambios en la normatividad 9. Evadir la normatividad 10. Estructurar la norma de forma conveniente a la comunidad 11. La norma no puede ser vista como imposición 12. Contrariedad con la norma 13. Apropiar la norma 14. Evitar la imposición de la norma 15. Evadir la norma no forma ciudadanamente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir la norma 2. Flexibilizar la norma sin ser arbitrario con el estudiante 3. Proponer cambios en la normatividad 4. Evadir la normatividad 5. La norma debe contribuir en la formación 6. Contrariedad con la norma 7. Resolución de conflictos a través del diálogo 8. Estrategias de solución 9. Aplicación de la norma con procesos pedagógicos 10. Código oculto del maestro 11. Deseo de transformación en la escuela 12. Pensar profesionalmente dejando de lado lo personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la norma • Flexibilizar la norma sin ser arbitrario con el estudiante • Proponer cambios en la normatividad • Evadir la normatividad • La norma debe contribuir en la formación • Contrariedad con la norma • Resolución de conflictos a través del diálogo • Estrategias de solución • Aplicación de la norma con procesos pedagógicos

<ol style="list-style-type: none"> 16. Hablar con el estudiante 17. Tener en cuenta al estudiante 18. Estrategias de solución 19. Aplicación de la norma con procesos pedagógicos 20. Coacción de la escuela 21. Manejo interno del maestro frente a la norma 22. Llevarlo a coordinación 23. Tomar medidas sancionatorias 24. Registro de lo sucedido 25. Resolución de conflictos a través del diálogo 26. Conocimiento y aplicación del Manual de Convivencia 27. Estructurar la norma de forma conveniente a la comunidad 28. Deseo de transformación en la escuela 29. Pensar profesionalmente dejando de lado lo personal 30. Código oculto del maestro 31. I. Deberes y derechos de estudiantes y docentes 32. Conducto regular 		
---	--	--

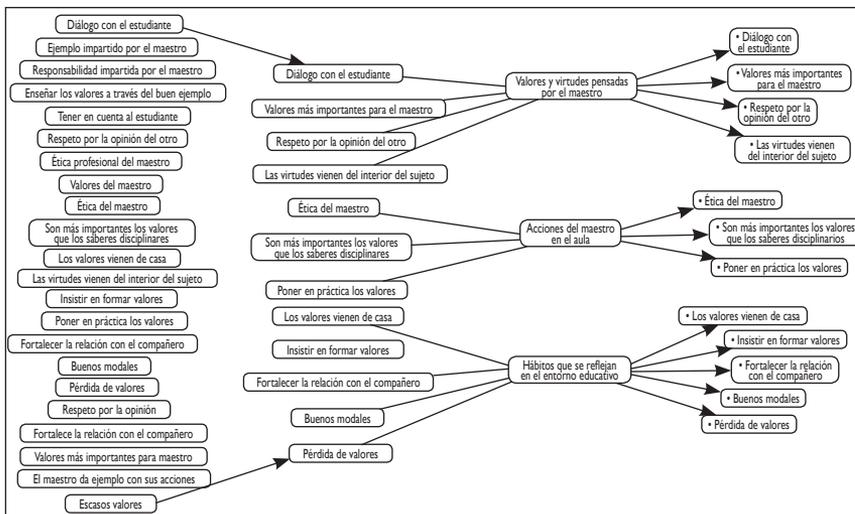
Sexto filtro: elaboración de redes conceptuales

Siguiendo el filtro anterior, cuyo resultado fundamental consistió en el agrupamiento temático de los descriptores de acuerdo a su afinidad, se realizó una red conceptual por cada objetivo específico. Esta herramienta permitió hacer visibles las relaciones temáticas entre los descriptores e identificar categorías.

Para la realización de cada red conceptual, se tomó como principal fuente el insumo del filtro anterior, es decir, la tabla de destilación de descriptores. El propósito fue hallar vínculos semánticos entre cada descriptor y, por medio de la red conceptual, tener una mejor visibilidad de ellos para determinar categorías viables. Finalmente, reagrupar los descriptores teniendo como referente las categorías emergentes y, por supuesto, manteniendo coherencia y fidelidad con los criterios de cada objetivo específico.

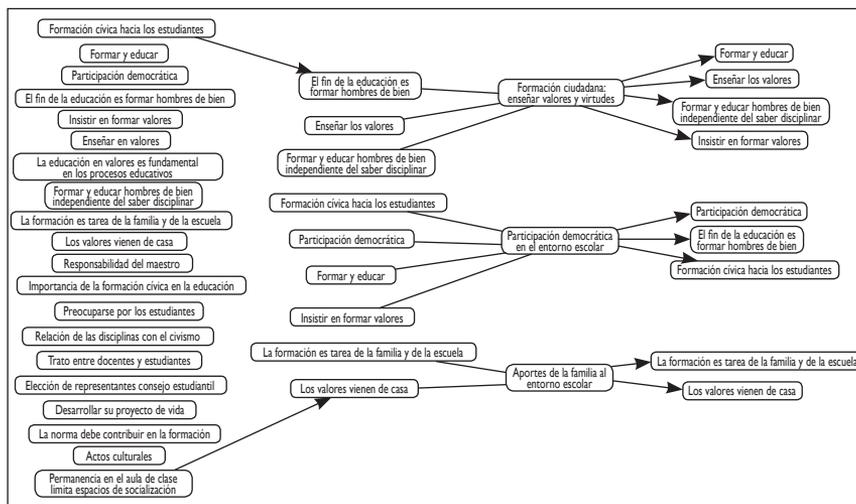
A continuación se presentan las redes conceptuales correspondientes a cada objetivo específico:

Red conceptual correspondiente al primer objetivo específico:

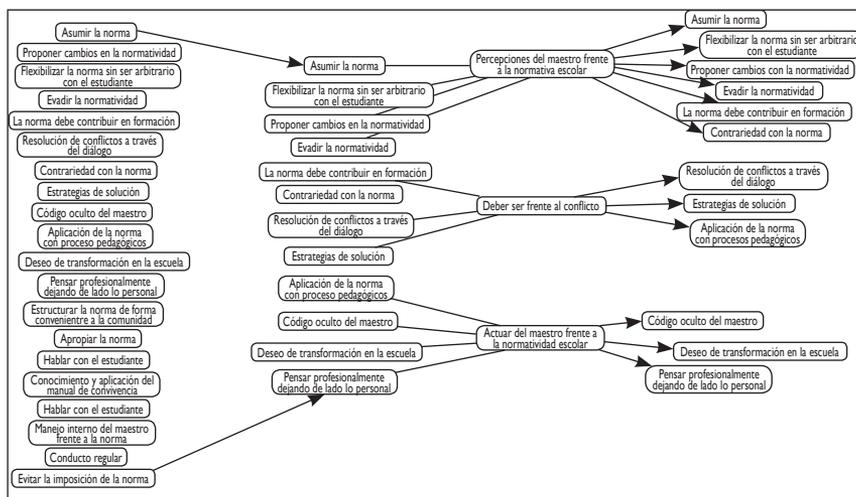


Capítulo 10. Ruta de tutoría en el macroproyecto de educación de las virtudes

Red conceptual correspondiente al segundo objetivo específico:



Red conceptual correspondiente al tercer objetivo específico:



Séptimo filtro: elaboración de matriz de campos temáticos

En este filtro se evidenció cómo se fueron tejiendo relaciones para llegar a categorías incipientes, lo que implicó una etapa de abstracción de la información, un proceso creativo en el que la información se fue transformando y adquiriendo una mayor complejidad, siempre teniendo

cuidado en no cambiar, alterar o parafrasear la información con la cual se estuvo trabajando. Se establecieron los campos categoriales tomando como referente los criterios de los objetivos específicos; posteriormente, las subcategorías surgieron de la destilación de los descriptores.

A partir de la construcción del campo categorial de base y con la ayuda de los códigos y colores, se empezaron a diferenciar criterios, creando grupos y subgrupos que permitieron generar una aproximación a categorías incipientes. De esta forma, la matriz resultante admitió ir esquematizando la información, es decir, dejó ver la información agrupada, clasificada y organizada.

Los campos temáticos o categoriales son mutuamente excluyentes y guardan una estrecha relación con los criterios propios de cada objetivo específico. La matriz de campos temáticos se constituyó como insumo clave del análisis de la información para la elaboración del siguiente capítulo de la investigación.

A continuación se presenta la matriz de campos temáticos o categoriales en donde el referente es el criterio de cada objetivo específico.

Matriz de campos temáticos

CRITERIO POR OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
OBJETIVO ESP. I. VIRTUDES CÍVICAS	Valores y virtudes pensadas por el maestro	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo con el estudiante• Valores más importantes para el maestro• Respeto por la opinión del otro• Las virtudes vienen del interior del sujeto

CRITERIO POR OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>OBJETIVO ESP. 1. VIRTUDES CÍVICAS</p>	<p>Acciones del maestro en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ética del maestro • Son más importantes los valores que los saberes disciplinares • Poner en práctica los valores
	<p>Hábitos que se reflejan en el entorno educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los valores vienen de casa • Insistir en formar valores • Fortalecer la relación con el compañero • Buenos modales • Pérdida de valores
<p>OBJETIVO ESP. 2. FORMACIÓN EN VIRTUDES CÍVICAS</p>	<p>Formación ciudadana: enseñar valores y virtudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar y educar • Enseñar los valores • Formar y educar hombres de bien, independiente del saber disciplinar • Insistir en formar valores
	<p>Participación democrática en el entorno escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación democrática: actos culturales y cívicos • El fin de la educación es formar personas de bien • Formación cívica hacia los estudiantes
	<p>Aportes de la familia al entorno escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formación es tarea de la familia y de la escuela • Los valores vienen de casa

CRITERIO POR OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>OBJETIVO ESP. 3. NORMATIVIDAD ESCOLAR</p>	<p>Percepciones del maestro frente a la normatividad escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la norma • Flexibilizar la norma sin ser arbitrario con el estudiante • Proponer cambios en la normatividad • Evadir la normatividad • La norma debe contribuir en la formación • Contrariedad con la norma
	<p>Deber ser frente al conflicto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos a través del diálogo • Estrategias de solución • Aplicación de la norma con procesos pedagógicos
	<p>Actuar del maestro frente a la normatividad escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Código oculto del maestro • Deseo de transformación en la escuela • Pensar profesionalmente dejando de lado lo personal

CUARTO SEMESTRE: INTERPRETACIÓN, HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

En el cuarto y último semestre se realizó la interpretación de los datos, se organizaron los hallazgos en función de los objetivos presupuestados, se realizaron las conclusiones y se perfiló la redacción del informe final de investigación. La interpretación consistió en el diálogo entre los teóricos seleccionados, la información obtenida en el trabajo de campo y la perspectiva de los propios investigadores. La interpretación, desde la mirada cualitativa, se tornó compleja pues

(...) la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7).

Interpretar fue realizar la reflexión de los investigadores en directa relación con los marcos teóricos elegidos y con las condiciones particulares de la población indagada. El ejercicio de interpretar fue el corazón de las investigaciones particulares. En palabras de Gadamer (1977), interpretar “no es un acto complementario y posterior a la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 378).

Esta forma explícita de la comprensión tuvo, para nuestro caso, dos momentos: analizar e inferir hallazgos. En cuanto el análisis correspondió a la organización, clasificación, jerarquización, tematización y categorización de la información recopilada, la interpretación fue la búsqueda de sentido de lo leído y lo observado. Es de resaltar que la interpretación requirió de un exhaustivo proceso de análisis; si analizar fue recorrer y desandar datos, interpretar fue reconfigurar, buscar el sentido desde la totalidad del tema y el problema planteados.

Los hallazgos, por su parte, fueron aquellos descubrimientos que emergieron del análisis. Un hallazgo fue entendido como la creación de ideas o hechos que no estaban antes de la investigación y que vinieron a ser el aporte de los investigadores al campo temático abordado. Para ello, la mirada debió estar vigilante para poder dar cuenta de qué es aquello “inédito” que brotó de la interpretación.

Tanto la interpretación como los hallazgos fueron esa fina *lectura entre líneas* que relacionó lo dado con lo imprevisto. Los grupos de investigación desarrollaron un largo y sistemático proceso de indagación para llegar a este punto.

Por su parte, las conclusiones recogieron uno de los aspectos más importantes del trabajo de investigación, pues sintetizaron lo encontrado en cada una de las categorías y pretendieron responder al objetivo general y a cada objetivo específico. Además, fue el lugar privilegiado para establecer diálogo con la revisión de la literatura, en cuanto ubicó los aportes particulares del trabajo en el campo temático y resaltó lo novedoso de lo hallado. Las conclusiones

cerraron todo el trabajo de investigación profundizando en la respuesta general a la pregunta que desencadenó toda la pesquisa.

Las conclusiones retomaron los hallazgos más destacados, poniéndonos en términos conceptuales, sin acudir a la información primaria, para darle nivel de diálogo con la literatura consultada. En esta fase se ordenó lo que se encontró, se jerarquizó, se ponderó y se destacó aquello que se consideró pertinente como novedad respecto al tema investigado. Al decir de Ortiz (2004), el oficio de la escritura se parece al de la costura; en tal sentido:

Un texto se elabora con una maraña de hilos. Es fruto de lecturas anteriores y de la investigación. Puedo tejer con pocos hilos: mi tela quedará entonces algo empobrecida, monocromática. Cuando junto colores y espesores diferentes, altero su granulado, su matiz. Una tela rica posee tonalidades y sombras, su superficie es irregular y rugosa. Los hilos, o mejor, su entrelazamiento, hacen el resultado final. Cuando escribimos, trabajamos con un conjunto de ovillos a nuestra disposición. Está claro que siempre existe el riesgo de perderse en la búsqueda de esas referencias textiles. Por eso se impone una selección juiciosa, se trabaja con un número limitado de ovillos. La escritura es el resultado de una costura, de la conjunción entre la aguja y los hilos, la problemática teórica y los datos (p. 14).

En este sentido, las conclusiones tejieron las puntadas que finalizaron el estudio, así que se reiteró, pormenorizó, insistió, recabó y redondeó, para que el lector se llevara en su mente la idea final de un camino exigente y rico que condujo a ciertos descubrimientos y aspectos para destacar.

Adicionalmente, se hicieron unas breves recomendaciones o sugerencias pensando en aquellos elementos importantes para ser tenidos en cuenta, bien sea para futuras investigaciones o para las instituciones educativas en general. Estas sugerencias contemplaron situaciones tocadas, pero no suficientemente profundizadas en la investigación misma, por no ser parte de los objetivos y como propuestas para futuras pesquisas, hasta indicaciones generales para que la escuela mejore su realidad. A continuación, daremos ejemplos de lo planteado:

INTERPRETACIÓN Y HALLAZGOS⁷

Interpretación de la información

La interpretación de la información se organizó por las categorías *idea de la virtud de la tolerancia desde el Facebook* y vínculos entre la virtud de la tolerancia, jóvenes y Facebook. La triangulación interpretativa se realizó colocando en juego tres ejes fundamentales: las voces de los participantes, las voces de los teóricos y las voces de las investigadoras. La triangulación interpretativa es el proceso que permite aportar conocimiento en las ciencias sociales (De Tezanos, 2001).

Los estudiantes del grado décimo del colegio Tomás Cipriano de Mosquera, tuvieron la concepción de que la virtud de la tolerancia es la capacidad de escuchar la opinión del otro y aceptar al otro. Dicha concepción la crearon a partir de sus experiencias en su cotidianidad, de los contextos donde se han desenvuelto: familia, colegio, barrio e Internet. “La tolerancia exige el dejar hacer al otro en su “alteridad”. Exige el retiro o, por lo menos, la limitación de las propias exigencias y de los propios intereses. Es lo que comúnmente se designa como “consideración”” (Fetscher, 1995, p. 152).

Los jóvenes pensaron que la virtud de la tolerancia está muy ligada al respeto por la opinión ajena, pero dentro de un marco de reciprocidad: “no todos somos iguales, cada quien tiene pensamientos diferentes (...), entonces debemos ser tolerantes con ellos” (CEEI0).

Pero los estudiantes marcaron que es más fácil respetar las opiniones de un amigo o renunciar a las propias por la de un amigo; de esta manera, los jóvenes relacionaron la virtud de la tolerancia con los sentimientos. Además, señalaron que con los amigos es más fácil comunicar las propias opiniones porque les brindan seguridad: “la palabra es compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona” (Piscitelli et al., 2010, p. 64).

⁷ Aparte extraído de la tesis *La virtud de la tolerancia en los días del Facebook con jóvenes de grado décimo del colegio Tomás Cipriano de Mosquera*, de Mercedes Ávila López y Diana Yícela Restrepo Nasayó.

Los jóvenes dieron gran importancia a expresar sus opiniones en el Facebook porque se sintieron identificados con el pensamiento del otro. Cada situación compartida con los miembros del grupo les permitió descubrir que sus propias vivencias eran similares a las de los otros y las diferencias que encontraron les ayudaron a comprender al otro:“(…) debemos aprender que todos no somos iguales, que todos somos diferentes, entonces podemos asociarnos con personas diferentes” (CEE10).

Los jóvenes reafirmaron sus opiniones dando una explicación a cada una de sus ideas para afianzar la virtud de la tolerancia que existió desde la consideración de las razones y actos de los demás. “La tolerancia exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto de su dignidad. El hecho de que alguien sea diferente, puede restar seguridad a las personas sin suficiente conciencia del propio valor” (Fetscher, 1995, p.152)

Los jóvenes al publicar su estado de ánimo y sus sentimientos facilitaron la comunicación entre ellos, logrando un mejor entendimiento sobre lo que se dijo y se hizo: “el Face lo utilizo como una forma de liberar todo lo que uno guarda (...) lo dejo, me libero y ya” (CEE7). Otros estudios ya habían señalado cómo el Facebook permite la comunicación entre los jóvenes: “da la posibilidad de contar nuestra vida fácil, pública y masivamente. Lo que hacemos es hablar de nosotros, de nuestra vida, de nuestros lazos sociales e institucionales” (Piscitelli et al., 2010, p. 62).

Los estudiantes tienen la idea de que aceptar la diferencia no está libre de condiciones: “yo acepto a las personas que dejen ver sus fotos y se vean como personas” (CEE1). Ellos valoraron en las fotos de los otros el buen aspecto que proyecten y, en los comentarios, las buenas maneras de expresión: “propone al usuario una gramática de interacción —un conjunto de reglas colectivas o una sintaxis para la interacción, es decir, un manera de hacer— que los usuarios puedan aceptar o rechazar” (Piscitelli et al., 2010, p. 82).

Cuando los jóvenes aceptan sus propias diferencias y las de los otros, se muestran más tolerantes: “la tolerancia es una forma de expresar el respeto a los demás aceptando sus diferencias. Pero, sobre todo, somos tolerantes cuando esas diferencias nos importan” (Camps, 1990, p. 86).

Los jóvenes asociaron la virtud de la tolerancia con el término *aguantar* que significa mostrarse indiferente o guardar silencio. Además, lo asociaron con *soportar* para mantener las buenas relaciones en su contexto familiar, escolar y social. Según ellos, para tener una convivencia en paz, las personas tienen el deber de contenerse o de aguantar hasta cierto punto, aunque no comulgue con pensamientos y acciones ajenas: “uno tolera hasta un punto, es que yo me aguanto a esta persona hasta determinado punto” (CEE7).

Los jóvenes fueron solidarios con el sentir de su amigo y lo demostraron de manera permanente y afectuosa, alentaron, animaron y consolaron: “estaré ahí, apoyándote en las buenas y en las peores” (COE6).

Los jóvenes tienen la idea de que a una persona no se le puede tolerar todo por igual porque se debilitaría la convivencia: “a uno le pasa algo con una persona y hasta ahí, pero si eso vuelve a pasar, ahí ya se pasó el límite de mi tolerancia” (CEE2).

También marcaron que cada persona debe colocar límites frente a las actitudes fanáticas de los otros que afecten el vivir en sociedad: “El fanatismo es condición para una conducta extremadamente intolerante. Representa una total ceguera ante el derecho del “otro” y rechaza cualquier objeción crítica” (Fetscher, 1995, p.150).

Para concluir la interpretación de la presente categoría, se señaló que desde Facebook surgió una cultura participativa y colaborativa entre los estudiantes que facilitó el encuentro con el otro, el respeto por el pensamiento de los demás y el descubrimiento de la reciprocidad como condición para la tolerancia porque si cada persona tiene derecho a ser diferente, tiene el deber de aceptarle ese derecho a los otros.

Vínculos entre la virtud de la tolerancia, jóvenes y Facebook

En esta categoría se describieron las interacciones de los jóvenes y las relaciones entre ellos. El Facebook se convirtió en una especie de “comunidad” con sus propios discursos y prácticas que influyó significativamente en las relaciones de los jóvenes con vínculos positivos y negativos expresados en los comentarios, los mensajes y las fotografías. Estos vínculos permitieron la construcción y exhibición de identidades.

A los jóvenes, el Facebook les permitió conectarse, comunicarse y llegar a conocerse para crear relaciones personales con sus pares desde el chat o las publicaciones en los muros; allí comentaron con sus amigos buena parte de lo que sucedió en sus vidas, expusieron sus actividades y dieron información sobre sus gustos e intereses.

Los jóvenes, desde los vínculos que crearon, asociaron la virtud de la tolerancia con verdad y confianza, para interactuar con sus pares y cultivar amigos: “si claro a pesar de todo como buena amiga, estoy ahí para ti cuando lo necesites y sabes que puedes confiar en mi (sic)” (COE6).

Gracias a los vínculos de amistad que establecieron los jóvenes entre sí, se sintieron libres para exponer en Facebook sus inquietudes, preocupaciones, experiencias, vivencias y temas privados: “Los progresos en el camino a la verdad sólo se logran en una situación de libertad” (COE8).

Los jóvenes en sus interacciones integraron el término *respeto* a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando fueron diferentes o contrarias a las propias; ese respeto fue el resultado del perdón y el entendimiento al escuchar, aceptar, ser flexibles ante los demás, comprender el valor de las distintas formas de entender la vida: “la tolerancia está solo en una persona, en mí” (CEE9).

Los jóvenes interpretaron la virtud de la tolerancia como una acción que empieza por ellos y que solo si la interiorizan pueden llegar a ser tolerantes con la sociedad, pues solo se logra una convivencia y una aceptación de la diferencia cuando se hacen libres interiormente, libres para aceptarse y aceptar, para crear una relación fructífera con los demás. De tal modo, se creó una relación condescendiente con el otro y se evitó hacer daño con las opiniones, lo cual evidenció que los jóvenes pudieron adaptarse a esas condiciones, aunque esto no quiere decir que fueron intolerantes consigo mismos, sino que atendieron al beneficio de los demás: “perdón no es mi intención hacerte sentir mal (...) lo siento perdón sé que la actitud mía de hoy no fue la adecuada (sic)” (COE6). “El respeto mutuo descansa en el supuesto de que los individuos tienen diferentes opiniones de lo que es bueno para ellos” (Camps, 1990, p. 77).

Los jóvenes reconocen que evitar hacer daño con sus opiniones no implica negar la libertad de opinión, al contrario, la hace productiva porque esta libertad es absoluta, cada persona ve la realidad desde su propia perspectiva y aporta un punto de vista particular que es tan válido como cualquier otro.

Los jóvenes también cuestionaron, replantearon y concluyeron que la verdad es relativa, y que depende del contexto: “la verdad es que si él publica cualquier cosa, eso es él y su verdad” (CEE8).

Los jóvenes admitieron sus errores aceptando la razón del otro y en ese ambiente de perdón se acortaron las distancias de la verdad de cada uno: “diga las cosas para saber que tiene...Pero también perdóneme porque yo sé que usted se siente mal (sic)” (COE1).

Para los jóvenes fue difícil entender el concepto de igualdad en relación con sus padres porque sintieron que ellos no los toman en cuenta en las decisiones familiares y escolares relevantes; sin embargo, gracias al consejo de un amigo, aceptaron que sus padres tienen el derecho de ser diferentes a ellos: “debemos aprender que todos no somos iguales” (CEE4).

Los vínculos negativos que tuvieron los estudiantes sobre la virtud de la tolerancia fue enlazarla a la mentira con la intención de buscar su propio beneficio, lograr ser aceptado en un grupo, evitar el enojo del otro, por inseguridad, confusión de sentimientos o miedo. Los estudiantes argumentaban que ellas se veían obligadas a decir más mentiras porque sus padres ejercen más control y castigos sobre ellas: “Mi papá me va a pillar en la mentira (...) ¿me ayudas a inventar una mentira para que no me regañen?” (COE2).

Los jóvenes mintieron por inseguridad, querían aparentar más de lo que eran, inventaban atributos que no tenían para agradar a los demás. Cuando consideraron que un adulto fue injusto se enojaron e inventaron una mentira en la cual otro adulto era el culpable.

Los jóvenes también mintieron por confusión de sentimientos; en los momentos en que experimentaron envidia y rencor sin saber por qué,

se intranquilizaron y crearon una realidad falsa para ser aceptados: “por muy individualista que sea nuestra sociedad, la autonomía o la libertad necesitan del reconocimiento del otro” (Camps, 1990, p. 113).

Por otro lado, los jóvenes vincularon la indiferencia con el ignorar al otro, no mirarlo, actuar como si no existiese, no hablarle, no prestarle atención y como una acción de cobrar o vengar una ofensa o de lograr una reacción en el otro. Los jóvenes fingieron indiferencia pero lo que querían en el fondo era llamar la atención de ese alguien que les importa: “no entiendo, sé que me viste y me ignoraste” (COE6).

Los jóvenes, desde la indiferencia, también reflejaron discriminación hacia los demás, hacia el pensamiento diferente, porque no se sintieron identificados con las opiniones y las acciones de los demás, en especial, de los padres, porque creían que solo fueron formas de controlarlos y manejarlos, la mayoría de los jóvenes hicieron referencia a la inconformidad que tienen con sus padres: “a su papá trate de ignorarlo” (COE1).

Los jóvenes ejercieron su poder desde el rumor mal intencionado, el desacuerdo, la oposición, la discriminación, la desigualdad, el rechazo, la exclusión, la humillación, la exclusión, la descalificación por su físico, por sus formas de vida. Esta práctica fue normal en sus conversaciones en el Facebook: “las diferencias físicas, las formas de vida diferentes provocan inseguridad; sobre todo, cuando aparecen cerca, en nuestra ciudad o comunidad” (Fetscher, 1995, p. 13).

Los jóvenes justificaron sus comportamientos intolerantes afirmando que solo querían llamar la atención o mostrar su inconformidad ante actitudes de desprecio o para polemizar o expresar desacuerdo: “lo daña con su actitud y desprecio (...) pues es un desgraciado y un desconsiderado” (COE2).

Los jóvenes prefirieron hacerle las sugerencias al amigo y ser orientados por el par, a quien ayudaron, por ejemplo, a resolver problemas familiares: “hable con su mamá y le explica las cosas” (COE6); “(...) reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (Martín-Barbero, 2002, p. 29).

Los jóvenes asociaron la ofensa con humillación, chisme, ironía y enojo, y consideraron que para interpretar la ofensa es importante tener en cuenta la actitud de la persona y la intención con la que dice y hace las cosas.

Los jóvenes vincularon el enojo con emociones fuertes que llevan acciones agresivas, a exteriorizar dolor, sufrimiento y frustración. Se enojaron cuando los adultos no aceptaron su forma de ser, los lastimaron y los insultaron. Reconocieron que es necesario saber expresar el enojo a la pareja, los amigos, los padres y los profesores.

Los estudiantes consideraron que, en muchos casos, el enojo los fortaleció y los motivó para solucionar los problemas. Sin embargo, en otras ocasiones, los llevó a decir palabras que jamás tuvieron la intención de expresar, las cosas no les salían como ellos las planearon y estaban cansados de desear cosas que nunca se les cumplían. Cada estudiante tuvo un estilo distinto para manejar el enojo.

Para algunos, el enojo no representó un problema: se enojaban, resolvían el problema relativamente rápido y ya pasaban a otra cosa. Las estudiantes expresaron más sentimientos de ira y enojo. Para los hombres, el enojo fue pasajero, no tuvo mayor importancia. Se enojaron cuando algo los frustró o les produjo desagrado e indignación, “si me gritaron, grité; si me ofendieron, ofendí; si me agredieron, agredí”. El enojo les sirvió para recibir atención, respeto, posición y beneficios.

Emplearon la ironía como una forma de burlarse de sus pares o de denunciar, criticar o censurar algo que les comentaron. Los jóvenes tuvieron actitudes despectivas hacia los adultos utilizando el sarcasmo como respuesta a un comentario o situación que les desagradó.

Los estudiantes utilizaron el chisme para sentirse importantes, criticar y condenar ciertos comportamientos de otro, revelar lo malo de su amigo o la falta que cometió; en ocasiones, lo hicieron por presión de otras personas, otras veces lo hicieron para alcanzar sus objetivos en las relaciones de pareja o amistad. En este tipo de relato, “(...) el yo interior se manifiesta en las memorias, las creencias, los sentimientos. En Facebook, la interioridad del yo se refleja, por ejemplo, a través del

microblogging, en el que [el usuario] expresa a sus contactos su estado de ánimo” (Sued et al., 2009, p. 4).

El irrespeto en los jóvenes se presentó como una manera de librar sus culpas mediante la agresión verbal, al irrespetar la forma de pensar, hablar o actuar del otro. También se defendían de lo que el otro dijo de manera desconsiderada o porque el otro le negó la oportunidad de expresar sus razones: “ese man es un desgraciado y un desconsiderado (...) es una porquería” (COE6).

En conclusión, en la categoría sobre las interacciones de los jóvenes en torno a la virtud de la tolerancia a través del Facebook, se halló que entre los jóvenes existían vínculos positivos como verdad, sinceridad, igualdad, respeto, entendimiento y perdón porque al interactuar con sus pares mostraron sus inquietudes, preocupaciones, experiencias y vivencias, tuvieron la capacidad de escuchar y aceptar las razones del otro y, del mismo modo, admitieron y comprendieron los errores de sus amigos. Los jóvenes vivenciaron la virtud de la tolerancia a través de sus vínculos en la red social Facebook. Es necesario aclarar que estos vínculos solo se evidenciaron en grupos relacionados con el colegio y el grupo de pertenencia / amigos más íntimos.

Los jóvenes tuvieron vínculos negativos como mentira, indiferencia, ofensa, irrespeto e ignorar para llamar la atención del amigo, del adulto, de ese alguien que querían, para obtener lo que ellos deseaban y para responder ante las ofensas del adulto.

Expresiones de la virtud de la tolerancia en el Facebook

Las expresiones que utilizaron los jóvenes en el Facebook evidenciaron la comunicación de ideas, sentimientos y actitudes. Usaron expresiones verbales y no verbales, siendo estas últimas el medio central para sus interacciones. Las expresiones icónicas en el Facebook fueron un instrumento para representar conceptos y operar con ellos; los jóvenes pudieron plasmar todo lo que fue posible de representar en el mundo: alegría, tristeza, emoción, comprensión, entre otros.

Los estudiantes utilizaron códigos verbales y gráficos para la comunicación en el chat y en el muro de Facebook. Usaron emoticones, conjunto

de símbolos que se pueden escribir con los mismos caracteres que se usan regularmente. Todo el alfabeto, los números y signos de puntuación fueron útiles para expresar emociones, actitudes o situaciones. La palabra *emotición* es la contracción de las palabras icono y emoción. En inglés se le conoce *smilies* en referencia a las “caritas sonrientes”, debido a que este es el símbolo más común, representado por dos puntos y el cierre de paréntesis. Estas representaciones gráficas fueron un sistema alternativo para agilizar la transmisión de la información y crear un lenguaje propio para la comunicación en el chat. Los jóvenes señalaron la inmediatez de sus conversaciones con el reemplazo de palabras —“porque” por la representación gráfica “xq”, la frase “estoy feliz” por el emoticón “:)” —. Como afirmó Martín-Barbero (2002),

(...) las nuevas generaciones saben leer pero su lectura se halla reconfigurada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan, de ahí que la complicidad entre oralidad y visualidad no remita al analfabetismo sino a la persistencia de estratos profundos de la memoria y la mentalidad colectiva (p. 35).

En el Facebook, los jóvenes hicieron uso de iconos para sustituir palabras, ideas completas y emociones, para presentarse de la manera más rápida posible y generar interacciones con sus pares: “pero es que le amargan la vida a uno lo más feo y la verdad es que se le tiran la felicidad a uno = { (símbolo de tristeza, llanto) (sic)” (COE5).

Los jóvenes utilizaron los signos de puntuación para expresar suspenso y las letras mayúsculas y minúsculas para indicar un cambio de volumen. La dinámica propia de este tipo de conversación propició el abandono ortográfico y gramatical. Los jóvenes usaron los emoticones para desplegar su capacidad de pensamiento e interactuar con el otro. Con los emoticones logran su máxima expresión, intercambian gestos y significados.

Así mismo, con los iconos incrementaron su capacidad de interpretación del entorno, ampliaron su pensamiento y resolvieron dificultades y problemas. De igual modo, los jóvenes pudieron ubicarse simbólicamente en el mundo de otra persona o ponerse en el lugar del otro, “saber vivir con los demás” (Camps, 1990, p. 121).

Las expresiones de los jóvenes estuvieron en función de las semejanzas y diferencias con sus pares, no pudieron construir su identidad sin los otros. En este contexto, la imagen y la palabra fueron herramientas para reflexionar sobre el yo y hacer interacciones sólidas o pasajeras.

El lenguaje en el Facebook se ha transformado, los jóvenes adoptaron nuevos códigos de comunicación informal, modelos icónicos para favorecer el sentido de pertenencia dentro de la red social: “ellas me dan confianza :D+ (símbolo de alegría)” (COE6). En el Facebook surge un lenguaje de carácter ideográfico en lugar del alfabético: “en verdad lo siento perdón :8 (símbolo de confusión)” (COE6).

El lenguaje ideográfico es el resultado de la asociación de símbolos con ideas y objetos, los cuales no representan sonidos ni palabras, sino ideas completas con las que se interacciona en el mundo virtual.

Los jóvenes fueron conscientes de los significados de esos iconos a la hora de escribir sus comentarios y sus conversaciones; los iconos fueron elegidos según la intención comunicativa y por la construcción misma del mensaje que deseaban comunicar.

Los jóvenes responden con una cercanía hecha no sólo de facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas sino de complicidad expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que encuentran su ritmo y su idioma (Martín-Barbero, 2002, p. 35).

Los jóvenes que usaron Facebook utilizaron ciertas imágenes a las que les atribuyeron significados que mostraron sus pensamientos y sus formas de actuar, donde ellos decidieron qué mostrar y qué no mostrar. Un ejemplo de ello fue este muro (COE10):

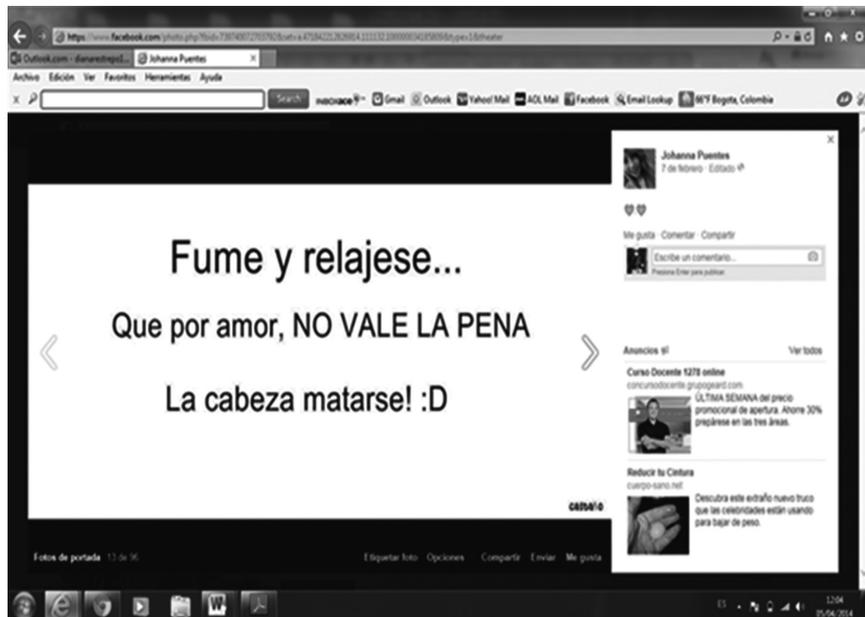


Figura: Pantallazo Muro Facebook

Los emoticones más empleados por los jóvenes en las conversaciones en el chat y los comentarios del muro fueron:

- :) Sonriente
- :(Triste, deprimido o decepcionado
- :| Serio, indiferente
- ’) Guiñar un ojo
- ;) Guiñar un ojo con complicidad / Ligón
- :o Sorprendido
- :O Gritando
- :@ Gritando
- :X Secreto (labios sellados)
- :’(Llorando
- :(Super triste
- :8 Confundido
- :? Pensativo
- :B Con los labios mordidos
- :c Muy triste

:):) Carcajadas
:* Silencio (boca tapada con mano)
O:) Santo / Inocente
:D Muy sonriente / burlándose de ti
:/ Eso no es divertido
Me gusta 👍
Sonrisa 😊
Sonrisa amplia 😄
Sonrisa con ojos cerrados 😍
Sorpresa 😲
Cara triste ☹️
Picando el ojo, guiño 😜
Lágrima 😓
Beso 😘
Lengua 😛
Enojado 😡
Corazón ❤️
Cara de gato, bigote 😺
Cara amable 😊
Cara amable con ojos invertidos 😍
Ángel 😇
Diablo 😈
Pacman 🍷
Lentes 😎
Lentes oscuros 🕶️
CMO? Cómo
QNDQ? / **CDO?** Cuándo
QUAL?Cuál
QNTQ? Cuánto
DND? Dónde
XQ? Por qué
Q? Qué
QN? Quién

Al lenguaje icónico, los jóvenes añadieron las expresiones verbales fonéticas. La palabra estuvo presente en casi todas las conversaciones, pero una palabra de carácter visual porque se miró, no se escuchó. Fue un grafo que podía alterarse saltándose cualquier convencionalismo. Facebook fue un espacio en el que no se necesitó argumentar ni discutir en profundidad, el interés era conocer al otro, contar la vida y expresar emociones: “la libertad de pensamiento (y de creencias) es insuficiente si al ciudadano no le está permitido expresar sus ideas —oral y por escrito— y discutir las con otro” (Fetscher, 1995, p. 78).

Los jóvenes tuvieron un lenguaje particular que se distinguió del lenguaje cotidiano en el uso abreviado, modificación de la ortografía, uso exagerado de signos de exclamación y de interrogación, y un lenguaje afectuoso que incluyó las groserías. “El lenguaje puede ser usado para dirigir, sugerir o engañar. Posibilita el diálogo, el intercambio, la conversación” (Piscitelli et al., 2010, p. XII). Aquí se consignan algunas expresiones que utilizaron los estudiantes:

Choque: altercado, desacuerdo.
Bajoneado: Triste, sin ánimo.
Me saca la piedra: Ira, mal genio.
Se da garra: Abusivo, pasa los límites.
Me la monta: Presionar.
Chompi: Amigo.
Abeja: Listo, avisado.
Ufffff...: Lo máximo.
Parcero: Amigo.
Mami: Amistad, cariño muy especial.
Asquerosa: Amistad.
Man: Hombre, tipo.
Alzado: Atrevido, insolente, soberbio.

Los jóvenes utilizaron algunas palabras ofensivas en sus conversaciones no con la intención de insultar u ofender, sino para expresar solidaridad y colaboración, estrechar lazos de amistad, enfatizar e intensificar enunciados. Hubo diferencias por género: los hombres usaron con mayor frecuencia expresiones groseras, mientras las mujeres utilizaron más expresiones cariñosas: “las palabras y las cosas, el pensamiento y

la práctica se funden. Entonces: pensar es hacer y también comunicar” (Piscitelli et al., 2010, p. 61).

Se concluye que, a través de las expresiones (icónicas, fonéticas), los jóvenes tuvieron una interacción social más fuerte, ya que desde esas manifestaciones lograron transmitir sus pensamientos a su grupo. El Facebook se convirtió en un medio que potencializó el uso de varios iconos y lenguajes, al mismo tiempo y en un mismo lugar. Las expresiones usadas en la vida cotidiana tuvieron interpretaciones distintas en el Facebook —como las groserías para expresar afecto—. Los hallazgos del estudio se exponen en la siguiente sección.

Hallazgos

- La idea de los jóvenes sobre la virtud de la tolerancia fue marcada como el respeto por la opinión ajena; se identificaron con el otro porque pensaba y sentía lo mismo que ellos. Si un amigo pensaba diferente, surgía la consideración, es decir, la renuncia de sus propias opiniones a favor de las del amigo. Es decir, los jóvenes relacionaron la virtud de la tolerancia con los sentimientos hacia los amigos porque con ellos estaban seguros para comunicar lo que pensaban y sentían. Los jóvenes fueron solidarios con el sentir de su amigo y esto lo demostraron, de manera permanente, con sus expresiones de afecto a través de la red social; día a día se evidenciaron en sus narrativas palabras de aliento, ánimo y consuelo.
- La virtud de la tolerancia a través del Facebook permitió a los jóvenes una mejor comunicación mediante la publicación de su estado de ánimo y sentimientos; así lograron un entendimiento en lo que se hizo y se dijo. Los jóvenes tuvieron la capacidad de aceptación, entendiéndola como el respeto a aquello que es diferente. Es así como se constató que los jóvenes admitieron sus diferencias; sin embargo, cada diferencia tenía su condición, que iba desde lo físico hasta la aceptación de algunos errores de sus “verdaderos amigos”.
- Los jóvenes asociaron la virtud de la tolerancia con el término *aguantar*, a través de la indiferencia y del silencio; al mismo tiempo, lo incorporaron a *soportar* como medio para mantener las buenas

relaciones en su contexto social y familiar. Los jóvenes reconocieron que todas las personas tienen derecho a expresar sus ideas, con tal de que se contengan o aguanten hasta cierto punto para no ofender al otro, sin importar si comparten o no pensamientos o acciones.

- En Facebook surgieron culturas participativas y colaborativas que facilitaron el encuentro con el otro. Desde esa red social existieron límites que permitieron a los jóvenes pensar y comunicar desde sus narrativas el respeto por el pensamiento de los demás. La idea de virtud de la tolerancia se vinculó con la aceptación desde la diferencia del otro, donde hicieron referencia a términos como admitir, aguantar, soportar, apoyar y límite. Los vínculos de la virtud de tolerancia en el Facebook fueron el medio común de reunión y socialización de los jóvenes, lo que les permitió conectarse, comunicarse y llegar a conocerse para crear relaciones personales con sus pares desde el chat o las publicaciones en los muros. Facebook se convirtió en una especie de “comunidad” con sus propios discursos y prácticas que influyeron significativamente en las relaciones de los jóvenes. En esa comunidad tuvieron vínculos positivos y negativos desde los comentarios.
- Los jóvenes tuvieron la idea de virtud de la tolerancia desde términos como *opinión*, la cual relacionaron con explicación, pensamiento, consejo, decisión, consideración y sentimiento, y asociaron con las acciones del otro, ese otro que pudo escuchar y entender desde lo que dijo e hizo.
- Los jóvenes hicieron referencia a la virtud de la tolerancia de manera positiva porque se interpretó que esta se encontraba asociada con la verdad desde la confianza, para interactuar con sus pares y cultivar amigos. Los jóvenes interpretaron la virtud de la tolerancia como una acción que empezó por ellos y concibieron que solo si ellos interiorizan la tolerancia pueden llegar a ser tolerantes con la sociedad, solo se logra una convivencia y una aceptación de la diferencia cuando se hacen libres interiormente, libres para aceptarse y aceptar, para crear una relación fructífera con los demás y para atender el beneficio de los demás.

- Las jóvenes se sintieron más inclinadas a mentir porque los padres ejercieron mayor control sobre ellas en los aspectos sentimentales, familiares, escolares y convivenciales; se constató que decir la verdad o la mentira las llevó o las apartó del castigo. Los jóvenes, por su parte, muestran más reacciones a los adultos, mintieron por enojo e inseguridad, querían aparentar más de lo que eran, inventaron atributos que no tenían para agrandar a los demás y cuando consideraron que algún adulto fue injusto, se enojaron e inventaron una mentira. Unos y otros en sus relatos exteriorizaron la solución o arreglo de problemas que tenían con los adultos en busca de lograr mayor autonomía y privacidad.
- Los jóvenes vincularon la indiferencia con el cobro o el reclamo de una ofensa recibida: mostrándose indiferentes lograrían que el otro reaccionara de alguna manera. Desde la indiferencia, también mostraron discriminación hacia los demás, hacia el pensamiento diferente, porque no se sintieron identificados con las opiniones y las acciones de ellos, en especial con las de los padres.
- Los jóvenes buscaron ser orientados por el par en el Facebook; no solo los padres y los maestros guían.
- El irrespeto en los jóvenes se presentó como una manera de liberar culpas y errores, y como medio para solicitar la oportunidad de expresar sus razones.
- Los jóvenes pudieron plasmar todo lo que fue posible de representar en el mundo: alegría, tristeza, emoción, comprensión; estas fueron simbolizadas mediante los iconos y la fonética. Los jóvenes hicieron uso de determinados iconos que la mayoría de veces sustituyeron palabras para expresar emociones y presentarse en esta red de la manera más rápida posible.
- En Facebook surgió un lenguaje de carácter ideográfico en lugar del alfabético; los jóvenes utilizaron figuras que simbolizaron ideas por medio de una representación icónica que conceptualizaba lo que se quería transmitir al otro. El lenguaje ideográfico fue el resultado de la asociación de símbolos con ideas y objetos, los cuales no representaron sonidos ni palabras, sino ideas completas.

- Se evidenció que desde el Facebook existieron diferencias por género en el tipo de enunciados utilizados. Mientras los hombres tuvieron una mayor frecuencia en el uso expresiones groseras, las mujeres utilizaron más expresiones cariñosas.

Por todo lo anterior, se interpretó en este estudio que el interés de los jóvenes por el Facebook se debió a la inexistencia de normas estrictas, la libertad de expresión que tuvieron, la oportunidad de decir lo que se piensa y se siente, y la ocasión de conocer con quiénes se tenía afinidad en ideas, gustos o situaciones.

En el Facebook dieron al excluido integración e igualdad; al diferente, aceptación y apoyo; a quien necesitó ayuda, consejo y comprensión. Desde esta red social, los jóvenes fortalecieron la virtud de la tolerancia por medio de sus interacciones y de las formas de contar la vida con una tendencia a los pequeños grupos y a dejar de lado a los adultos.

* * *

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS⁸

En este capítulo, presentamos las conclusiones surgidas del desarrollo de la investigación, que están organizadas de acuerdo a los tres objetivos específicos: analizar las concepciones que los jóvenes pertenecientes a las subculturas rapera y reguetonera tienen sobre la virtud de la fortaleza; contrastar las concepciones que los jóvenes pertenecientes a las subculturas rapera y reguetonera tienen sobre la virtud de la fortaleza, y determinar la importancia que ocupa la virtud de la fortaleza en la convivencia escolar.

Concepciones de la virtud de la fortaleza

Para hablar de virtudes, tradicionalmente, se ha recurrido al modelo griego representado por Aristóteles (2011), la concepción religiosa

⁸ Extraído de la tesis *La virtud de la fortaleza en las subculturas rapera y reguetonera en instituciones escolares públicas de Bogotá y Soacha*, de Julia Esther Gavilanes Martínez, Isaías González Casas y Deisy Yolani Morales Trujillo.

representada principalmente por Santo Tomás (como se cita en Aranguren, 1968) y el referente moderno entendido desde Kant (como se cita en Hirschberger, 1982), o en su defecto, por los principios culturales tradicionales. En este caso, la concepción de virtud tiene una mirada particular emergida de la manera como los jóvenes conciben la virtud de la fortaleza, que viene a ser la capacidad representada y manifestada en su lucha por el reconocimiento que expresan de diferente manera.

De acuerdo a lo expresado por los jóvenes participantes, es posible deducir que el surgimiento de las subculturas rapera y reguetonera dejan ver la capacidad de los jóvenes de manifestar el espíritu de fortaleza, de intrepidez y de innovación, para poder enfrentar todas las dificultades que se les han presentado en la búsqueda de sus propios espacios, de hacerse escuchar y de manifestar sus nuevas maneras de hacer cultura, de expresar sobre todo el arte y la música en sus himnos y sus líricas. En esa lucha por su identidad han tenido que soportar las críticas, el rechazo, la marginación y la desaprobación de sus maneras de hacer cultura, por parte de la generación adulta y de la cultura hegemónica. Este derecho a la identidad cultural los ha hecho fuertes en lo suyo, tal como lo manifiesta y lo entiende Taylor (1993), quien afirma: “El derecho a la identidad cultural y al reconocimiento de la misma, sobre todo en lo moral, se hace en términos de supervivencia”. La sobrevivencia generacional se hace por mérito propio, no dependiendo de la generación adulta. Todo esto les ha permitido encontrar espacios de reunión y de producción artística, como la calle, que es el lugar de agrupamiento y de inspiración artística; allí producen sus himnos y sus líricas, recurso que se ha convertido en la forma legítima de poder expresar sus sentimientos, sus pensamientos y sus acciones, lo mismo que el discurso de resistencia, como lo manifiestan Rodríguez y Tingo (2011) en su investigación sobre los discursos de los jóvenes en el contexto de Quito. Ellos han ido ganando esa identidad con mucho esfuerzo, corriendo riesgos y soportando desaprobaciones muchas veces injustas y exageradas, pero a pesar de todo han alcanzado su propia marca: la de ser rapero o reguetonero.

Este hallazgo coincide con la investigación de Chaparro (2004), quien da a entender que los jóvenes buscan crear identidad, ser aceptados y tenidos en cuenta, donde huyen de la sociedad o escapan de los

conflictos familiares. De todas maneras, han luchado con ahínco por ser reconocidos y aceptados tal como son; su lucha ha expresado gran capacidad de resistencia.

Por otra parte, los jóvenes muchas veces son enjuiciados por la sociedad por ser poco críticos y poco argumentativos; por el contrario, en este estudio encontramos que los jóvenes reguetoneros y raperos entrevistados manifiestan aquellas habilidades, al hacer conciencia de los cambios culturales que han ocasionado, llamados por otros como crisis cultural que, sin duda, debe ser entendida como la mutación en el desarrollo del proceso social y de las diferentes maneras de hacer y desarrollar las nuevas manifestaciones culturales contemporáneas.

Además, manifiestan la capacidad de hacer crítica cuando se atreven a emitir ciertos juicios negativos y descalificadores destinados a los políticos y gobernantes tratándolos de corruptos; aquí los jóvenes manifiestan no sentirse representados por ellos. Por otro lado, también se atreven a enjuiciar el papel del Estado porque no cumple con su función de proteger al pueblo ni cumplir con todo lo que le corresponde. Pero la crítica va dirigida a descalificar, muy poco se atreven a decir cosas positivas de las instituciones que forman el Estado y les falta cierta dosis de objetividad o de imparcialidad; sin duda, su denuncia es limitada.

Se atreven a criticar, pero inferimos que algunos comportamientos propios del autoexamen y la autocrítica no se hacen presentes en todos los testimonios, luego no todos los jóvenes entrevistados han desarrollado la capacidad de autojuzgarse, autodeterminarse y autoevaluarse; dicha capacidad es propiedad de unos, no de todos. Esto es explicable porque en ellos no se ha desarrollado bien la *andreía*, que es la fuerza natural que lucha cotidianamente contra los enemigos propios del ser humano, los instintos y las pasiones, y buscan en cierta medida solo los placeres, rehuendo de las dificultades. Es decir, los jóvenes observan los errores de los demás, pero les cuesta aceptar y reconocer los propios, lo que tal vez puede corresponder a nuestra cultura occidental y, en cierta medida, a la edad de los jóvenes.

Por otro lado, los jóvenes reguetoneros y raperos, sin duda, han desarrollado la cualidad de enfrentar todas aquellas situaciones que les

dificultan la vida y también expresan su unión y apoyo como fuerza en el grupo.

Es evidente que los jóvenes integrantes de la subcultura rapera y reguetonera desarrollan la capacidad de superar situaciones difíciles (resiliencia) como consecuencia de los factores culturales, económicos e históricos que abarcan el contexto donde viven y que forman parte de su identidad y su realidad. Es así como el contexto juega un papel muy importante en cómo los jóvenes de estas subculturas perciben la adversidad y desarrollan la capacidad que les permite enfrentar momentos difíciles de acuerdo a sus necesidades y atendiendo a sus diferencias culturales. Es aquí donde se constituye su fortaleza.

En este sentido, los jóvenes expresan los dos aspectos de la fortaleza enunciados por Aristóteles (2011): el aspecto pasivo (soportar) y el activo (emprender). En este primer aspecto soportan las desavenencias de la sociedad, sienten que la vida trata de golpearlos, pero son fuertes porque resisten a estas situaciones. En el segundo aspecto, les implica, por un lado, reconocer que han fallado, que han cometido errores y que han pagado las consecuencias de sus actos; por otro lado, implica actuar, es decir, emprender una tarea que requiere esfuerzo y trabajo: la de transmitir mensajes de superación a través de sus composiciones. Así como se hace evidente en la investigación realizada por Espitia (2008), que hace referencia a la manifestaciones artísticas, principalmente las líricas, de dos grupos de rap, los jóvenes reconocen su entorno inmediato, reúnen las problemáticas barriales y construyen un discurso con una fuerte carga de resistencia al poder. Se evidencia esa representación que se hace en un contexto de violencia en el que el joven perteneciente a dicha esfera social se ve reprimido y marginado.

Al resistir todas las situaciones difíciles, los jóvenes necesitan apoyarse mutuamente y ese apoyo se refleja en la solidaridad fruto de la unión que tienen como grupo. La solidaridad se ha convertido en un principio vital para entender las situaciones humanas; por eso, hay solidaridad cuando hay unidad. Cuando se habla de solidaridad se hace referencia a la voluntad de adherirse a la causa de otros, de asumir los intereses y necesidades de otros como propias. Como muestra de esa unión, tenemos la investigación elaborada por Minetti y Román (2006), en la

que se observó a diversos grupos juveniles aglutinados en distintos espacios de la ciudad de La Plata, que se unían, de modo principal, para enseñarse entre sí las diversas prácticas. A eso podemos llamarle *solidaridad de grupo* en la que se configura un espacio de comunicación y un sentimiento de unión y por el otro.

Por otra parte, se refleja la solidaridad en el grupo, por el vínculo de la amistad que existe entre los integrantes de las subculturas participantes. Los miembros de estas subculturas se consideran amigos y muchas veces se consideran como su único refugio, encuentran en ellos apoyo porque son escuchados, porque son tratados como iguales y porque comparten intereses en común, entre ellos, la música y el vestuario.

Por eso, hemos de manifestar que la solidaridad es la fuerza del grupo, porque les permite a los raperos y reguetoneros estar unidos; la unión les permite conocerse, compartir intereses y apoyarse mutuamente.

De igual modo, la música posibilita a estos jóvenes raperos y reguetoneros una forma de expresión e identificación ante sus condiciones de vida. Es la herramienta que encuentran los jóvenes para contextualizar, desde sus barrios, la sociedad que los rodea a través de un estudio profundo de sus condiciones sociales. Es por ello que la música tiene una gran importancia para ellos, ya que logra intervenir y modificar sus costumbres, emociones y formas de vivir y de ser; en ella, encuentran un refugio y una forma de expresión de sus sentimientos.

La música para los jóvenes raperos y reguetoneros de nuestra investigación funciona como un factor de fuerza y motivación de vida que les permite llenarse de impulsos para seguir expresándose y viviendo dentro de su cultura; lo mismo que esa lucha constante por el reconocimiento como seres sociales, lucha que expresan a través de sus melodías.

Además, los motivos de composición para estos jóvenes constituyen una experiencia de libertad de pensamientos y sentimientos. Por esa razón, las composiciones líricas de los raperos son el instrumento de lucha y de resistencia diaria a lo vivido, desde el propósito de construirlo y construirse a sí mismos cotidianamente. Como símbolo de

libertad de expresión, para los jóvenes reguetoneros, la música es la forma de manifestar el rechazo a lo cotidiano, mostrando siempre fortaleza ante situaciones vividas y tratando de mantenerse en lo que creen, en su cultura.

Maneras de vivir la virtud de la fortaleza

Los jóvenes raperos y reguetoneros, en sus respuestas en las entrevistas realizadas, expresan con cierta seguridad ser aceptados en la familia y en la sociedad. Sin duda, a la gran mayoría eso les sucede, aunque también algunas respuestas manifiestan en forma ligera que esa aceptación no sea tan universal; por el contrario, a algunos se le condiciona, sin duda, por el referente que tanto la familia como la misma sociedad tienen del rap y del reguetón. Pero una cosa es que ellos expresen tal aceptación y otra es que en verdad sean aceptadas sus manifestaciones culturales, pues aceptar a las personas es diferente a aceptar todo lo que hacen y expresan.

La investigación nos permitió deducir que existen muchos prejuicios sobre los jóvenes que hacen parte de estas dos subculturas, porque su música y sus bailes no encierran los referentes culturales de la cultura oficial, legítima, ni hacen alusión a los valores tradicionales; al contrario, expresan otros que aún no son aceptados, principalmente por las generaciones mayores.

Sean aceptados o no, los raperos y los reguetoneros utilizan otras formas de expresar sus sentimientos: los bailes y sus composiciones son el recurso para comunicar su sentir, su afecto. Por medio de las líricas, los raperos manifiestan diversos sentimientos, desde los sentires materiales, pasando por los románticos, hasta los espirituales, porque muchos de ellos expresan respeto a Dios. Por otro lado, los himnos reguetoneros son más sensuales, más materiales, muy poco espirituales; ellos, al contrario de los raperos, son más corpóreos. En las diferentes formas de expresión de los sentimientos son muy pocas las manifestaciones que dan razón sobre quiénes son, qué son, por qué están aquí, de dónde vienen y a dónde van; sus sentimientos no son trascendentes, son inmanentes.

Tanto en los jóvenes raperos y reguetoneros encontramos que la música es el elemento de cohesión, es la que determina la forma de vestirse, de hablar. La música para estos jóvenes parece ser la salida en la que se puede mostrar una diferencia, sentirse original, independiente o rebelde.

La música se ha considerado una fuerza potente, que afecta directamente la voluntad y que influye sobre el carácter y, por ende, sobre la conducta humana, especialmente de los jóvenes. La influencia musical en los jóvenes raperos y reguetoneros ha marcado un estilo de vida, un vínculo social y fuerza espiritual, ya que los orienta en la búsqueda de su autonomía y les brinda un medio de expresión. En el caso de los raperos, han encontrado en las líricas que ellos componen, producto muchas veces de la improvisación, la posibilidad de expresar lo que sienten y piensan; además la usan como medio de denuncias de lo que viven a diario: injusticias, falta de oportunidades, entre otros. En el caso de los reguetoneros, se identifican con los mensajes que transmiten los himnos de sus cantantes favoritos, los cuales les ayudan a modificar sus conductas.

Este hallazgo se relaciona con la investigación realizada por Rodríguez (2009), quien mencionó que la música ha trascendido las barreras del mundo, creando nuevas ideologías y, al mismo tiempo, rompiendo los esquemas establecidos por las culturas mismas en sus capacidades de crear consumismo y tratando de dejar un legado con sus propias costumbres. Para el autor como para la presente indagación, la música ha dejado en las últimas décadas muy en claro que ha venido a ser mucho más que simples sonidos y armonías, ha venido a ampliar la gama de conocimientos, comportamientos y actitudes.

Por eso, nos atrevemos a decir que la música ha impactado en lo más profundo del ser de los jóvenes porque ha construido su identidad y, a través de las líricas y los himnos, les ha permitido convertirse en sujetos culturales de acuerdo con la manera que tienen de entender el mundo, de vivirlo, de identificarse y diferenciarse.

Por otro lado, los jóvenes de las subculturas rapera y reguetonera, aparte de recibir la influencia del rap y del reguetón respectivamente, han desarrollado la capacidad de aprender; podemos inferir que esa

capacidad en estos jóvenes se evidencia en los recursos que utilizan, en este caso, la música: los reguetoneros con los himnos y los raperos con las líricas y con sus propias composiciones, muchas de ellas producto de la improvisación.

También la capacidad de aprender se hace evidente por medio de las actitudes que poseen los jóvenes. Los raperos realzan ciertos aspectos del aprendizaje; ejemplo de ello son la motivación, la innovación y la curiosidad por conocer aspectos propios de su subcultura y para producir sus líricas. Los raperos van más allá que los reguetoneros, ya que además de aprender de las experiencias de otros, captan, incorporan, retienen y utilizan la información que reciben en su intercambio con el medio y la transforman en sus propias experiencias a través de sus composiciones. Por su parte, los reguetoneros poseen la actitud de captar los mensajes y transformarlos en sus vivencias cotidianas.

Cabe mencionar que los jóvenes raperos y reguetoneros tienen esa capacidad de actuación que les permite conocer y aprender de otros; la acción en estos grupos es lo que les permite transformar sus ideas, pensamientos y sueños, en realidad. Ellos son conscientes de que el propósito no es aprender por aprender, sino que el verdadero crecimiento y los resultados vienen de la acción.

Importancia de la virtud de la fortaleza en la convivencia escolar

Respecto al tercer objetivo referido a la virtud de la fortaleza en la convivencia escolar, es posible afirmar que la relación escolar, inspirada en valores, constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo de los jóvenes raperos y reguetoneros. Por eso, es importante conocer y reconocer los valores expresados por estos jóvenes en la escuela y su relación con los demás miembros de la comunidad.

En el contexto escolar, se logró establecer que los jóvenes raperos y reguetoneros tienen una convivencia sana y positiva, debido a que entre jóvenes de la misma generación se entienden, comprenden y comparten los mismos intereses. No obstante, la relación de estos jóvenes con los docentes es plana, es decir, hay un evidente desconocimiento por parte

de los primeros acerca de las subculturas e intereses de estos jóvenes; esto es, no le dan importancia a conocer o reconocer los intereses de los jóvenes raperos y reguetoneros que integran la escuela, cerrando así una posibilidad de acercamiento y aprendizaje mutuo que puede haber entre dos generaciones y culturas distintas.

Por otra parte, en la inclusión escolar de los jóvenes raperos y reguetoneros existe un factor de reconocimiento y de participación de una construcción social donde se les valora y respeta sus costumbres dentro de la escuela. Es así como estos jóvenes mejoran las relaciones con los otros dentro del marco de la sana convivencia, como lo hacen entender en sus relatos. Sin embargo, los docentes deben acercarse un poco más para conocer sobre la cultura de estos jóvenes, ya que inevitablemente surgen circunstancias y necesidades de aprender del otro e integrarlo al contexto escolar en el cual se encuentra, como lo mencionaba Soriano (2007), al argumentar que la convivencia escolar intercultural se puede advertir cuando todos los compañeros tienen la posibilidad de considerar que son reconocidos en la cotidianidad en la vida escolar; es decir, cuando toda la comunidad educativa, que incluye tanto compañeros como docentes, logren trenzar relaciones interpersonales entre ellos.

La importancia de la virtud de la fortaleza en la convivencia escolar es clave para entender las maneras de relacionarse de los jóvenes de las subculturas rapera y reguetonera con los demás miembros de la escuela, y cómo esta desempeña un papel importante como un espacio de interacción donde es posible la convivencia.

Esta relevancia del colegio como un espacio de socialización fundamental para el fortalecimiento de la convivencia escolar, se evidencia en que es allí donde se experimentan el contacto entre sujetos diferentes, los encuentros que permiten enriquecerse con la cultura de las otras personas. Como lo manifiesta Tedesco (2002), “aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía” (p. 56). Esta importancia es compartida por la investigación realizada por Ardila (2012), quien logró describir, comprender, analizar e interpretar los discursos normativos

institucionales que orientan los comportamientos, las relaciones sociales de los estudiantes de las tribus urbanas y su interacción con los demás actores de la comunidad educativa, haciendo evidente que es posible ser interlocutores en un ambiente de sana convivencia.

El colegio se convierte entonces en el espacio donde es posible el respeto a la diversidad. Por eso, se pone de manifiesto que la virtud de la fortaleza les permite a los estudiantes convivir con los demás, en la medida en que los jóvenes raperos y reguetoneros la ejercen a partir de una convicción firme, ya que moderan y dominan sus pretensiones, ambiciones e impulsos respecto a diferentes situaciones de conflicto. Esta virtud les permite actuar con determinación, firmeza y audacia, pero teniendo en cuenta al otro, respetándolo y dándole el lugar que cada uno merece.

Aristóteles (2011) expresó que la fortaleza como virtud necesita ser practicada porque hace parte de la verdad. Los jóvenes raperos y reguetoneros así lo hacen evidente en sus relaciones con sus compañeros y docentes en el ambiente escolar. Aquí se hace realidad la sentencia del filósofo griego que dice: “El hombre que posee fortaleza es aquel que piensa que es noble y digno de ser así, y es así en tanto está solo, como si está acompañado” (Aristóteles, 2011, p. 74).

La práctica de la fortaleza en la convivencia escolar les permite a los jóvenes superar dificultades en sus relaciones interpersonales. Podemos decir que la práctica de la fortaleza ha sido indispensable en el desarrollo de los jóvenes raperos y reguetoneros, ya que han resistido a las influencias de aquellas personas que quieren dañar su integridad o de quienes los presionan a realizar algo que no desean hacer. Demuestran en sus actos que son coherentes en el pensar y en el hacer, y tienen la firme voluntad de elegir lo bueno y desechar lo malo.

Sugerencias

Dentro del marco investigativo realizado se ha considerado importante presentar sugerencias a la comunidad educativa que le permitan ser partícipe de los diferentes cambios que surgen dentro la escuela y con los jóvenes que pertenecen a diversas manifestaciones culturales.

Con lo anterior, es importante mencionar que los docentes no solamente deben incluir a las nuevas generaciones de jóvenes dentro de sus aulas, sino también aceptar y tolerar las diferentes culturas que las integran, al igual que valorar, conocer y aprender de ellas, para llegar así a espacios de socialización, permitiendo la adquisición de unos valores que permitan aprender a convivir en diversidad cultural y, por tanto, a encontrar soluciones pacíficas a los conflictos y tensiones que se puedan producir o presentar en un ambiente escolar.

Así mismo, se hace necesaria una educación donde los docentes reconozcan y ayuden a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y colectivos de estos jóvenes raperos y reguetoneros, conformados por valores y actitudes que hagan de la igualdad y la cohesión social objetivos irrenunciables.

De este modo, en la escuela es necesario considerar la interculturalidad desde una perspectiva transversal a todos los procesos educativos y vivenciales que concurren en ella; es una oportunidad para que la escuela haga frente al reconocimiento que buscan día a día estos jóvenes pertenecientes a las diferentes manifestaciones culturales, y aún más, a la participación e inclusión propia de las culturas por parte de los docentes a estos jóvenes. Dicho de otra manera, es importante como comunidad educativa reconocer, valorar y respetar la diversidad intercultural que se encuentra en las escuelas educativas.

Prospectiva

- La línea investigativa Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación en Valores y, concretamente, el macroproyecto de investigación “Educación en las virtudes”, deben continuar promoviendo proyectos relacionados con esta área de conocimiento con el fin de fomentar el desarrollo de la formación ciudadana e impulsar la constitución de estudiantes responsables y comprometidos con nosotros mismos y con la sociedad.
- Es fundamental, desde las políticas públicas, fomentar propuestas orientadas a la educación en las virtudes, con el fin de asumir los retos de la formación y educación del ser interior y exterior de

los escolares, y de contribuir a la construcción de una sociedad potenciadora de hábitos buenos y orientada al buen vivir.

- Es importante que las escuelas no dejen por fuera las culturas de sus alumnos, reconociendo así la identidad como un derecho, pero defendiendo en la acción educativa la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Sin cultura pública común, no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela.
- El multiculturalismo es una realidad cada día mayor en los tiempos de hoy, por las actuales condiciones de la configuración sociopolítica en el mundo y el país que están haciendo posible la emergencia de subculturas, principalmente juveniles, que durante mucho tiempo habían sido olvidados, reprimidos, marginados, por diferentes instituciones, y que hoy en día reclaman reconocimiento. Por eso, es importante un cambio de actitudes, en especial de aquellas que están en la base del rechazo al diferente, porque hoy lo común no es lo generalizable, lo común es la diferencia, las diferentes y particulares maneras de manifestación cultural, no la forma cultural general.

A MANERA DE CIERRE: SER TUTOR DE INVESTIGACIONES EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA...

Las ideas y experiencias sobre investigación que hemos expresado en los cuatro momentos anteriormente expuestos, se constituyen en muestra fehaciente de lo que ocurrió durante dos años de maestría. Pero ese discurrir, a veces lento, a veces agitado y siempre embarcado en la zozobra, en la incertidumbre, tiene a su haber una figura capital, el tutor, quien no solo sabe de algo, sino que sabe hacer algo y sabe enseñar a otros a hacer algo. Sean las líneas que siguen un repensar eso del ser tutor de investigación en la Maestría en Docencia.

Educar es un acto de cuidado

El acto de la educación es, en esencia, un acto de cuidado. Quien educa protege la vida y, a la manera del jardinero, vela porque la semilla llegue a su plenitud. Entonces, educar acota la capacidad de optar por sembrar, por abonar la tierra,

por regar cada cierto tiempo, por cortar la maleza. Así, educar es más que instruir; es cubrir, proteger, custodiar y velar porque alguien sea plenamente él mismo en relación con otros. Quien educa, más que solo abonar la semilla, la acompaña hasta su germinación.

Por lo anterior, un maestro es un cuidador cotidiano de la vida. Alguien que se propone en todo momento hacer roble lo que en un inicio es frágil, oscura y simple simiente: el estudiante que, en su momento de inicio, era alguien más, un desconocido, pero se va tornando en nombre con historia; en historia humana presente y actuante interpelada críticamente por el maestro. Por lo mismo, la relación educativa —compleja y frágil— se robustece día a día a través de los encuentros, las preguntas, los argumentos, las responsabilidades compartidas. Lo que en un comienzo era alguien anónimo al frente y unos otros sentados, ahora, con el tiempo, se torna en un vínculo común por un propósito compartido. Los temas, los objetivos, las tareas, serán los puentes.

Sea entonces la figura del tutor un buen concepto para cercar la idea anterior. Tutoriar hace referencia a apoyar, respaldar, favorecer, tutelar, auspicar, complejizar, problematizar. Así las cosas, tutoriar viene a ser la esencia del acto docente.

Claro, no se trata de asumir la vida, ideas, decisiones y responsabilidades de otro, sino, al contrario, de hacer que estas germinen y que aquel se haga dueño de ellas. En rigor, tutoría es acompañar la vida para que sea plenamente ella misma. Por extensión, quien hace tutoría a otro posibilita los escenarios para que en su momento no sea solo su propia voz la que se escuche en el foro. Tutoriar es entender, pues, que la autonomía es una conquista; que no se parte de la libertad, sino que se llega a ser libre y que lo primero que exige la libertad es entender los límites. Por ello, el tutor anuncia los horizontes, pero igualmente sugiere las rutas.

Entonces no se trata de ser paternalista; de falsamente cubrir los errores, de callar las irresponsabilidades o de minimizar los tropezones. Digámoslo más coloquialmente: ser tutor no es ser *amiguero*, no es preocuparse por el *rating*, no es enfocarse por estar entre los “más queridos”, pues la relación educativa no se alimenta de los encubrimientos, sino de la palabra y el acto sinceros. El tutor educa con la claridad y con la sinceridad de su parecer: dice “sí” cuando corresponde y “no” cuando debe cambiarse el rumbo. Por ello, ser tutor exige ser adulto, esto es, tener la experiencia sopesada y la perspectiva analizada.

En la tutoría, la experiencia propia resulta determinante cuando de guiar los pasos de otro se trata. Y se guía con calidez, pero con exigencia; con cercanía, pero con criterio.

De lo anterior, se colige que ser tutor resulta equiparable a una forma de vivir, a una manera de comprender la vida; a una cierta cualidad para cuidar al otro sin asfixiarlo, para crear condiciones que llevarán a que el aprendiz adquiera voz propia, propia ciudadanía. Más allá de caudillismos o falsos redentorismos, el tutor da lo mejor de sí para que el proyecto de otro no solo sea semilla, sino roble.

Tutoriar una investigación

Despejado el horizonte general sobre educación, docencia y tutor, veamos ahora algunas condiciones propias del tutor que guía una investigación, concretamente en el caso de la Maestría en Docencia. Reflexionar sobre estas puede contribuir a que tan difícil labor sea más exitosa.

Primera condición. Ser tutor de investigaciones requiere tener un horizonte claro

Para dirigir, hay que saber hacia dónde se va. Alguien debe tener *pintado el paisaje en la imaginación*; conocer el marco sobre el cual se matizará el paisaje. Dicho de otra manera, un tutor de investigación conoce la geografía que se transitará y aventaja a sus estudiantes en que conoce el derrotero, la ruta que se recorrerá. Esta ruta —llamada para el caso de la Maestría en Docencia *macroproyecto*— indica las declinaciones, atajos, senderos, obstáculos, límites, fronteras y condiciones de la “tierra prometida”. El éxodo tendrá muchos imprevistos, variadas transformaciones, pero el tutor conoce las condiciones generales de esta aventura y ubica ciertos mojones indispensables para no perder en el itinerario el puerto final.

Por tanto, el macroproyecto hará las veces de mapa. Siempre habrá que volver sobre él, semestre a semestre, especialmente cuando el “canto de sirenas” — otras voces que hablarán de “la investigación” —, el emotivismo de los nuevos investigadores — “queremos cambiar el mundo con esta investigación” — o la terquedad de algunos de ellos — “yo me las sé todas” — los hagan derivar a mares fuera de ruta y encallar.

Así las cosas, quien traza los lugares de partida, llegada, descanso y reabastecimiento deberá ser el tutor; conocer estos territorios, tiempos y faros será lo que hará tutor.

¿Escollos más comunes en este primer momento? Al menos tres. Uno, no elaborar con detalle el *macroproyecto* (especialmente los propósitos, alcances de investigación, problemas y temáticas esenciales). Dos, olvidar el *macroproyecto*; no volver sobre él cada cierto tiempo. Tres: permitir que algún grupo de investigación pierda de vista el *macroproyecto*.

Segunda condición. Ser tutor de investigaciones requiere escuchar al otro y tener voz propia

Definitivamente, no basta con saber de “metodología de la investigación”. A la par de esto, se requiere conocer el tema objeto de indagación. Un tutor habla a otros desde su propia mirada, desde su propio recorrido, desde su saber. Esta forma de *adulthood académica* invita al tutor a que, ante todo, haga un examen de su propio conocimiento, de las fortalezas y zonas de mejoramiento que su experticia tiene, pues un tutor siempre va, al menos, un paso adelante en el discurso, en las miradas, en el conocimiento del terreno disciplinar.

El tutor de investigación escucha a los otros: sabe cuáles son aquellas investigaciones, libros, ensayos y artículos claves en el tema de investigación. No va al tanteo, sino que, muy al contrario, tiene un capital de conocimiento propio al respecto. Tutoriar una investigación impele a estar siempre a la vanguardia de ese conocimiento, de esa temática: qué se ha dicho en la historia de esa investigación y qué perspectivas son las más significativas para nuevas investigaciones. Sobre la base de este territorio conocido es como puede guiar a otros.

Así, un tutor es, ante todo, un aprendiz permanente. Estudia día a día el tema de investigación; se mantiene vigilante y atento respecto a las nuevas publicaciones. Este carácter de asumirse como neófito, pese a conocer los trazos fundacionales, es lo que le permite conquistar el horizonte para guiar. Y a la par de ser estudiante, se requiere poder decir algo propio sobre la problemática de investigación. El discurso propio, la propia voz, dicen de la idoneidad del tutor, pues qué mejor manera de acompañar la investigación de los estudiantes que tener un criterio fundamentado sobre el tema en cuestión. Por lo mismo, el tutor habla desde su propia investigación, desde sus particulares publicaciones.

¿Con qué dificultades nos podemos hallar los tutores en este segundo escenario? Por lo menos, debemos reparar en dos aspectos. El primero y sustantivo: no estar al día en las investigaciones y en los autores claves del tema. El hecho de no mantenerse atento a las nuevas perspectivas de la investigación nos puede dejar fuera de lugar. No basta con conocer a los clásicos; se trata de seguir estudiando, de considerarse siempre *investigador en proceso*. Aunque sepamos mucho, siempre hay un nuevo grupo de investigación, una nueva publicación o un libro que nos puede alimentar.

Una segunda dificultad estriba en que consideremos que la investigación solo es válida si se aborda desde nuestra particular perspectiva. El punto de equilibrio aquí es altamente complejo, pues debemos lograr que los maestrantes dirijan su investigación desde nuestra experiencia y conocimiento, pero, a la par de esto, debemos luchar por no cerrar la mirada, por creer que la única voz cantante es la nuestra. Entonces, el diálogo argumentado y crítico deberá ser el sostén del proceso tutorial: dar el mapa, guiar, pero no obstaculizar otras posibilidades. Tener discurso propio sin menospreciar la voz de los otros.

Tercera condición. Ser tutor de investigaciones implica preguntar y avivar el diálogo argumentado

La naturaleza de la investigación se entiende de manera privilegiada desde la mirada socrática del conocimiento; por lo mismo, saber preguntar y mantener el diálogo argumentado es una condición necesaria del tutor.

¿Cuáles son aquellas preguntas indispensables del tema de investigación que se lleva a cabo? ¿Cómo se relacionan los grandes problemas de esta investigación con el contexto en el cual se aplica la indagación? ¿Cómo servirse de los aportes teóricos de autores y grupos reconocidos? ¿Qué relaciones existen entre el tema, los problemas, los objetivos y el diseño de la investigación? ¿Cuáles serán las categorías emergentes? ¿Por qué ellas y no otras? ¿Cómo analizar lo hallado en el trabajo de campo? Estas y otras preguntas transversales vienen a ser la piedra angular durante el proceso de investigación y sobre su base se levantará el diálogo razonado, fruto del estudio y la elaboración crítica y creativa.

A la vieja usanza socrática, el tutor guía y acompaña el razonamiento del nuevo investigador procurando que él halle las respuestas, siempre provisionales, sobre los asuntos neurálgicos de la investigación. Entonces, el repertorio de

inquietudes deberá ser abierto y pertinente, cerrado aunque en perspectiva; este espíritu de la investigación demarcará el trazo mismo del acompañamiento.

Claro, a la par de las preguntas, se abonará el razonamiento desde argumentos bien aquilatados: qué causas, consecuencias, fuentes, ángulos no considerados, ejemplos y relaciones emergen. Entonces, un tutor de investigaciones propone y facilita la zona de reflexión, pero igualmente la dificulta, la entorpece, la lleva a los grises problémicos del campo investigado. Investigar viene a ser observar, pensar y discurrir sobre lo pensado con evidencias.

Cerremos este apartado con dos posibles inconvenientes que pueden emerger. El primero, que las preguntas no logren facturar el tema de investigación, es decir, que sean más un lugar común, una repetición metodológica que una verdadera actitud crítica. A veces, un tutor puede caer en preguntar lo mismo a diferentes grupos de investigación cuando en realidad lo que delimita la investigación de cada grupo es una inquietud especial y única. Hallar esa pregunta y sus derivados será un reto.

Otro aspecto: divagar sin producir. Paralelamente al cuestionamiento, al diálogo argumentado entre tutor e investigadores, se deberá cuidar la producción. Aquí, se trata de no caer en el exceso de discurso; de pensar, de argumentar, pero de escribir y de ir haciendo, desde el primer semestre, un acopio de escritos que vayan alimentando el documento final. Esperar hasta el último semestre para ello podrá resultar inconveniente y generar una edición atropellada.

Cuarta condición. Tutoriar con criterios claros de valoración

Posiblemente, uno de los aspectos más difíciles de sortear en una tutoría de investigación es la valoración de los procesos y los productos. Para generar una relación pedagógica clara y oportuna, es bueno hacerse a unas rejillas debidamente descritas y dialogadas desde un comienzo con los maestrantes sobre lo que se requiere en cada semestre.

Al menos para el primer semestre, se debería solicitar la lectura de ciertos documentos claves con sus respectivas reseñas críticas, la recopilación de algunas primeras fuentes o antecedentes y la precisión del tema, el problema, los objetivos y el cronograma para los periodos subsiguientes. Para el segundo semestre, se debería culminar con la lectura y análisis crítico de los fundamentos

teóricos —al menos algunos estructurales—, el diseño metodológico y la caracterización de los instrumentos de indagación. En el tercero, deberían aplicarse y analizarse dichos instrumentos y, en el cuarto semestre, cerrar con la interpretación, hallazgos, conclusiones y prospectivas.

En la medida en que en cada semestre se vaya concluyendo cada punto propuesto anteriormente con un documento adecuado, la investigación cobrará sentido y no desbordará los tiempos asignados.

Los inconvenientes que en esta consideración pueden surgir están en línea, precisamente, con la falta de claridad sobre lo que se pide para cada semestre y los niveles de calidad que se espera de ellos. No tener claridad, no expresarla por escrito o cambiar sustancialmente sobre la marcha algunos productos genera malestar, confusión y desánimo. Por lo anterior, es importante dedicar un buen tiempo inicialmente a las rejillas elaborándolas con el mayor detalle posible. A la par de estas, mostrar y comentar algunos ejemplos concretos de investigaciones semejantes que den razón de lo que el tutor solicita, ayudará en gran medida a los estudiantes.

Quinta condición. Acompañar la escritura

Posiblemente, uno de los aspectos que mayor dificultad genera en el proceso de investigación es la escritura. Si no se posee una cierta experiencia y hábito elaborando reseñas, artículos y ensayos, la investigación se tornará complicada.

Un tutor avezado entiende esta dificultad y procura desde un comienzo promover espacios de escritura. Por lo mismo, acostumbra a escribir —nada mejor que modelar con el propio ejemplo—, enseña a escribir y acompaña la escritura de los nuevos investigadores mediante párrafos sencillos, esquemas mentales, reseñas críticas y ensayos. El tiempo que se invierte en estas tipologías académicas en los dos primeros semestres será una ganancia enorme en el segundo y definitivo año de investigación.

Lograr un documento con adecuada coherencia, cohesión y tono —académico aunque apelativo— es uno de los mayores retos cuando se hace investigación, pero esta competencia solo se obtiene con el trabajo habitual y reflexivo. En cada sesión, es importante que se escriba algo o que se revise la escritura de un texto previamente asignado.

¿Inconvenientes? Varios. Uno, que no se haga conciencia cotidiana de la escritura a los estudiantes. Dos, que se obvien —o, peor aún, que se asuman como ya incorporadas— algunas estrategias básicas de escritura académica —organización de ideas, puntuación, conectores, entre otros—. Tres, que no se brinden modelos de escritura para que los estudiantes escriban sobre ejemplos concretos; esto, que puede parecer elemental en un comienzo, terminará siendo vertebral en el primer semestre. Un cuarto inconveniente es eludir hacer revisiones, a manera de editor, de los escritos de los estudiantes; no se puede creer que con solo aprobar el “fondo”, la “forma” estará bien. Un quinto aspecto que puede dificultar la labor del tutor es dejar exclusivamente para el final la edición del documento. Es aconsejable que el cierre de cada fase se corresponda con un documento debidamente ajustado; así, al final, la labor de revisión y edición será más expedita.

REFERENCIAS

- Abello, M. (2008). *Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Aranguren, J. L. (1968). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Ardila, E. (2012). *Sobre la presencia de tribus urbanas en el colegio Nuevo Kennedy Institución Educativa Distrital*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Arias, D. (2009). Políticas públicas y crisis de la pedagogía en Colombia. *Revista Nodos y Nudos*, 70, 68-79.
- Aristóteles. (2011). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bustamante, G. (1999). La evaluación. En AA.VV, *Una pasión hecha proyecto. Colección Vida de Maestro*, 2. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep).
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Chaparro, O. (2004). *Tribus urbanas en los colegios del área metropolitana*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Chávez, J. (2009). *Articulación en la educación ¿realidad o utopía? Un estado del arte de las políticas educativas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthropos.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Espitia, J. (2008). El rap es mi nación: de representaciones y marginalidad, el barrio Las Cruces, escenario de confluencia de conflictos. Tesis de maestría no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Fetscher, I. (1995). *Tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Guba, E. (1991). *The Paradigm Dialogic*. California: Sage.
- Guillén, M. (2010). *Políticas juveniles de educación, formación y empleo en la última década*. Tesis de grado no publicada. Universidad Nacional de Mendoza, Mendoza, Argentina.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1993). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hirschberger, J. (1982). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. California: Addison Wesley.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamericano. Revista Cultural*, 0. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Minetti, M. y Román, C. (2006). *Culturas juveniles: prácticas de hip hop en la ciudad de La Plata*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de La Plata.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pardo, M. (2008). *La política pública de participación del Distrito Capital como instrumento de efectividad para el ejercicio del derecho a la participación*. Tesis de posgrado no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Bravin, C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Argentina: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Organización de Estados Iberoamericanos, UNICEF.
- Piscitelli, A., Adaime, I., Balestrini, M., Primavera, H., Sued, G. et al. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel.

- Raap, V. (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para jóvenes en la Argentina*. Tesis de grado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, F. (2009). La incidencia política de la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas – FLAPE. En A. Osorio y D. Arias (Eds.), *Equidad y políticas públicas en educación* (pp. 227-251). Bogotá: Red Propone.
- Rodríguez, A. (2009). *La influencia de la música en los jóvenes*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Rodríguez, M. y Tingo, F. (2011). *Discursos de jóvenes pertenecientes a culturas urbanas sobre las dinámicas de inclusión-exclusión social en la ciudad de Quito*. Tesis de grado no publicada. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Roth, A. (2006). *Discurso sin compromiso: la política pública de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Aurora.
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Medellín: La Muralla.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2002). *Educación i ciutadania paritaria. Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó.
- Torres, A. y Jiménez, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 13-26). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Madrid: Morata.
- Turbay, M. (2010). *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. Tesis de maestría no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- Valle, J. (2003). *50 años de política educativa de la Unión Europea 1951-2001. Fundamentos y acciones*. Tesis de grado no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Bogotá, Colombia.

- Vargas, A. (1996). *El Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente: rastrear indicios*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Velandia, M. (2010). *Desigualdades sociales en educación. Políticas sociales frente a la equidad en la educación pública básica y media en Colombia 2002-2009*. Tesis de grado no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 2015
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.

