

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Educación

Maestría en educación

**Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el IED Aulas Colombianas
San Luis-Centro-oriente de Bogotá**


**Trabajo de Grado para obtener el título de
*Magíster en Educación, UPN***

**Elaborado por: María Pastora Giraldo Veloza
Código 2012287564**

**Dirigido por: Jorge Posada Escobar
Doctor en Educación, UPN**

Bogotá, D.C., marzo de 2015

Quiero en esta tesis de *Maestría en Educación de la UPN*, agradecer, particularmente, a dos personas que aportaron en mi proceso de formación: en primer lugar, a la maestra *Mercedes González Lanza*, por su ejemplo de vida y abnegación pedagógica, por sus reflexiones y aportes conceptuales en cada uno de sus seminarios; en segundo lugar, a mi director de tesis, *Dr. Jorge Posada Escobar*, por sus juiciosas lecturas, aportes y orientación general en el presente trabajo.

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el IED Aulas Colombianas San Luis-Centro-oriente de Bogotá
Autor(es)	Giraldo Veloza, María Pastora
Director	Posada Escobar, Jorge
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 109 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Sujeto ético, ciudadanía, democracia, pedagogías críticas

2. Descripción
<p>La tesis aborda el problema de la constitución del sujeto ético en la escuela, su relación con la ciudadanía y la democracia escolar. Uno de los objetivos centrales consiste en la valoración de una serie de enunciados y discursos que se ubican, ya sea en la filosofía, como disciplina; en el discurso de los pedagogos colombianos, que como <i>sujetos de saber</i>, han abordado el problema de la ética y la formación del sujeto ético en la escuela; en el PEI, los <i>Lineamientos curriculares</i> o en el <i>discurso del maestro</i> que se expresa en una particular narrativa. Como apuesta investigativa, creemos que esta serie de enunciados y discursos se constituyen en prácticas corporales que, en su conjunto, buscan producir sujetos éticos, que se gobiernen a sí mismos, que se constituyan como ciudadanos, se relacionen con los demás y establezcan una relación respetuosa con el medio ambiente que los rodea. Dichos discursos inciden en el proceso de subjetivación que vive el niño y el joven en su dimensión escolar y su formación ciudadana. El interés general en el trabajo de tesis, es dar cuenta desde cierta perspectiva interdisciplinaria, aproximadamente entre 1998 y 2012, de la instalación de una serie de enunciados y prácticas discursivas, cuya intención es la de formar <i>sujetos éticos</i>, fundados en los parámetros de una ciudadanía y cultura democrática contemporánea.</p>

3. Fuentes

- *Proyecto Educativo Institucional del IED Aulas Colombianas San Luis*, colegio ubicado en el centro-oriente de Bogotá.
- *Lineamientos Curriculares en Educación Física*, los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* y los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales*.
- *Manuales de superación y autoayuda utilizados por los maestros*.
- *Entrevistas y narrativas docentes*
- *Discurso de los sujetos de saber en la escuela colombiana*: Antanas Mockus, Estanislao Zuleta, Alberto Martínez Boom, Jairo Gómez Esteban, Alexander Ruiz y Marieta Quintero, entre otros.

4. Contenidos

La tesis aborda los siguientes temas: la formación del sujeto ético en la escuela, un breve balance al discurso de la filosofía. El discurso de los sujetos de saber, en torno a la formación del sujeto ético en la escuela colombiana. El problema del sujeto ético en el IED Aulas Colombianas, centro-oriente de Bogotá, un balance a los discursos que circulan en la escuela en torno a la formación del sujeto, una mirada a los Lineamientos Curriculares. El discurso de los maestros desde la *experiencia de sí*, las narrativas docentes como una superficie discursiva en la formación ética y ciudadana en la escuela y finalmente llegamos a las conclusiones.

5. Metodología

La metodología cuenta con un carácter arqueológico, mediante el cual respondemos la pregunta en torno al *sujeto*, el cual se encuentra inscrito en una experiencia institucional, en este caso, la escuela. En dicha institución se ubican prácticas sociales, enunciados y discursos que lo rodean, delimitan, definen y controlan. Dichos enunciados y discursos se constituyen en toda una condición de posibilidad para la emergencia y constitución del sujeto ético en la escuela, el cual termina siendo visto como potencial ciudadano con capacidad de incidir en la realidad social de la que hace parte. En este sentido, los discursos propios de las disciplinas, en este caso, el discurso de la filosofía, que se constituye en la principal rejilla de apropiación en torno al problema de *la ética* y la formación del *sujeto ético*, se debe valorar casi que de manera horizontal, en el caso colombiano, con los discursos constituidos por los especialistas y sujetos de saber, entre ellos, los discursos académicos han aportado en torno a la reflexión de la formación del sujeto ético en la escuela, relacionándolo con la ciudadanía y la democracia.

6. Conclusiones

En lo que respecta a *la cultura democrática en la escuela* podemos decir que esta se ha venido transformado en los últimos años con base en una re-conceptualización del sujeto en términos ontológicos en el que la *experiencia de sí*, la manera cómo el sujeto se piensa y se cuestiona, se constituye en una base fundamental para establecer una relación exitosa con los demás en determinado contexto moral, social e institucional. La cultura democrática en la escuela pasa por la organización de una serie de enunciados y discursos, proveniente de diversas posiciones, en los cuales se reivindica una *ética discursiva y comunicacional* que conlleva a constituirnos en sujetos de la razón con capacidad de pensar y argumentar nuestras ideas, confrontar las ideas de los demás y ser consecuentes en términos dialecticos cuando reconocemos una equivocación. La *cultura democrática en la escuela* se ha buscado reconstruir desde una *pedagogía crítica* en la que de manera implícita se cuestionan las relaciones de poder y dominación pre-existentes.

En el centro de estas relaciones se encuentra el *sujeto ético* en un contexto institucional en el que circulan enunciados y discursos los cuales se convierten en una condición de posibilidad para su constitución y emergencia. La formación ética hace referencia directa a la confianza a la que se puede llegar entre maestros y estudiantes, la formación en valores, el respeto, el auto-respeto por ellos, el amor con el que se refieren hacia las demás personas. Para algunos docentes estos objetivos se han venido logrando en un sector de Bogotá que es complejo en la parte “convivencial”.

Trabajar la ética y la formación ciudadana pasa por preguntarnos por el lugar político del maestro en el centro oriente de la ciudad Bogotá. En algunas narrativas queda la percepción de que buena parte de los maestros en el colegio aunque discursivamente conocen un proyecto institucional que se ubica en las pedagogías críticas, en la práctica hay muy pocos profesores que entienden la pedagogía crítica y la materializan en el aula de clase. La pedagogía crítica para uno de ellos debería ser trabajada desde una perspectiva intercultural, desde el reconocimiento del otro, desde el reconocimiento de los valores regionales. El *sujeto ético* deber pensar en la particularidad, en la comunidad, en la diversidad; es aquel que reflexiona colectivamente, se enriquece desde los otros y piensa desde los otros. La discusión del sujeto ético en la escuela conlleva a pensar en una ética comunitaria, una ética social, una ética igualitaria y con equidad.

Elaborado por:	Giraldo Veloza, María Pastora
Revisado por:	Posada Escobar, Jorge

Fecha de elaboración del Resumen:	3	03	2015
--	----------	-----------	-------------

+

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	8
Algunos antecedentes del ejercicio de tesis.....	13
Consideraciones metodológicas.....	19
Capítulo I.	
Elementos para pensar la formación del sujeto ético en la escuela.....	23
1.1 Un breve balance al discurso de la filosofía.....	24
Capítulo II.	
El discurso de los sujetos de saber, en torno a la formación del sujeto ético en la escuela colombiana.....	39
2.2. El discurso de los especialistas.....	40
Capítulo III.	
El problema del sujeto ético en el IED Aulas Colombianas, centro-oriente de Bogotá.....	54
3.1 Los discursos que circulan en la escuela en torno a la formación del sujeto.....	55
3.2. El discurso de los Lineamientos Curriculares.....	60
3.3. Una valoración final.....	65
Capítulo IV	
El discurso de los maestros desde la <i>experiencia de sí</i>	68

4.1 Las narrativas docentes: una superficie discursiva en la formación ética y ciudadana en la escuela.....	71
4.3 Nivel analítico de las narrativas.....	91

Capítulo V.

Conclusiones del trabajo	98
Bibliografía	106
Tesis de Maestría consultadas.....	108

Anexo:

Formato de entrevistas.....	109
-----------------------------	-----

Introducción

Como profesora del *IED Aulas Colombianas San Luis*, colegio localizado en la localidad de *La Candelaria*, en el centro-oriente de Bogotá, de tiempo atrás me llamó la atención la manera como una serie de discursos que atraviesan la escuela, se planteaban un mismo objetivo: la formación del *sujeto ético*. En este sentido, una serie de discursos institucionales, como el *Proyecto Educativo Institucional, PEI*, se trazaba como objetivo formar sujetos desde la perspectiva del pensamiento crítico, que establecieran un proyecto de vida alterno y democrático; objetivo similar encontramos en los *Lineamientos Curriculares* de las asignaturas manejadas por docentes de diferentes áreas, tanto de la Educación Física, las Ciencias Sociales, como de las Ciencias Naturales; en estos tres casos, los *Lineamientos* abordan el tema de la relación que el sujeto establece con su cuerpo, la relación que establece con los demás como sujeto social y la relación que establece con el medio ambiente. En conversaciones sostenidas con los profesores de estas áreas, evidenciaba que, como maestros, nos unía una misma preocupación: *la formación del sujeto* en la escuela desde diferentes preocupaciones del saber escolar.

Debemos reconocer que estos discursos institucionales orientan en alto porcentaje la práctica pedagógica del maestro. Sin embargo, el maestro como sujeto pedagógico, busca otra serie de documentos que le permitan complementar la mirada en torno a la formación ética de los estudiantes. Así mismo, encontraba entonces que los maestros consultaban y utilizaban una serie de textos guía, pequeños manuales, textos de superación y textos de reflexión, que les permitía recapacitar con los estudiantes su formación, no sólo como sujetos, sino también como ciudadanos que hacen parte de un sistema democrático. Se disponen así, una serie de discursos institucionales, documentos y textos que, en ocasiones, se ubican como parte de un *currículo no formal*, en respuesta a la ausencia de una clase de ética y valores o de formación ciudadana; sumado a lo anterior, circulaba también el

discurso del maestro que, como expresión de *saber pedagógico*, es producto de la reflexión de su práctica.

Esta situación se constituye en el principal contexto mediante el cual toma cuerpo, hacia el año 2011, en su momento de lo que era el proyecto de tesis: “Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el *IED Aulas Colombianas San Luis*. Centro-oriente de Bogotá”. Debo reconocer que con esta serie de observaciones e ideas sueltas, me acerqué a la *Maestría en Educación*, de la *Universidad Pedagógica Nacional, UPN*, particularmente, al énfasis de Educación Comunitaria y Cultura Democrática. En este énfasis, la tesis termina de tomar cuerpo gracias a una serie de seminarios de carácter conceptual y metodológico ofrecidos por la Maestría, concretamente, los seminarios de la profesora Mercedes González Lanza y el profesor Jorge Posada Escobar, que se constituyen en un insumo importante para ubicar el tema del *sujeto ético* en el contexto de la formación ciudadana y la cultura democrática en la escuela, desde las perspectiva de las pedagogías críticas.

Como lo vamos a observar a lo largo de la tesis, nuestra intención consiste en la valoración de una serie de enunciados y discursos que se ubican, ya sea en la filosofía, como disciplina; en el discurso de los pedagogos colombianos, que como *sujetos de saber*, han abordado el problema de la ética y la formación del sujeto ético en la escuela; en el PEI, los *Lineamientos curriculares* o en el *discurso del maestro* que se expresa en una particular narrativa. Como apuesta investigativa, creemos que esta serie de enunciados y discursos se constituyen en prácticas corporales que, en su conjunto, buscan producir sujetos éticos, que se gobiernen a sí mismos, que se constituyan como ciudadanos, se relacionen con los demás y establezcan una relación respetuosa con el medio ambiente que los rodea. Dichos discursos inciden en el proceso de subjetivación que vive el niño y el joven en su dimensión escolar y su formación ciudadana. El interés general en el trabajo de tesis, es dar cuenta desde cierta perspectiva interdisciplinar, aproximadamente entre 1998 y 2012, de la instalación de una serie enunciados y prácticas discursivas, cuya intención es la de formar sujetos éticos, fundados en los parámetros de una ciudadanía y cultura democrática contemporánea.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿cuál ha sido el conjunto de enunciados y discursos escolares que han aportado, entre 1998 y 2012, en la formación de un sujeto ético, la formación de ciudadanía y la constitución de una cultura democrática en la escuela, *IED Aulas Colombianas San Luis*? La segunda pregunta, teniendo en cuenta, entre otros, los preceptos de la *Constitución de 1991* y la *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, que reivindica una ciudadanía participativa, democrática, tolerante y plural, se plantea: ¿cómo estos discursos son apropiados re-semantizados y reconstruidos por los maestros/as de la Institución? También nos preguntamos: ¿cómo circulan en la institución educativa estos discursos?, y ¿cuáles son las iniciativas pedagógicas lideradas por los docentes que contribuyen a la formación de un ciudadano y de un sujeto ético?

Frente a estas preguntas nos planteamos, como objetivo principal:

Reconstruir y analizar un conjunto de enunciados y discursos, cuya intención es la formación de sujetos éticos, fundados en los parámetros de una ciudadanía y cultura democrática contemporánea en el IED Aulas Colombianas San Luis.

Y como objetivos específicos:

Esclarecer la manera cómo estos discursos son apropiados por los docentes de la institución; reconstruir un saber pedagógico, expresado en cierto tipo de discurso en torno a la formación del sujeto ético el cual el maestro aplica en su práctica escolar; y por último, indagar la manera cómo los discursos en ética, valores y formación ciudadana circulan en la escuela.

Para dar respuesta a las preguntas guía de la investigación, en particular a los objetivos propuestos, general y específicos de la tesis, “Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el *IED Aulas Colombianas San Luis*. Centro-oriente de Bogotá”, se estructuró el trabajo de la siguiente manera:

En el primer capítulo, damos cuenta de algunos elementos conceptuales en torno al problema de la ética y la formación del sujeto ético. En dicho aparte, evidenciamos que la principal *rejilla de apropiación* de dicho discurso es la filosofía como disciplina, la cual, desde la antigüedad, se preguntó por la perfección del sujeto, lo que conlleva la conquista de la *virtud* y la felicidad. La conquista de la virtud y la felicidad pasa por la valoración y el amor a sí mismo; la búsqueda del bien y la amistad como principal demanda para convivir con los demás se constituye en una *virtud* que, a la vez, es demandada para vivir en una sociedad de manera democrática.

En el segundo capítulo, realizamos un balance de los discursos dados a conocer por una serie de académicos colombianos —vistos como *sujetos de saber*—, quienes han abordado el problema de la ética y la formación ciudadana en Colombia. Como se va a ver, la formación del *sujeto ético* se manejó bajo preceptos cristianos hasta inicios de los años ochenta del siglo XX, cuando comenzó a ser cuestionada de manera profunda; primero, por parte de las pedagogías críticas colombianas, y luego, por iniciativas que relacionaron la formación del sujeto con el ámbito de lo normativo, lo moral y lo cultural, para confluir, en estos últimos años con la formación ciudadana.

En el tercer capítulo, abordamos el problema del sujeto ético en el *IED Aulas Colombianas*, centro-oriente de Bogotá, en el cual comprobamos cómo la formación del sujeto hace parte de las preocupaciones institucionales, lo cual se demuestra al inspeccionar el *Proyecto Educativo Institucional PEI*, del *IED Aulas Colombianas San Luis*, ante todo, la perspectiva de pedagogía crítica en la cual se mueve, como también la valoración de una serie de discursos que atraviesan la escuela y que propenden por la formación de un sujeto ético. Al no existir de manera explícita la clase de ética, los maestros buscan cierto tipo de textos guía, pequeños manuales, textos de superación y textos de reflexión, que les permita deliberar con los estudiantes su formación como *sujetos éticos*. Como también, de manera formal, los *Lineamientos curriculares* de, al menos, tres áreas: *Educación Física*, *Ciencias Sociales* y *Ciencias Naturales*, los cuales, de manera explícita, dan cuenta de la relación

que el sujeto establece con su cuerpo, la relación que establece con los demás y con el medio ambiente.

En el cuarto capítulo, abordamos el discurso del maestro, particularmente su *narrativa*, mediante la cual damos cuenta de la *experiencia de sí*. Creemos que la narrativa del maestro debe ser valorada desde una perspectiva eminentemente subjetiva, como una manera de dar cuenta de su *saber pedagógico* y como parte de un ejercicio de reflexión implícito en las actividades que realiza en la escuela. En este capítulo, *la reflexión de sus prácticas en torno al tema de la ética, la ciudadanía y la democracia*, se valoraron por medio de una serie de entrevistas, entre ellas al rector del Colegio, profesor José Hidalgo Restrepo Bermeo, quien como gestor del *PEI*, ha orientado este tipo de discusiones hacia el terreno de la pedagogía crítica en la escuela, además de entrevistas a docentes de diferentes áreas, con quienes hemos compartido una misma preocupación, como lo es, *la formación del sujeto en la escuela*.

En este capítulo, desarrollamos una breve lectura sobre la perspectiva de *la narrativa* y del *pensamiento narrativo*, de Jerome Brunner, y a la perspectiva del *proceso de subjetivación*, plateado por Michel Foucault, quien en algunos escritos, como más adelante observaremos, nos facilitó categorías como *la experiencia de sí* y *el gobierno de sí* que, en esta investigación, se asumen como ejercicios de introspección y evaluación, los cuales podemos, nosotros, como maestros en ejercicio, realizar ocasionalmente. Esta actividad nos puede representar la posibilidad de pensar y reflexionar nuestras prácticas pedagógicas. En el mundo contemporáneo, es el sujeto el que se construye desde su cuerpo, desde su narrativa, desde la *experiencia y gobierno de sí*, quien ha dado algún tipo de respuestas y ha luchado por el respeto de las formas y espacios de libertad, de allí la importancia de valorar las narrativas docentes en este aparte del trabajo.

En el quinto capítulo, damos a conocer las conclusiones finales, partiendo de la reconstrucción del discurso en torno al tema del sujeto, *la formación ciudadana y la democracia en la escuela*. En este aparte final, comprobaremos cómo el tema de indagación

de la tesis, la formación del *sujeto ético*, *la formación ciudadana y la democracia* en la escuela, se encuentra instalada de manera implícita en varias prácticas y tipos de discurso, los cuales son valorados de manera equilibrada, como lo son: las disciplinas, los sujetos de saber, los discursos institucionales, los textos que hacen parte del *currículo no formal* y el saber pedagógico, que toma cuerpo en la narrativa del maestro, entre otros. Creemos que la suma de toda esta serie de prácticas da cuenta de un saber pedagógico que la investigación logra destacar en el *IED Aulas Colombinas San Luis*.

Algunos antecedentes del ejercicio de tesis

En una primera etapa de la investigación se desarrolló un balance, ante todo, de algunas tesis de la *Maestría en Educación* de la *UPN*, que había explorado el problema de la formación del *sujeto ético en la escuela*. De esta primera pesquisa, se lograron consultar cuatro tesis de maestría en las que se puso en evidencia la importancia que ha venido ganando la temática, al menos durante la última década en la Universidad, el carácter situado con el que se asume este tipo de investigación con sujetos concretos y la diversidad de abordajes metodológicos.

En este sentido, se ubicó en primera instancia la tesis de Jorge Beltrán Martínez y Edison Leonardo Parra Herrera, en 2008, *Las mediaciones en la construcción de un sujeto ético político. Una experiencia de práctica pedagógica en el IED Inem Santiago Pérez en el barrio El Tunal*. La pregunta de investigación planteada fue: “¿cómo utilizar distintas mediaciones comunicativas para que los estudiantes de la sección 11-14 del *Inem Santiago Pérez-Tunal*, realicen una tematización de sí mismos, enfocada al ámbito valorativo?”. En su intención de intervenir la escuela, buscaron implementar una propuesta pedagógica que permitiera a los estudiantes realizar una tematización de *sí mismos* —es decir, valorarse a sí mismos como sujetos—, iniciativa que se enfocó en el ámbito valorativo mediante el uso de distintas mediaciones comunicativas.

En este trabajo, la metodología utilizada fue la investigación acción, la cual, según los autores, establece puntos en común con la fenomenología, al dirigirse a la práctica de los sujetos. El método fenomenológico se basó en tematizar, variar y describir. Por otro lado, la investigación acción entiende la educación como un acto ético, político y concibe al docente como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica. La investigación acción parte de centrar la mirada en la misma práctica para realizar un diagnóstico, que sirva de base para la intervención. Así, a partir de la reflexión en y sobre la acción, se replantea constantemente la práctica, partiendo de los sentidos de mundo de los actores implicados en ella.

Al finalizar la intervención, se llega a unas ideas provisionales, planteándose cómo el rescate de la diversidad puede ser usado para liberar y dominar. En cuanto al uso de las mediaciones, se encuentra que no basta con ponerlas en el aula, sino que éstas deben ser articuladas a un proyecto pedagógico con una direccionalidad política explícita. Por último, se concluye que es necesario que los sujetos, desde las lógicas propias de la comunicación, reconozcan al otro, reconozcan la diferencia y la alteridad con el objetivo de transformar su formación como sujetos éticos y como sujetos políticos.

En segundo lugar, localizamos la tesis de Liliana Marlén Rodríguez Pinilla, en 2009, *La formación del sujeto ético-político en el Colegio Fe y Alegría la Paz Palermo: una perspectiva desde la comunicación*. Esta investigación y práctica pedagógica se apoyó en la metodología de la investigación-acción, que posibilitó resolver problemas prácticos en la escuela. La investigación-acción incorpora diversos actores educativos (estudiantes, directivas, profesores e investigadora), los cuales se manifestaron en un constante diálogo que les permitió actuar como movilizadores de la investigación y, desde allí, construir experiencias enriquecedoras para la reflexión de la práctica. La pregunta de investigación fue: “¿cómo generar acciones comunicativas entre los estudiantes de los cursos 803 y 805 del colegio Fe y Alegría la Paz Palermo que contribuyan al fortalecimiento del aula como lugar público?” Su intención, en el fondo, se constituyó en diseñar y desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que buscara propiciar acciones comunicativas entre

este grupo de estudiantes del *Colegio Fe y Alegría la Paz Palermo-sur*, para contribuir al fortalecimiento del aula como lugar de lo público. También, se trazó la intención de evaluar la pertinencia de las estrategias didácticas utilizadas, con la intención de propiciar el entendimiento mutuo entre los educandos para construir lo público.

Los elementos que se presentan como conclusiones, hacen parte de algunos hallazgos logrados frente a cómo puede constituirse lo público en el aula a partir de la comunicación mediada por las herramientas culturales. La utilización de las herramientas culturales que se llevaron a cabo entre los estudiantes durante la fase de intervención e implementación de la propuesta pedagógica, demuestra que es necesario para la consolidación de lo público en el aula, propiciar procesos de entrenamiento mutuo que permitan potenciar actitudes de aceptación y reconocimiento entre los sujetos, así como la identificación de objetivos comunes que hagan necesario el vínculo entre los sujetos. En la búsqueda de la generación de acciones comunicativas, se encontraron algunos elementos que son imprescindibles en el nexo entre los sujetos, la comunicación y lo público. En este sentido, se puntualiza que los sujetos deben salir de su esfera privada para ponerse en evidencia frente a otros sujetos sociales, lo que debe dar lugar a la existencia de una esfera pública que permita la inclusión de la diversidad y el establecimiento del bien común. Los sujetos deben estar en la capacidad y disposición de otorgar valor a las diversas visiones y significados que puedan surgir en la vida en comunidad. En los procesos comunicativos, los actores que intervienen deben identificar la importancia del trabajo en grupo para construir proyectos colectivos.

En la construcción del “sujeto ético-político”, se hace necesario fortalecer la esfera pública, ya que esto permite reconocer la existencia de los otros, sus posibilidades de comprensión y la capacidad de construir conjuntamente interpretaciones y acciones sobre el mundo. Al reconstruir las relaciones de lo público, conviene, al mismo tiempo, pensar que los vínculos sociales deben estar exentos de dominación para favorecer el ejercicio del poder como una acción colectiva. Poner en diálogo los diferentes juicios que manifiestan posiciones éticas y políticas de los estudiantes frente a las acciones del poder, genera una re-significación de las relaciones sociales que reanudan en la formación del sujeto para la

transformación. Así mismo, se muestra que las expresiones comunicativas están mediadas siempre por una intencionalidad que denota intereses, tanto particulares como colectivos de los sujetos, generando que el diálogo sea significativo para la búsqueda de la construcción de lo público.

En tercer lugar, encontramos la tesis de Luz Adriana Albornoz Rodríguez, en 2011, *Formación ciudadana y subjetividad política en las prácticas pedagógicas de maestros de educación formal*. Esta investigación es de corte cualitativo, por lo que se emplean las narraciones y entrevistas semi-estructuradas a 23 maestros (as) con el fin de rescatar el sujeto histórico y evidenciar los sentidos sobre participación, autonomía y autoridad que movilizan los/las maestros en sus prácticas pedagógicas. La pregunta central del trabajo es: “¿qué sentido de formación ciudadana movilizan las prácticas pedagógicas de los maestros del colegio Leonardo da Vinci?” Su intención es precisar teóricamente los conceptos de subjetividad y subjetividad política, autonomía, participación, autoridad, práctica pedagógica y formación ciudadana.

Durante la investigación, al reconocer la intención de promover una relación dialógica y horizontal entre estudiantes y maestros, prevalecen prácticas pedagógicas que yuxtaponen diferentes teorías implícitas de aprendizaje (teorías dependientes, productivas, expresivas y emancipadoras). Este fenómeno se puede relacionar con las tensiones propias de la configuración del campo pedagógico y las exigencias de la esfera material.

En esta tesis, se concluye que, al analizar los sentidos que movilizan los/las maestros sobre la formación ciudadana centrada en las relaciones de autoridad, participación y autonomía, se pueden distinguir elementos de tensión entre el mundo mercantilizado y los procesos de resistencia y posibilidad que imprimen los maestros como subjetividades. De esta, manera al reconocerlos como generadores de *saber pedagógico*, se exalta la capacidad de transformarse y transformar, creando condiciones de posibilidad para desplegar las otras subjetividades. Sin embargo, para esta investigadora, la pedagogía y la reflexión sistemática

sobre la práctica debe ser una constante, puesto que contribuyen a idear nuevas escuelas y forjar caminos tendientes a la formación ciudadana incluyente, cultural y compleja.

En cuarto lugar, encontramos la tesis de Martha Patricia Amezcuita Rodríguez, en 2012, *Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela*. Esta investigación se apoyó en la metodología de la investigación biográfico-narrativa, mediante la cual se pretendió, antes que nada, evitar el silenciamiento de la subjetividad. Quienes definen la narratividad insisten en su potencia para dar cuenta de aspectos, como sentimientos, propósitos y deseos, sin que necesariamente se rehagan los cánones de razonamiento admitidos, combinando el punto de vista del narrador y el investigador. En esta medida, las narrativas cuentan con mecanismos que organizan aspectos como: las identidades, las emociones, las acciones, los contenidos, los escenarios de vida y las conversaciones. Los relatos organizan y otorgan sentido y significado a las experiencias de los seres humanos y no sólo ayudan a describir y comprender el mundo. Ellas emergen no sólo del sujeto, sino de las múltiples relaciones en las que está inmerso, de los contextos y eventos cotidianos que le significan.

La investigación tiene como objetivo comprender las posibilidades y limitaciones que ofrece el programa de *filosofía para niños*, para la formación de subjetividades ético-políticas con jóvenes de la Institución Educativa San Mateo del municipio de Soacha. Particularmente, la investigadora se preguntó por los modos de subjetivación ético-política, que se presentan entre los jóvenes de la Institución Educativa San Mateo, que han hecho parte de la propuesta de filosofía para niños; su objetivo fue visibilizar las posibilidades y limitaciones que presenta dicho programa para la formación de la subjetividad ético-política, con jóvenes de la Institución Educativa San Mateo del municipio de Soacha.

Al finalizar, la autora concluye, apoyándose en la idea de que la necesidad de estimación social permite a los jóvenes superar formas de exclusión, pero que dicho reconocimiento es indiferente frente a las luchas colectivas y el bienestar social. Por otro lado, demostró de qué manera las nuevas luchas por la identidad que lideran los jóvenes están influenciadas

por la Internet, la apropiación de los adelantos tecnológicos y, sobre todo, el universo de lo estético. La investigadora nos invita a pensar la escuela no como una simple institución reproductora de saberes, sino, ante todo, como escenario de configuración de sujetos y subjetividades compartidas. Por tanto, es necesario repensar la formación humana que se ofrece en las instituciones educativas, que con su excesivo énfasis en la racionalidad, desaprovechan lo que se puede descubrir (o reconstruir) con la creatividad, la imaginación o las emociones.

En tal sentido, la autora considera que el programa de filosofía para niños ha demostrado aciertos significativos en cuanto a que efectivamente valida los intereses, creatividad y emotividad de los jóvenes, en conjunto con la racionalidad que el mundo les impone. El docente debe ser capaz de “ponerse en el lugar” (no ocupar el lugar) de sus estudiantes, de comprender sus lógicas, de tratar de traducir sus símbolos y señas para comprender que ahí está otro, un interlocutor que tiene mucho por decir. Esta experiencia dialógica permitió que los jóvenes superaran cierto “desencanto” por el mundo y cuestionaran las opresivas totalidades conceptuales construidas por los adultos. Por ello, la investigadora concluye que el programa de filosofía para niños se presenta como una posibilidad para que emerja un sujeto donde convergen pensamiento, acción y sensibilidad.

Por último, se puede decir que la intención investigativa de las tesis de *Maestría en Educación*, de la UPN, cuyo balance se ha realizado, da cuenta de un interés particular de focalizar la mirada a un grupo de sujetos —ya sea estudiantes o maestros—, mediante lógicas comunicativas, para mostrar cómo se hace manifiesta la formación del sujeto desde su propia subjetividad, punto que una tesis define como el *sí mismo*. Dicha iniciativa no es más que una forma de construir un ambiente para la formación ética de los estudiantes, pues también valora el *aula como espacio público mediado por la interacción comunicativa*, en el que se establecen intenciones e intereses, tanto individuales como colectivas, al mismo tiempo que se advierte la reivindicación del maestro como sujeto histórico, artífice en la formación del sujeto ético, generador del *saber pedagógico*, que se transforma y es transformador.

En algunas tesis, más que en otras se hace evidente el peso de *la narrativa*, la capacidad de disertación y pensamiento filosófico en la formación de niños y jóvenes en la escuela y su incidencia en la formación del sujeto ético. De tal manera, en términos conceptuales y metodológicos, las tesis prueban el peso de lo comunicacional como una posibilidad de trabajo en la escuela, para, con base en la diferencia y el reconocimiento del otro, establecer una nueva subjetividad en la escuela, que incida en la formación de los sujetos. Las tesis comprueban el peso que tienen las interacciones sociales y las narrativas que, lideradas por el “docente-investigador”, manifiestan la importancia y facilitan a la vez la formación del sujeto ético en la escuela.

Consideraciones metodológicas

Como docente que ha desarrollado un ejercicio investigativo en la escuela, debo reconocer la manera cómo, en el transcurso de la presente tesis, se fue constituyendo un tipo de *metodología emergente*, que tuvo en cuenta, en su primera etapa, una serie de enunciados y discursos dispersos en varias prácticas discursivas, instituciones y sujetos de saber.¹ Esta metodología cuenta con un carácter arqueológico, mediante el cual respondemos la pregunta en torno al *sujeto*, el cual se encuentra inscrito en una experiencia institucional, en este caso, la escuela. En dicha institución se ubican prácticas sociales, enunciados y discursos que lo rodean, delimitan, definen y controlan. Dichos enunciados y discursos se constituyen en toda una condición de posibilidad para la emergencia y

¹. La metodología que sustenta la tesis en la que valoramos los enunciados y el discurso como objeto de reconstrucción, se inscribe en algunos de los parámetros establecidos por Michel Foucault en *La arqueología del saber* (Siglo XXI, México, 1979). La tesis se constituye a partir de la pregunta acerca del *sujeto*, inscrito en una experiencia institucional, en este caso la escuela, en la cual se ubican prácticas sociales, discursos y enunciados que lo rodean, delimitan, definen y controlan. En el ámbito nacional, Olga Lucía Zuluaga Garcés, nos aclaró años atrás, que los enunciados y discursos en torno a la constitución del sujeto, se encuentran ubicados en instituciones, prácticas discursivas y sujeto de saber (Ver, Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*, Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1999).

constitución del sujeto ético en la escuela, el cual termina siendo visto como potencial ciudadano con capacidad de incidir en la realidad social de la que hace parte.

En este sentido, los discursos propios de las disciplinas, en este caso, el discurso de la filosofía, que se constituye en la principal rejilla de apropiación en torno al problema de *la ética* y la formación del *sujeto ético*, se debe valorar casi que de manera horizontal, en el caso colombiano, con los discursos constituidos por los especialistas y sujetos de saber, entre ellos, los discursos de académicos como: Antanas Mockus, Estanislao Zuleta, Alberto Martínez Boom, Jairo Gómez Esteban, Alexander Ruiz y Marieta Quintero, entre otros, quienes han aportado en torno a la reflexión de la formación del sujeto ético en la escuela, relacionándolo con la ciudadanía y la democracia.

Así mismo, valoramos los discursos institucionales, como el *Proyecto Educativo Institucional del IED Aulas Colombianas San Luis*, colegio ubicado en el centro-oriente de Bogotá, sumado al discurso de, al menos, tres *Lineamientos Curriculares* que de manera implícita abordan cierto tipo de *prácticas de sí*: los *Lineamientos Curriculares en Educación Física*, los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* y los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales*, documentos atravesados por una serie de enunciados que tienen que ver con la preocupación en torno al cuerpo del sujeto, las relaciones que el sujeto establece con los demás y las relaciones que establece con el medio ambiente.

De tal manera, en el ámbito metodológico, desde la perspectiva discursiva planteada por Michel Foucault, en *La arqueología del saber* (1979), los enunciados dispersos en varias prácticas y que confluyen en este caso en la escuela —como institución—, se reconocen como efecto y condición de posibilidad para la constitución del sujeto, particularmente, en nuestro caso, del *sujeto ético*, quien debe ser formado como una ciudadano para la democracia.

La intención del método arqueológico no es realizar un “análisis de contenido” o un “análisis del discurso”, de carácter instrumental, sino más bien, reconstruir un discurso

disperso en varias prácticas para problematizar la constitución del sujeto. En nuestro caso, reconstruimos un discurso situado en una escuela pública colombiana, para analizarlo en una relación de *saber y poder*, que se constituye en la principal condición de posibilidad para la formación de un *sujeto ético, visto como un ciudadano formado para la democracia*, recorrido que realizaremos, por lo menos, desde 1998, año en el que se dio a conocer los primeros *Lineamientos Curriculares* de diferente áreas, hasta la actualidad.

En esta misma lógica, haciendo uso de algunos apartes de la *Arqueología del saber*, tendremos en cuenta como principal *superficie de emergencia* en torno a la ética y al discurso ético en la escuela, los contenidos de algunos pequeños manuales, textos de superación y textos de reflexión, que le permiten al maestro recapacitar, en compañía de los estudiantes, su formación como sujetos éticos y ciudadanos que hacen parte de un sistema democrático.

Como principal *instancia de delimitación*, podríamos ubicar los discursos elaborados por los sujetos de saber, quienes han abordado el tema de la ética en la escuela y su relación con la pedagogía, la formación ciudadana y la democracia. Como *principal de rejilla* de apropiación, ubicamos el discurso propio de *la filosofía* como disciplina, en cuyo centro encontramos el problema de la ética del sujeto desde una perspectiva ontológica, de la existencia del ser. Otro punto que valora el método arqueológico es la *posición del hablante y su ámbito institucional*. Preguntarnos por quién habla y desde dónde se habla, en torno al problema de la ética en la escuela, su relación con la ciudadanía y la democracia, se hace imprescindible en la investigación. En este sentido, el estatuto del hablante nos lleva a cuestionarnos como maestros: si habla el filósofo, el experto pedagogo que produce discursos para la escuela, el rector o el maestro que vive una cotidianidad que lo puede atrapar y no lo deja pensar. En la presente tesis, nos daremos cuenta que cada uno de ellos, en ocasiones, es dueño de unos enunciados y un discurso con una función particular que, de manera implícita, incide en la formación de los estudiantes.

En la última parte de la investigación, valoramos las narrativas del *sujeto-maestro* como parte de la *experiencia de sí*, pensada desde *las tecnologías del yo*. Estas narrativas fluyen en la escuela de manera cotidiana, y se constituyen en condición de posibilidad para pensar en la constitución de un tipo de sujeto que *se narra, se observa, se juzga y se domina*. Utilizando algunos elementos facilitados no sólo por Michel Foucault, sino por Jorge Larrosa (1992), para quien la narrativa del maestro se funda en *una tecnología del yo*, la cual juega un papel fundamental en la constitución de la subjetividad docente, que busca incidir no sólo en el cuidado de otros —los estudiantes o alumnos—, sino en la formación ciudadana y en la democracia.

La narrativa del docente, vista como *experiencia de sí*, se constituye en un elemento fundamental para priorizar la vida del maestro y su narrativa como un ejercicio de afirmación de su identidad. En este aparte, asumimos *el análisis de contenido* como una *estrategia metodológica complementaria* por medio de la cual evidenciamos el nivel superficial, analítico e interpretativo de las narrativas docentes, acompañada de un interés enunciativo y un atributo, establecido por el investigador. Las *narrativas docentes* se constituyen así, en *documento académico* y fuente fundamental para dar cuenta de la formación del sujeto ético, la ciudadanía y la cultura democrática en el *IED Aulas Colombianas San Luis*.

Finalmente, pensamos que la metodología aplicada en la investigación se debe reflejar en las conclusiones del trabajo, su coherencia reconstructiva y la novedad de las afirmaciones a las que finalmente lleguemos. Creemos que en la escuela misma existe un *archivo de la dispersión*, en el que los discursos en torno al sujeto se encuentran ubicados en varias prácticas que el maestro debe dilucidar y valorar de manera equilibrada. Por último, queda invitarlos a realizar la lectura de la presente investigación que se presenta como requisito investigativo para optar el título de *Magister en Educación* que otorga la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Capítulo I.

Elementos para pensar la formación del sujeto ético en la escuela

Para discutir algunos elementos de carácter conceptual básicos en torno al sujeto ético en la escuela, en esta primera parte nos vemos abocados a realizar un breve balance en torno al problema de *la ética*, con base en una serie de discusiones de carácter filosófico y académico que se han adelantado en el marco de la investigación. Desde la perspectiva de la presente tesis de maestría, *Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el IED Aulas Colombianas*, se ha comprobado que el problema de la formación del sujeto ético en la escuela tiene un antecedente en la filosofía; es decir, es un tema de matiz ontológico que tiene como finalidad preocuparse por los problemas de ser. La ética estudia la moralidad de los actos humanos, de manera específica, la cuestión del bien como el fin último de dichos actos. En este sentido, como se va a ver en el presente trabajo, *la pedagogía moderna*, y su propuesta educativa retoman buena parte de una discusión que tiene una procedencia filosófica para centrarse en la formación y educación del individuo, la formación y educación de un *sujeto ético* en la escuela.

En esta primera parte, se hace relevante realizar un breve balance conceptual en torno al problema de la ética y el sujeto ético, desde una perspectiva ontológica y filosófica, para luego trasladar dicha discusión a la escuela en Colombia. De hecho, buena parte de la cuestión y reorientación conceptual del trabajo se vivió en el marco de la *Maestría en Educación* de la *Universidad Pedagógica Nacional UPN*, particularmente, al interior de los seminarios del énfasis en “Educación comunitaria, interculturalidad y medio ambiente”, espacio académico en el cual se abordó de manera explícita el tema de la formación del sujeto en la escuela. En esta primera parte, se hace relevante dar a conocer el desarrollo conceptual en torno a la constitución del *sujeto ético* con la ayuda selectiva de una serie de autores, como Aristóteles, Immanuel Kant, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Carlos A. Cullen y Karl-Otto Apel, para luego abordar el tema del sujeto ético en la escuela colombiana.

1.1 Un breve balance al discurso de la filosofía

En primer lugar, podemos decir que, para la cultura occidental, sin duda, uno de los textos fundantes en torno al tema de la formación ética en el sujeto, es el libro de Aristóteles, la *Ética a Nicómaco*, escrita en el siglo IV antes de Cristo. Este, que es uno de los primeros tratados sobre la ética y la moral de la filosofía occidental, consta de once capítulos o manuales, que más bien se constituyen en un conjunto de apuntes que bajo un método inductivo fueron destinados a la formación y a la enseñanza de la ética para los alumnos de Aristóteles en el *Liceo*. En general, son once ponencias magistrales en las que Aristóteles establece buena parte de las bases de la ética griega, que luego es heredada por la ética en Occidente. De hecho, la *Ética a Nicómaco* se presenta como una obra fundamental en la cultura occidental, retomada por el cristianismo y difundida en la edad media por Tomás de Aquino (Italia 1224-1274).

Para iniciar la discusión, debemos tener en cuenta que Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, aborda la relación entre el carácter, la inteligencia y la felicidad. Para este filósofo griego, la *virtud*, vista como la lucha por la perfección en el sujeto, conlleva la felicidad y es la base de la ética. La virtud, aunque proviene del conocimiento, requiere de un hábito para conquistarlo. De tal manera, para Aristóteles *la felicidad* no es un estado sino una *actividad*. El hombre tiene un fin en sí, que proviene de su propia naturaleza racional, y que no es opuesta a los fines del Estado, sino al contrario, los intereses del individuo y los intereses del Estado pueden coincidir. Todo acto humano tiene un fin que es la felicidad y la clave de la ética aristotélica es la finalidad del acto humano que en esencia es la búsqueda del *bien para sí* y el *bien para los demás*.

Para Aristóteles, las virtudes se pueden clasificar en dos clases: *las virtudes éticas*, morales o de carácter, y *las virtudes intelectuales*, que le permiten alcanzar la felicidad y vienen del alma racional misma. Las virtudes en el hombre están atravesadas en esencia por la búsqueda del bien. En tal sentido, la *virtud* está en la parte racional del alma, es el hábito por el que el hombre se hace bueno y realiza bien la obra que le es confiada.

En la *Ética a Nicómaco*, uno de los libros principales es el *Libro VII*, el cual habla de la *amistad*, que se constituye en un bien, que es más excelso que la justicia porque puede existir sin ella. El fundamento de la amistad es el amor verdadero *así mismo* y a los demás. Cada hombre es bueno porque disfruta de su pasado y de su futuro, mientras que el malvado está en guerra constante dentro de sí, y entonces la amistad es difícil. Si alguien se ama *así mismo*, sabrá amar a los demás y, por eso, puede comenzar una amistad. Los amigos virtuosos son necesarios para la felicidad, pues el hombre es un animal social, necesitado de otros seres humanos, de quienes depende y con quienes puede vivir. Aristóteles, en algunos de los apartes, nos aclara que:

Siendo los hombres amigos, no hay necesidad de la justicia, pero siendo los hombres justos, con todo eso tiene necesidad de amistad. Y entre los justos el que más lo es, más deseoso de amigos se muestra ser. Pero no sólo la amistad es cosa necesaria, más también es cosa ilustre, pues alabamos a los que son aficionados a tener amigos y la copia de amigos parece ser una de las cosas ilustres (Aristóteles, 2009: 224).

Así, la amistad como principal expresión para convivir con los demás se constituye en una virtud que, a la vez, es demandada para vivir en sociedad. Para Aristóteles, el hombre se constituye en un ser social y a la vez en un ser político, debido a que ningún hombre pueda vivir sin amigos aunque le sobrasen todos los demás bienes en abundancia. Desde su perspectiva, hay tres tipos de amistad: amistad útil, amistad honesta y amistad deleitosa. No obstante, sólo la amistad honesta se funda en la bondad:

Pero la perfecta amistad es la de los buenos y de los que son semejantes en virtud, porque estos tales, de la misma manera que son buenos, se desean el bien los unos a los otros y son buenos por *sí mismos*. Y aquellos son verdaderamente amigos, que a sus amigos les desean el bien por amor de ellos mismos... La *amistad* por sí misma es cosa de desear y preciar. La *amistad* y lo justo consisten en una misma cosa y persona, porque en cualquier comunidad estable hay necesidad de justicia y también muestra de

amistad, porque los que van en una misma nave navegando, se llaman los unos a los otros amigos (Aristóteles, 2009: 228).

Para Aristóteles, la amistad es la base del gobierno democrático, base de la democracia que quiere decir gobierno de muchos. En las tiranías, poca justicia y poca amistad se halla, pero en la democracia, en el gobierno de muchos o en los gobiernos populares, debe existir mucha amistad porque los hombres son iguales. Para este filósofo griego, *la amistad* puede surgir por la necesidad de compartir intereses y necesidades, el ir en una misma nave o por el hecho de vivir en una misma ciudad. La amistad se constituye, a su vez, en un bien importante y preciada en la democracia.

Desde la filosofía aristotélica, el hombre es entendido como un ser político, que es condición de su ser social. Esto quiere decir que su causa final, su deber esencial, es vivir en amistad, vivir en comunidad; es decir, vivir políticamente. Para Aristóteles las disciplinas relativas a la acción son la ética y la política. Estrechamente ligada con la ética está la política, o sea, la ciencia de la vida social del hombre. El hombre es un ser que vive en sociedad con sus semejantes y fuera de la sociedad no puede alcanzar la virtud. La idea del individuo aislado es inconcebible en el pensamiento aristotélico y para la Polis griega. El hombre es parte del todo, es parte de la Polis, es un ser social y hace parte del mundo común, que es el mundo de la política.

En general, para la ética aristotélica, la felicidad se alcanza mediante los hábitos de virtud, los cuales se ejercitan para alcanzar la felicidad. En la *Ética a Nicómaco* encontramos una serie de reflexiones importantes en torno a las *virtudes de sí*, el vivir y el obrar bien. Para la escuela aristotélica y para los griegos, en general, la escuela tenía como ideal formar una personalidad armoniosa, dotada de una educación intelectual, corporal, artística y equilibrada, que valorase la inteligencia y el saber. La base de la educación era “llevar al niño” y al joven a la perfección, lo cual conllevaba la formación del ciudadano, dotado de un conocimiento y control sobre *sí mismo* y sobre sus *experiencias*. El fin último de la enseñanza era la excelencia, la perfección y la virtud; era formar personas capaces de

pensar, hablar y obrar con éxito. La adquisición de la virtud como persona era el eje de la “Paideia” o la pedagogía.

En suma, la educación del joven en su camino a convertirse en hombre, era para los griegos, la búsqueda del equilibrio entre la acción y la palabra, entre la nobleza en sus acciones y la nobleza en el espíritu. La conquista de la *virtud* por la vía de la pedagogía griega era la expresión de excelencia humana, del *dominio de sí*, tanto físico como espiritual. Un sujeto virtuoso, formado para interactuar con los demás, bajo el lazo de la amistad; por ende, un sujeto ético desde la perspectiva griega, era un sujeto político que se desenvolvía en el escenario de lo público.

Siglos después, este tipo de *ética*, que se basa en la búsqueda de *la virtud*, la cual concierne de manera directa con la búsqueda de la *verdad*, es retomada en la modernidad por Immanuel Kant (1724-1804), para quien la postura crítica de la realidad es el tribunal que asegura el uso de la *razón* en sus pretensiones legítimas. El siglo XVIII, conocido históricamente como el *siglo de las luces*, se presenta como el momento en que se busca salir de las tinieblas y del oscurantismo para alumbrar el género humano con la luz del *pensamiento racional*. En buena medida, *el siglo de las luces* se constituye en el momento cumbre del reencuentro del sujeto con el pensamiento griego. En este sentido, Kant en 1784, publica su conocido ensayo, *¿Qué es la ilustración?*, aclarándonos desde entonces que:

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él sin la conducción de otro (Kant, 1986).

Para Kant, lo más cómodo es ser menor de edad:

Si hay un libro que piensa por mí, si tengo un pastor que reemplaza mi conciencia moral o si tengo un médico que juzga acerca de mi dieta; con sólo poder pagar o depender de los demás no tengo la necesidad de pensar (Kant, 1986).

La mayoría de edad, en el ámbito personal, es pensar, servirse de la propia razón, tanto en el ámbito de lo moral, como social y político. Para Kant, la acción moral del hombre está dirigida al sumo bien, el cual consiste en la unión de la *virtud* y la *felicidad*. En esta unión, la felicidad debe ser proporcional a la virtud; es decir, al valor y al mérito de la persona. Sólo se puede educar para actuar y pensar en términos universales, esto es, para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tan virtuoso que podemos convencer a los demás.

La moral kantiana tiene como fundamento último, en la teoría del conocimiento, *La crítica de la razón pura*. El conocimiento no puede ir más allá de los límites que le marca la experiencia, la cual está mediada por los sentidos y por elementos apriorísticos. Estos últimos, dados por el conocimiento y la ciencia. Para Kant, es un hecho que existen dos tipos de conocimiento: los *a priori*, y los que se basan en la *experiencia*. Todo conocimiento universal es necesario e independiente de la experiencia, como lo es la matemática y la física, las cuales contienen verdades universales y necesarias. No obstante, hay un conocimiento en el que la *experiencia*, construida por las impresiones sensibles de nuestros sentidos, permite también establecer una posición frente a los *fenómenos*.

En términos de lo que es el *sujeto ético*, el hombre es lo que la educación hace de él y en esa perspectiva de progreso la educación juega un papel fundamental. Para Kant, la moral:

En la medida en que se funda en el concepto del hombre como un ser libre, pero también, por lo mismo, atado, por su *razón*, a preceptos imprescindibles, no necesita ni la idea de otro para conocer su deber, ni ningún otro estímulo que el concepto mismo de la razón para cumplirlo (Kant, 2003: 23).

El hombre tiene la necesidad de ser cuidado y educado, y la educación comprende la disciplina y la instrucción. La educación es un arte difícil, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. La educación, como todo arte, puede ser mecánica o razonada. Sin embargo, por medio de la educación en la modernidad y de acuerdo a los principios kantianos, esperamos formar un hombre: *disciplinado, cultivado, prudente y moralizado*. Esta educación, basada en el *uso de la razón*, es la formación del *sujeto ético* en los buenos fines y que, necesariamente, aunque en su etapa inicial tuvo una incidencia individual, fue pensada en la modernidad en el ámbito social y universal en lo que sería la escuela pública.

Por su parte, Hannah Arendt a mediados del siglo XX, en su propuesta académica ubicada entre *la filosofía y la política*, retoma de manera explícita el *pensamiento griego*, dando a conocer, de manera inicial, el doble compromiso de un sujeto ético: *contemplación* de la realidad, por un lado, y *una vida activa*, por otro, cuyo interés es la transformación. Cuando aborda el tema de la esfera de lo social, retoma el pensamiento de Aristóteles y nos da a conocer que, ser político, vivir en la Polis, significaba que todo se podía decir por medio de las palabras y de la persuasión, y no con la fuerza y la violencia. Para el modo de pensar griego, obligar a las personas por medio de la violencia, mandar en vez de persuadir, eran formas pre-políticas para tratar con la gente cuya existencia estaba al margen de la Polis, del hogar y de la vida familiar (Arendt, 1993: 40).

Desde cierta perspectiva, la aparición de la esfera social, que no es ni pública ni privada, es relativamente reciente; de hecho, hace parte de la modernidad, de lo que es la constitución del Estado nación. En el mundo moderno, la esfera social y política está mucho menos diferenciada. En esta esfera, la acción, el discurso y el pensamiento, están vinculados al interés social. Cuanto mayor sea la población en un determinado cuerpo político, mayor posibilidad tendrá lo social sobre lo político de construir la esfera pública.

Para Arendt, *trabajar, producir y actuar*, son las tres actividades humanas básicas de las que se compone la vida activa. El actuar se constituye en la actividad política por excelencia (Birules, 2006: 27). Otra actividad fundamental para Arent, es el *pensar*; sin embargo, un pensador no es consciente de ello. Si se lo propusiera, dejaría de pensar en el sentido incondicional; es decir, por el pensar mismo. Las dos fuentes del *pensar* se ubican, en primer lugar, entre el asombro maravilloso de nuestra existencia y, en segundo lugar, la extrema miseria del ser humano de estar arrojado en un mundo hostil.

Para Arendt, la esfera pública rebasa la individualidad; sin embargo, es sólo en el escenario de lo público en el que los hombres se pueden mostrar invariablemente como son. En su libro sobre *La condición humana*, recalca que en la *acción*, es donde más claramente se percibe la diferencia cualitativa que separa al hombre del resto de la naturaleza (Arendt, 1993: 202). La condición humana se realiza cuando se entrecruza el *pensamiento* y la *acción*. La esfera íntima, privada, pública y social, representan diferentes capas de realización de la condición humana y de constitución de ciudadanía y de acción transformadora en la que debemos formar al ciudadano moderno, al *sujeto ético*.

Sólo existe la política allí donde se manifiesta una diferencia entre el espacio en el que los hombres se reconocen mutuamente como ciudadanos, situándose en el horizonte del mundo común y la vida social, donde se comprueba su dependencia recíproca. Para Arendt, el *sujeto ético* moderno se realiza en la esfera de lo social, que no es ni pública ni privada; y para quien la *acción, el discurso y el pensamiento*, toman cuerpo en la incidencia que tengamos en la transformación de nuestra realidad.

En la segunda mitad del siglo XX, el filósofo Jürgen Habermas, dio a conocer su propuesta sobre la *ética del discurso*. En dicho esfuerzo, intenta explicar las implicaciones de la racionalidad comunicativa en el ámbito de la intuición moral y la validez normativa. Desde su postura, la argumentación o el discurso, es una manera de interactuar entre las personas, que a su vez requiere un control individual de los recursos, por lo que algunas normas se presuponen verdaderas en cualquier persona que ejerza un discurso real. Desde

el punto de vista de Habermas, en la comunicación se encuentran implícitas nociones morales que presuponen las bases de un comportamiento justo y correcto. Todas las personas pueden intervenir, participar, argumentar, criticar, justificar, garantizando ante todo simetría de los participantes. Si alguno de estos rasgos no se da, se podría decir que el acuerdo no es válido. Toda comunicación entre personas aspira al entendimiento y al “ponerse de acuerdo”. La ética discursiva demanda que todos los hablantes participen libremente, sin coacción. En su libro, *Aclaraciones a la ética del discurso*, el mismo Habermas nos aclara que:

Las estrategia que sigue *la ética del discurso* para extraer los contenidos de una moral universalista de los presupuestos universales de la argumentación ofrece perspectivas de éxito, precisamente porque el discurso constituye una forma de comunicación más exigente, que va más allá de las formas concretas en las que las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo se universalizan, se abstraen y liberan de barreras, extendiéndose a una comunidad ideal de comunicación que incluye a todos los sujeto capaces de hablar y actuar (Habermas, 2000: 21).

Para Habermas, la universalidad de la moral se podría lograr en el diálogo, en el discurso, y se encuentra implícita en la comunicación de las personas. La persona que usa el lenguaje para convencer al otro lo hace con afán de universalidad, aspecto que no puede ignorarse en el proceso de formación de los sujetos. La argumentación debe entenderse como un proceso de intercambio de razones y validación de información. El acuerdo válido supone un proceso de convencimiento mutuo que coordina las acciones de dos o más sujetos sobre la base de aceptaciones de sus pretensiones de validez, lo que implica reconocerse mutuamente como personas. La razón comunicativa es, por excelencia, una fuente de normas del actuar correcto y es en la ética del discurso y la comunicación en la que se deben formar los sujetos contemporáneos.

Por su parte, Michel Foucault a finales de los años sesenta y comienzos de los años ochenta del siglo XX, en varios de sus textos y ensayos, también inspecciona el problema

del sujeto ético. En sus estudios, se ve obligado a remontarse a los griegos, para aclararnos que en la antigüedad el *ethos*, era un modo de ser sujeto que se traducía en buenas costumbres y formas sanas de afrontar los acontecimientos de la vida. En la modernidad, ese *ethos* es visto como una elección voluntaria de una manera de pensar y sentir, de obrar y conducirse. La ética moderna, para Foucault, se refiere a todo el dominio de la constitución de sí mismo como sujeto moral, aclarándonos a la vez, que toda acción moral implica cierta relación *consigo mismo*. En este sentido, debemos distinguir una moral orientada hacia el código —en la que se acentúa elemento prescriptivo y normativo—, y una moral orientada hacia la *ética* en la que se ubican los procesos de subjetivación del sujeto.

Para Foucault, la *libertad* es una condición de la *ética*, pero la *ética* es a la vez la forma reflexiva que adopta la libertad. En una conocida entrevista concedida en 1984, meses antes de su muerte, aclaraba que:

El *cuidado de sí* en el mundo greco romano, es el modo en que la libertad individual —o la libertad cívica hasta cierto punto—, se ha reflexionado como *ética*..., para los griegos conducirse bien era fundamental, para practicar como es debido la libertad, era preciso ocuparse de sí, tanto para conocerse como para formarse, para superarse a sí mismo, para dominar los apetitos que corren el riesgo de arrástranos (Foucault, 2007: 263).

Hace falta siempre un trabajo sobre sí mismo para que la libertad adopte un *ethos* que busque la perfección en el sujeto, para que éste sea bueno, honorable, estimable, memorable y para que sirva de ejemplo. Sin embargo, el *ethos* implica así mismo, una relación con los otros, en la medida en que el *cuidado de sí* hace parte de una relación con los demás, con la comunidad o, en las relaciones interindividuales, el lugar adecuado para tener relaciones de amistad.

El cuidado de sí implica relaciones con los otros, particularmente, en nuestro caso, las relaciones que establecemos con nuestros alumnos y maestros. En su conocido ensayo, *Las tecnologías del yo*, Foucault reconoce la posibilidad, en los individuos,

... de efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault: 1996: 48).

En la “hermenéutica del sujeto”, en uno de los diálogos que sostiene Platón con Alcibíades, para Foucault aparece una importante discusión en la que se puede concluir que la *experiencia de sí*, el *dominio de sí* y el *gobierno de sí*, representan una tecnología fundamental para la constitución del *sujeto ético* (Foucault, 1999: 278). La intención de gobernar a los demás por parte de Alcibíades, conlleva, para Sócrates la necesidad del *gobierno de sí*, de gobernarse así mismo para ser responsable en el escenario de lo público. Para Sócrates, el *cuidado de sí* en Grecia, inicialmente se había convertido en un *deber* y una *técnica* sobre el cuerpo, para constituirse luego en una *estética* y una *ética*. Entre el *cuidado de sí* y el principio de *conócete a ti mismo*, existen dos formas diferentes de pensar el *yo*. El primero da cuenta de una preocupación estética del cuerpo y, el segundo, nos habla de la introspección, la confesión y el *juzgar-se* a sí mismo como parte de un ejercicio ético.

Sin duda, la documentación greco romana, rastreada por Foucault, particularmente el diálogo de Sócrates con Alcibíades, para nosotros los maestros, es fundamental, debido a que, además de realizar un *cuidado de sí mismos*, debemos realizar continuas *tecnologías del yo* mediante tres ejercicios fundamentales: *la escucha*, *la escritura* y *el autoexamen*; sin embargo, el maestro debe realizar un continuo *cuidado sobre los demás*, particularmente, sobre los estudiantes. El maestro, por lo general, se ve comprometido a establecer un conjunto de actividades de gobierno que demandan un cuidado sobre los estudiantes, cuyo

objetivo, en el fondo, no es más que lograr su perfeccionamiento y lograr su formación como *sujetos éticos*.

Por otro lado, para Carlos A. Cullen, en la medida en que se aprenda a distinguir formas de plantear la cuestión del otro en la formación del sujeto moral, se estará en mejor condición de comprender cómo se instala la cuestión del otro en el discurso pedagógico. Desde esta perspectiva, la mirada que deviene del “individuo prudente”, desde los griegos a la modernidad, como sinónimo de sujeto ético, debe ser replanteada. La modernidad, de manera paulatina, instaló la categoría de *sujeto moral*, reemplazando así ese carácter restrictivo de la educación antigua, que tenía una incidencia directa en la concepción de una ciudadanía excluyente. El *sujeto moral*, para este filósofo y educador latinoamericano, es sinónimo de *autonomía*, la cual, a su vez, debe caracterizar la relación que establecemos con los otros:

El fundamento de la igualdad reside ahora en el mismo carácter de ser sujeto autónomo de las acciones, es decir, la libertad. Todos podemos ser libres, es decir, actuar autónomamente. A partir de aquí el otro, en cuanto otro, pasa a ser un problema en sentido estricto, porque la relación no viene determinada ni por lazos naturales ni por comunidad de creencias (Cullen, 2005: 130).

Cuando se reconoce al otro como diverso, al otro como diferencia y al otro como alteridad, se plantea de manera distinta la educación moral y la formación del sujeto en la escuela con base en los principios de autonomía y libertad. Dichos principios establecen una marca de alteridad en el discurso pedagógico, en el que, para algunos educadores, se debe re-negociar “el contrato pedagógico” como expresión de contrato social en la escuela. Dicha renegociación busca incidir, de manera directa, en los problemas de comunicación y participación presentes en la escuela. En segundo lugar, el maestro debe hacerse cargo de las diferencias para trabajarlas en compañía de sus estudiantes y debe construir

comunidades solidarias basadas en el respeto a los principios de diversidad, diferencia y alteridad.

Por último, con Karl-Otto Apel, se abre un espacio de reflexión entre ética, sujeto y ciudadanía. La ética desde su particular perspectiva, es vista como un espacio de reflexión del hombre con él mismo, con los demás y con el entorno. En su análisis, inspirado en Kant, se pueden localizar dos tipos de ética: una *universalista*, en la que se reconoce que ha de existir una serie de valores o criterios, cuyo significado o sentidos está determinado con anterioridad a su ejecución o aceptación misma, y una *ética relativista*, que propone atenerse al contexto inmediato, pues ve en éste el horizonte que determina el actuar de cada hombre. La ética termina siendo, así, particular y relativa al contexto.

No obstante, “la verdad se da en medio del lenguaje que, como *capacidad comunicativa* de todos los hombres supone la posibilidad del *discurso argumentativo* para determinar normas éticas de aplicabilidad universal. Hay una ética del discurso o una ética procedimental, en la que podemos llegar a una verdad intersubjetiva, dialógica y lingüística (Apel, 1998: 47).

Para Apel, en su propuesta, hay un modelo ético, cuyos principios fundamentales son tanto el de *universalización* como el de *aplicabilidad*. Cuando una persona argumenta seriamente sus posiciones, se presupone dos cosas: que una persona es miembro de una *comunidad real de comunicación* con sus antecedentes históricos, de pre-comprensión del mundo, sus méritos y deficiencias y, al mismo tiempo, es miembro de una *comunidad ideal de comunicación*, algo abstracta y de carácter universalista. Su propuesta no es una *ética subjetivista* de la buena intención, de la convicción, sino una ética de la responsabilidad que quiere mediar críticamente el deber moral a partir de un diálogo y una fundamentación racional, en el que consideramos “la racionalidad del otro” como interlocutor.

El anterior principio es fundamental para formar al sujeto en un contexto de ciudadanía contemporánea, en el que se reivindica *la tolerancia* en una *sociedad multicultural*. Para tal

efecto, Apel le da importancia a tres casos paradigmáticos de *tolerancia*, que se expresan en: la *libertad religiosa*, la *libertad de expresión* y la *libertad de opinión*, los cuales se constituyen en tres espacios de formación del sujeto, visto ya como *ciudadano* en el ámbito de *lo moral*, *lo jurídico* y *lo político*. Dichas libertades se constituyen, de paso, en elementos consustanciales del Estado de Derecho. Se debe sedimentar así, una noción diferente de *tolerancia*, en la que no basta una noción puramente legal y normativa para satisfacer las exigencias de las distintas formas de vida sociocultural, sino que se debe apoyar una nueva noción de tolerancia desde un punto de vista *ético*. El Estado liberal moderno se basa en un exceso de individualismo, que ha incidido en la continua pérdida de valores y virtudes sociales, como la lealtad y solidaridad. Este exceso de individualismo se presenta en un momento en el que se reivindica la necesidad de formar a un nuevo sujeto bajo los preceptos de tolerancia, pluralidad y multiculturalidad.

Como se puede apreciar, con la ayuda de los anteriores autores hay una directa relación en la discusión en torno al *el sujeto ético y el ciudadano*. En este sentido, si bien la ciudadanía moderna que se origina como resultado de las revoluciones burguesas — particularmente, *la Revolución Francesa de 1789*—, reconoció de manera paulatina los derechos políticos, los derechos civiles y los derechos sociales, los cuales, a lo largo del siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX, se promovieron universalmente, por ejemplo: el derecho al voto y la representación, a elegir y ser elegido, el derecho a la vida, la libertad y la igualdad ciudadana; el derecho a la salud, la educación y la pensión, que permiten participar de la riqueza colectiva que produce la sociedad, etc.

En general, derechos que, en su conjunto, fueron fundamentales para la consolidación de la actual sociedad. Dicha concepción de ciudadanía, basada en el reconocimiento de derechos, hoy en día queda corta frente a las actuales demandas de una sociedad plural y multicultural.

Además, en el presente balance, logramos evidenciar la manera cómo la principal rejilla de apropiación en torno a la discusión de *la ética* y la constitución del *sujeto ético* es la

filosofía. Dicha disciplina, desde una perspectiva *ontológica* se constituye en una especie *de régimen de verdad*, por medio del cual, aún en la actualidad, es importante hablar de la constitución del sujeto en la sociedad en general. La base de la ética, desde la antigüedad, se evidencia en la lucha por la perfección del sujeto, lo cual conlleva la conquista de la *virtud y la felicidad*. Sin embargo, *la felicidad* no es un estado, sino una *actividad* que se expresa en la búsqueda del bien. El fundamento de la amistad es el amor verdadero *así mismo* y a los demás. La amistad, como principal expresión para convivir con los demás, se constituye en una virtud que, a la vez, es demandada para vivir en sociedad. El sujeto, desde la antigüedad, ontológicamente se ha constituido en un *ser social* y a la vez en un *ser político*, siendo la base del gobierno democrático. Desde la antigüedad se establece, así, una relación estrecha entre la ética y la política. El *sujeto ético*, desde cierta perspectiva filosófica, reconstruida en este breve balance, no deja de ser un sujeto político; es decir, un ciudadano que se desenvuelve en el escenario de lo público.

La acción moral del hombre está dirigida al bien como acción y como práctica, que consiste, a la vez, en la unión de la *virtud y la felicidad*. Ahora, en la modernidad, la *condición humana* se realiza cuando se entrecruzan el *pensamiento y la acción*. El *sujeto ético* moderno se realiza en la esfera de lo social, que no es ni pública ni privada, y para que la *acción, el discurso y el pensamiento*, tomen cuerpo, debemos tener en cuenta la incidencia que esta iniciativa tiene en la transformación de nuestra realidad. En el contexto social contemporáneo, debemos rescatar el *ethos*, como un modo de ser sujeto, que se traduce en buenas costumbres y formas sanas de afrontar los acontecimientos de la vida en el escenario de lo público, sin perder de vista que toda acción moral implica cierta relación *consigo mismo*.

El *cuidado de sí* hace parte de una relación con los demás, con la comunidad. La *experiencia de sí, el dominio de sí y el gobierno de sí*, representa una tecnología fundamental para la constitución del sujeto ético. En el *cuidado de sí mismo*, como maestros, debemos realizar continuas *tecnologías del yo* mediante tres ejercicios fundamentales: *la escucha, la escritura y el autoexamen*.

Podemos finalmente decir que, además de los anteriores principios ontológicos que pasan por la introspección del sujeto, *la experiencia de sí y el gobierno de sí*, hay una relación directa entre la constitución del *sujeto ético y el ciudadano*, el cual, en el contexto contemporáneo, además de ser reconocido con base en una serie de derechos en el escenario de lo público, se debe formar, además, bajo un principio de *tolerancia y pluralidad*; de manera particular, bajo los principios de una *ética discursiva*, intersubjetiva y dialógica, mediante la cual respete las libertades fundamentales, el principio de la diferencia y la multiculturalidad, como elementos presentes en la concepción actual de escuela.

Capítulo II.

El discurso de *los sujetos de saber*, en torno a la formación del sujeto ético en la escuela colombiana

Como se veremos en el presente capítulo, en las últimas décadas del siglo XX, el problema de *la ética en la escuela*, es re-planteado por parte de una serie de especialistas y académicos —vistos en este capítulo como *sujetos de saber*—, cuyo interés fue descentrar una discusión que se había asumido desde una perspectiva tradicional, de valores, moral y religiosa, para re-orientarse desde *una perspectiva crítica* hacia la formación de la ciudadanía y la democracia. En este aparte, valoramos como sujetos de saber a una serie de académicos que han abordado el tema de la ética en la escuela, repercutiendo sus discursos en el ámbito de la práctica pedagógica de los maestros a nivel regional o nacional; son estos: Estanislao Zuleta, Antanas Mockus, Jorge Posada Escobar, Abraham Magendzo, Marieta Quintero, Alexander Ruiz, Jairo Gómez Esteban, Alberto Martínez Boom y Alfonso Tamayo, entre otros, los cuales son tenidos en cuenta en el presente aparte, cuyo interés es reconstruir un tipo de discurso atravesado por unos enunciados que toma cuerpo en cierto tipo de *pedagogía crítica*, que cuestiona la formación ciudadana en la escuela.

Es de recordar que la pedagogía crítica se convierte en una propuesta educativa que cuestiona las relaciones de poder y dominación, por lo menos desde finales de los años setenta del siglo XX en Colombia. La *pedagogía crítica* fue fuertemente influenciada en América latina por la obra de Paulo Freire (1921-1997), en la que la educación debe servir para formar críticamente a los sujetos teniendo en cuenta las experiencias del mismo, sus problemas y el contexto social.

En nuestro país la pedagogía crítica tomaría cuerpo al menos en dos tipos de propuestas educativas: en primer lugar, *la educación de adultos* como expresión de educación popular; y en segundo lugar, la consolidación del *Movimiento Pedagógico Nacional* en 1982, liderado por las facultades de educación de la Universidad de Antioquia, la Universidad

Pedagógica Nacional y un sector de profesores de la Universidad del Valle. Como veremos, la *pedagogía crítica*, a lo largo de los años ochenta, sirvió como insumo para promover una serie de valores en la escuela, entre ellos, la libertad, el reconocimiento entre los sujetos y, en general, la democracia, con el objetivo de lograr cambios en la estructura social.

Así, lo que comprobaremos en este capítulo, en compañía de una serie de *sujetos de saber*, es que la formación del *sujeto ético*, bajo los preceptos monopolizantes de la visión cristiana en nuestro modelo de escuela, fue cuestionado de manera profunda desde los años ochenta, primero, por parte de las pedagogías críticas colombianas; luego, por iniciativas que relacionaron la formación del sujeto con el ámbito de lo normativo, lo moral y lo cultural y, finalmente, con la formación ciudadana. De manera que, la intención, en el presente aparte, es realizar un breve recorrido que dé cuenta de una serie de iniciativas que, en el ámbito nacional, han establecido la relación entre *formación del sujeto ético, la escuela y la ciudadanía*.

2.1. El discurso de los especialistas

En el ámbito colombiano, Estanislao Zuleta asume el tema de la educación en los años ochenta del siglo XX, desde una perspectiva crítica, cuyo objetivo final era la formación de un nuevo tipo de sujeto para un nuevo tipo de sociedad. Para este educador, el sistema capitalista de finales del siglo XX, observaba al hombre racional, al hombre que se planteaba preguntas, como un hombre desadaptado. Al contrario, un hombre adaptado era aquel que obedecía. La educación de la época formaba sujetos heterónomos; es decir, sin autonomía propia. Para este profesor e intelectual colombiano, una formación integral debía promover el amor al conocimiento, y una educación filosófica se constituía en la forma por excelencia para la búsqueda y ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Un hombre que pueda *pensar por sí mismo*, apasionarse por la exploración en el sentido crítico, y por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable.

Para Estanislao Zuleta, una educación en el sentido *ético* debe brindar la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones, de generar el amor a la sabiduría en el sentido griego. Una educación crítica debe formar personas que quieren saber, que quieren realizar su ser, una persona que lucha por la autonomía. La conquista de la razón, desde la perspectiva educativa reivindicada por Estanislao Zuleta y de acuerdo a Kant, requiere:

Primero, *pensar por sí mismo*: es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o que simplemente las acepta de alguna autoridad; segundo, *ser capaz de oponerse al punto de vista del otro*, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista, pero ser capaz por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista; y tercero, *llevar las verdades ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias*, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conduce a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos (Zuleta, 1998: 26).

Para Estanislao Zuleta, la educación colombiana no forma propiamente sujetos en la autonomía. La educación busca ahorrarle al estudiante la angustia de pensar. Para este educador colombiano, *pensar por sí mismo* exige argumentar lo que se piensa e, inclusive, ser capaz de demostrarlo. De tal manera, el pensamiento no es delegable; otra persona no va a pensar por uno. Dicho principio educativo se debe constituir en una de las bases de la democracia. Desde esta misma perspectiva, *pensar por sí mismo*, demanda la necesidad de *dejar que el otro piense*; reclama un *ejercicio ético* entre personas iguales, aspecto que lleva implícito valores como la amistad, la hospitalidad y la reciprocidad.

Pensar en el lugar del otro, conlleva reconocer que nuestro punto de vista no es el único, es no creer que tenemos siempre la razón y la totalidad de la verdad. Es ser capaz, incluso, de cambiar nuestro punto de vista si se demuestra que estamos equivocados. El camino de la democracia pasa por la racionalidad y se define en términos de racionalidad. La democracia vale por el tipo de relaciones que tienen los hombres, relaciones

horizontales de respeto y, por qué no, dialécticas. Para Estanislao Zuleta, el *sujeto ético* en la democracia, es aquel que opina y actúa en el escenario colectivo.

Un sujeto racional, un *sujeto ético* formado en la democracia, en una sociedad madura, es aquel que puede enfrentar el tema de la diferencia y que le puede dar la cara a los conflictos, a su inevitabilidad y su convivencia. “Una sociedad justa, organizada y racional, es aquella que es capaz de tener mejores conflictos” (Zuleta, 1985: 79). Para Estanislao Zuleta, la escuela debe formar al *sujeto ético*, a un sujeto racional, que sea capaz de enfrentar mejores conflictos en la sociedad. El *sujeto ético* es aquél que actúa con cierto grado de madurez en un escenario de conflicto. En la escuela, el maestro debe amar aquello que está tratando de enseñar, estableciendo una relación entre lo que se enseña y lo que es la propia vida. El buen maestro forma al alumno para que sea él mismo, para que identifique los fracasos, para que sea un buen hombre.

La formación democrática, en sentido efectivo, es la capacidad de intervenir e incidir conscientemente en la sociedad en que se vive. Para este intelectual colombiano, la educación filosófica desde los años ochenta del siglo XX, debe luchar por la democratización del sistema educativo colombiano. La democracia, para Estanislao Zuleta, consiste en crear una sociedad donde todos los hombres puedan caminar erguidos, viviendo dignamente. Una sociedad democrática debe incrementar permanentemente el pluralismo en formas vitales y personalización de los estilos de vida, construyendo los espacios de libertad, donde haya mayor autonomía de los individuos concretos en su mundo vital.

Por su parte, Antanas Mockus, a lo largo de los años noventa, aborda el tema de la formación del sujeto en la escuela y fuera de ella, reflexionando desde nuestra particularidad cultural como colombianos. Una buena parte de sus análisis se sitúa en un escenario de tensión entre la moral de las costumbres y la moral racional. En la formación del sujeto colombiano evidenciamos un divorcio acentuado entre *ley, cultura y moral*. En su iniciativa de formar al sujeto colombiano como un “anfibio cultural”, busca reducir la

brecha existente en esta tríada, con el fin de aportar a la construcción de la democracia y a la reducción de la violencia en Colombia.

Para Antanas Mockus, como profesor contemporáneo, la interculturalidad colombiana y latinoamericana se constituye en fuente y oportunidad para la creatividad moral, la ampliación de sentido y el mejoramiento de la productividad de la acción. El sujeto colombiano, como *sujeto ético*, debe constituirse como “anfibio cultural”, dotado de un sentido simultáneo que le permite actuar en múltiples contextos, mediados por un alto grado de conflictividad y violencia, de manera fértil. Para este profesor, uno de los logros de la modernidad ha sido el respeto del otro; sin embargo, ese respeto hacia al otro está mediado por relaciones culturales, reglas de carácter moral y la autodeterminación de *sí mismo* para tomar decisiones. Lo que equivale a conquistar la mayoría de edad kantiana. Para Antanas Mockus, el “anfibio cultural” es el individuo que,

Se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. El anfibio cultural tiene que entender, traducir y comunicar, aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales. Es decir, debe ser un intérprete (Mockus, 1994: 127).

Para ser “anfibio cultural” no basta con adaptarse sucesivamente a exigencias distintas. Se trata literalmente, de hacer compatibles diversos sistemas de reglas. La interculturalidad asumida plenamente, debería llevar a una generalización de la actitud y modo de ser del “anfibio cultural”. Las reglas del anfibio permiten hacer habitable un mundo donde proliferan los sistemas de reglas, tanto culturales como morales. En este sentido, esta postura nos aclara que, mientras la moral me obliga a tener un sistema de regla único, la *diversidad cultural* me permite obedecer a sistemas de reglas diversos.

Mediante la propuesta del “anfibio cultural”, se pretende formar personas capaces de desenvolverse bien en varios escalones del sistema educativo, como también formar

personas capaces de enseñar y aprender a tomar decisiones en contextos ajenos al sistema educativo. Este tipo de sujeto se mueve en un escenario de tensión y de *dilemas* entre lo moral y lo cultural, que se constituyen en elemento base para la toma de una decisión correcta.

Lo legalmente permitido se define en relación con un conjunto de normas jurídicas; lo culturalmente válido, corresponde a comportamientos aceptables o deseables relativos a un contexto social. Lo moralmente válido, se delimita mediante juicios y argumentos que la persona formula *ante sí* o *ante otros* en uso de su autonomía (Mockus, 2010: 3).

Para reducir este divorcio en la triada, *ley, moral y cultura*, es necesario, además de intensificar la comunicación personal, ampliar la interacción entre los sujetos, buscando la armonía y la civilidad en la resolución de los conflictos. La autonomía del sujeto en estos tres sistemas reguladores, se expresa en la posibilidad de distinguir en el plano de la argumentación, lo moralmente válido, lo legalmente permitido y lo culturalmente aceptable. La formación de este tipo de sujeto, de este *anfíbio cultural* en uso de su autonomía moral, se constituye en la cara complementaria de la amplitud de las libertades jurídicamente garantizadas y del respeto a la diversidad cultural.

La intención de formar a los sujetos basados en un principio de “interculturalidad”, también ha sido una iniciativa de trabajo realizada por parte del profesor Jorge Posada Escobar, en la *Universidad Pedagógica Nacional, UPN*. Para este investigador, dicha iniciativa se presenta en momentos en que hay toda una intención de uniformización cultural que supone la formación de una ciudadanía hegemónica que proviene de Occidente.

Sin embargo, desde las teorías críticas en pedagogía, es difícil pensar en una educación culturalmente neutra. Bajo el principio de interculturalidad, se puede contribuir a la profundización de la democracia, a la ampliación de los canales de la deliberación, y a

ampliar vínculos de fraternidad y solidaridad que debe promover la escuela (Posada, 2005). Así, la formación de sujetos dentro de la *comunidad educativa*,

Supone una fuerte democratización de las relaciones entre profesores, entre profesores y estudiantes, entre profesores, directivos y padres y madres de familia, denominando así un tipo de comunidad escolar... Desde cierta perspectiva el concepto de comunidad que se construye alrededor del trabajo educativo que se realiza en la escuela y desde la escuela (Posada, 2000: 102).

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, planteadas por Posada, la educación en su concepción de modernidad nació para formar ciudadanos. Ésta, que en esencia ha sido una tarea de la escuela formal, por lo menos desde el siglo XIX, es enriquecida por propuestas pedagógicas contemporáneas que reivindican la ampliación de la democracia en la escuela, desde una perspectiva intercultural en la que no se permite que las ideas o acciones de una persona o grupo estén por encima del otro. Desde los principios de la “interculturalidad” en la escuela se busca favorecer el diálogo, la concertación y la convivencia entre los sujetos. Por otro lado, para Abraham Magendzo, desde *la pedagogía crítica*, la pregunta contemporánea es explícita: ¿qué tipo de ciudadanos está formando la educación? Frente a esta inquietud, aflora una serie de temas emergentes, de acuerdo a la respuesta, si tenemos en cuenta que,

La formación ciudadana apunta preferentemente al desarrollo de habilidades sociales, a *la formación ética y moral*, el crecimiento personal. No obstante, aparecen temas emergentes como el del medio ambiente, los derechos humanos, la tolerancia y la discriminación, la diversidad cultural y social, la sexualidad y el género, la violencia. Estos temas entran a disputar el espacio y el tiempo curricular disponible, con los contenidos que algunos ya han denominado ‘el conocimiento duro del currículo’ (Magendzo, 2004: 9).

La *pedagogía crítica*, como propuesta para la *formación ciudadana*, debe estimular la participación, abogar por una metodología de la enseñanza como experiencia, y buscar que

los estudiantes confronten las ideas, problematicen el conocimiento, cuestionen la realidad y enfrenten situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. “La pedagogía crítica reivindica el papel central de la *ética*, en la lucha por la emancipación humana” (Magendzo, 2004: 50).

Podríamos decir que, para los dos anteriores investigadores, Posada y Magendzo, la propuesta de la *pedagogía crítica* debe estar provista de una *ética* de la responsabilidad, aceptadora de la diversidad cultural, que sea problematizante, que potencie al sujeto social y la realización de sus derechos, que aporte a la transformación y construcción de un nuevo orden social en el que existe la intención de redefinir el concepto de la política. La política en la escuela, pasa por una relación eminentemente social, no sólo de diálogo, reconocimiento y amistad entre los sujetos, sino de acuerdos para la resolución de conflictos, consenso en la toma de decisiones, sinónimo de convivencia y, especialmente, como un espacio para pensar la formación del sujeto en términos éticos.

Desde una perspectiva cercana, el profesor e investigador, Jairo Gómez Esteban, de la Universidad Distrital de Bogotá, establece una relación directa del ascenso del neoliberalismo y el constreñimiento de la sociedad, con una economía de mercado deshumanizante. Frente a este contexto, la escuela ha buscado una respuesta en el afianzamiento de la *pedagogía crítica*, acompañada de una serie de objetos centrales de preocupación como lo es la educación del sujeto, el problema de la moral y la ética. Para Gómez, la *pedagogía crítica*, como heredera del marxismo humanista y de una lectura estructural de la educación, aborda el problema del sujeto, su proceso de subjetivación y de constitución, sin alejarse del contexto social colombiano, mediado por la cultura de la trampa y el mínimo esfuerzo.

Siguiendo esta dirección, los objetivos de la educación moral giran en torno a la sensibilización de problemas morales, tales como el cuidado, la justicia, la veracidad y la tolerancia, e invitan a reflexionar sobre las relaciones interpersonales y sociales en

contextos particulares, y a diferenciar entre las justificaciones morales autoritarias y las de acuerdo recíproco. En este sentido, el profesor Gómez reivindica, particularmente,

Una discusión de valores contextualizada basada en reivindicaciones y necesidades relevantes en una situación concreta, una educación moral sin prejuicios que propenda por el desarrollo de procesos identitarios incluyentes y equitativos (Gómez, 2005: 155).

Por su parte, para el profesor Guillermo Hoyos Vásquez, el reconocimiento del *otro* y de su cultura como diferente, es el punto de partida para cualquier tipo de argumentación *moral* que busca dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar, los cuales pueden ser, a la vez, comprendidos por otros que piensan diferente. La propuesta de Hoyos gira en torno a la formación de una *ética discursiva*, la cual, antes de comprometerse con determinados principios, está abierta a diversos modelos de argumentación moral. La *ética discursiva* debe garantizar un sentido de convivencia social, solucionando conflictos y propiciando acciones que favorezcan el bien común. La *ética discursiva* se desarrolla en dos etapas: la primera, *comunicativa*, que demanda encontrarnos con los otros, y la segunda, llamada *cooperativa*, que demanda establecer unos mínimos sin los cuales no es posible la convivencia humana.

La formación de ciudadanos comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia, *la comunicación*, que deja de ser, mero medio para convertirse en una forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político... La comunicación inducida por la multiplicidad de puntos de vista se despliega en toda su riqueza deliberativa para valorar lo que es “correcto”, en el que tanto los consensos como los disensos tengan no sólo fuerza de convicción propia del discurso, sino, en el mismo acto, el poder ético motivacional del acuerdo ciudadano (Hoyos, 2009: 74).

Para Hoyos, desde esta perspectiva de la ética, este actuar comunicacional se constituye en una competencia ciudadana fundamental. De hecho, *la educación, la práctica pedagógica y la ética*, “se materializan en un espacio intersubjetivo y son por naturaleza *comunicación*” (Hoyos, 2008: 141). La formación del sujeto en la escuela, debe ser producto de una teoría comunicacional de la moral, en su articulación con la *ética discursiva*, la política deliberativa, la democracia participativa y su relación con el derecho y el Estado democrático.

Desde una perspectiva muy cercana a la anterior, encontramos los trabajos de Marieta Quintero Mejía y de Alexander Ruiz Silva; para estos investigadores educativos, si bien, principalmente, son los filósofos a quienes atañe la fundamentación teórica de la moral, por lo general, les corresponde a los educadores llevar su aplicación a la práctica. Sin embargo, en la vida cotidiana, todas las personas terminan justificando sus acciones morales. “Todos, por lo tanto, nos valemos de juicios morales para justificar o criticar acciones o creencias” (Quintero y Ruiz, 2008: 178). Desde este punto de vista, en la socialización primaria, en la familia recae la responsabilidad de la educación moral de los hijos. La escuela, por su parte, “moldea” o realiza los ajustes necesarios en la formación moral del niño o joven, para que éstos desarrollen la capacidad de adaptación a las circunstancias del contexto.

Desde la teoría de la acción comunicativa, de Jürgen Habermas, Quintero y Ruiz han realizado importantes aportes a la comprensión del problema del desarrollo moral y, por qué no, en la constitución del sujeto ético en la escuela. Para estos autores, desde una perspectiva constructivista, el desarrollo moral es producto del aprendizaje en contextos familiares, escolares y sociales; estos aprendizajes permiten la solución de problemas y, por lo general, están dirigidos por las opiniones o argumentaciones de quienes aprenden.

Desde la mirada de las teorías del desarrollo moral, en la medida en que el sujeto avanza, debe ganar en capacidad argumentativa. Es decir, la iniciativa de Quintero y Ruiz coincide en la ética discursiva planteada por el profesor Hoyos; de tal manera, las *comunidades ideales de comunicación* son un punto de referencia importante, un modelo

para la orientación comunicativa y moral de acciones colectivas. Desde la perspectiva de la *pedagogía crítica*, de carácter discursivo y comunicacional, reivindicada por estos investigadores, la formación del sujeto debe ser el resultado de la reflexión, el diálogo, el debate y la impugnación. En este sentido, *una racionalidad ética*, así concebida, se entiende que no sólo es posible construir discursos persuasivos, sino que, además, se pueden orientar procesos de transformación social (Quintero y Ruiz, 2008: 203).

Por su parte, Alexander Ruiz, considera que la pertinencia de las concepciones éticas en el ámbito cotidiano dependen de en qué medida se logren establecer vínculos entre principios y ejecutorias humanas, entre valores y acciones concretas que les hagan justicia; es decir, que si las aportaciones teóricas tienen la capacidad de convertirse en guías para la acción, susceptibles de ser legitimadas en cualquier ámbito social, a través del intercambio de ideas, el debate y la argumentación, se pueden concebir meritorias (Ruiz, 2008: 236).

En este sentido, el sujeto debe evidenciar que respetar una norma implica, negativamente, restringir la posibilidad que tiene el individuo de violarla; y positivamente, reconocer una condición mínima para el establecimiento de posibles acuerdos presentes y futuros. Para Ruiz, en ello radica el carácter prospectivo de la educación moral en el sujeto, la apropiación de normas, su apropiación, cuestionamiento y corrección.

Por último, con Alberto Martínez Boom y Alfonso Tamayo Valencia, terminamos de evidenciar los giros vividos en cuanto al conocimiento de la *ética* en la escuela. De acuerdo a la mirada de estos investigadores, la enseñanza de la ética que predominó hasta los años sesenta del siglo XX, en los manuales escolares y de filosofía en Colombia, tenían un carácter teocrático y establecían una jerarquía de los bienes institucionales, en cuya cúspide estaba la Iglesia, lo espiritual y, después, en orden descendente, encontrábamos lo social y lo individual (Martínez y Tamayo, 2001: 23).

En esta institución, la ética se asumió en ocasiones como una disciplina, una ciencia o se designó con un estatuto teórico, sistemático y objetivo, y también como estudio sobre el

hecho moral, con lo cual se legitimaba la división entre teoría y práctica, hecho y valor, razón pura y razón práctica, reduciéndose a un ejercicio académico que nada tenía que ver con los maestros y los estudiantes. No obstante, desde una perspectiva inspirada en Michel Foucault, estos investigadores facilitan elementos para pensar la *ética* desde el *dominio de sí*, la *experiencia de sí* y el *gobierno de sí*.

Es a partir de las prácticas de sí como puede uno dar cuenta de las problematizaciones éticas más allá de la pretensión de los manuales de hacer una historia de los sistemas de moral. La educación en general hace parte de un proyecto ético, en el que escuchar es fundamental para conquistar la verdad (Martínez y Tamayo, 2001: 28).

Para estos autores, la construcción de *sí mismo*, la comunicación, el reconocimiento del otro y el respeto a la diferencia, deben posibilitar un clima de pensamiento que propenda por la constitución de nuevos sujetos que garanticen la constitución de la democracia, asumida ésta como otra forma de vivir. La democracia en la escuela pasa por construir nuevas formas de comunicación, de relacionarnos de otra manera los unos con los otros, de reconocernos, de respetar las ideas de los demás, sin dejar de argumentar las nuestras, lo cual conlleva la corrección de posiciones e ideas equivocadas. Lo anteriores aspectos se constituyen en una herramienta fundamental para la formación de un nuevo tipo de ciudadanía.

De esta manera, como se ha podido observar a lo largo del presente capítulo, en las tres últimas décadas del siglo XX, se han dado una serie de condiciones de posibilidad para pensar el tema de la formación del *sujeto ético* en la escuela, desde *una perspectiva crítica* superando las visiones teocráticas y tradicionales que se tenían en ese momento alrededor del tema. Esto repercutió en la constitución y reconocimiento de una serie de sujetos de saber que abordaron la formación del sujeto mediante una serie de enunciados y discursos que evidenciaron la manera como la educación, desde una posición crítica, en términos pedagógicos, debía brindar la posibilidad de pensar este tipo de temas y situaciones en la

Escuela colombiana y, así mismo, de hacer preguntas, de ver contradicciones y de generar el amor a la sabiduría.

En términos modernos, se debían formar sujetos de la razón que pensarán *por sí mismos*, lo que demanda la necesidad de *dejar que el otro piense*. Lo anterior, se convierte en un *ejercicio ético* entre personas iguales, aspecto que lleva implícito valores como la amistad, la hospitalidad y la reciprocidad. El *sujeto ético* en la democracia moderna, es aquel que opina y actúa en el escenario colectivo con alto grado de madurez en un contexto de conflicto.

En la formación del sujeto colombiano se observaba, a finales del siglo XX, un divorcio acentuado entre la *ley, la cultura y la moral*. Esto exigió pensar categorías, como la de “anfibio cultural”, mediante la cual, con base en el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, se buscó reducir la brecha existente en esta tríada, cuyo objetivo es mejorar la democracia y la reducción de la violencia en Colombia. Dicho “anfibio cultural”, para el caso colombiano, permite hacer habitable un mundo donde proliferan diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales. Esta postura nos aclara que, mientras la moral me obliga a tener un sistema de regla único, la *diversidad cultural* me permite obedecer a sistemas de reglas diversos.

El interés de formar a los sujetos basados en un principio de “interculturalidad”, se presenta en momentos en que hay toda una intención de uniformización cultural que supone la formación de una ciudadanía hegemónica que proviene de Occidente. Desde las teorías críticas en pedagogía, es difícil pensar en una educación culturalmente neutra; de allí que la propuesta de la *pedagogía crítica* debe estar provista de una *ética* de la responsabilidad, aceptadora de la diversidad cultural.

Por último, el afianzamiento de la *pedagogía crítica*, se encontró desde finales del siglo XX, acompañada de una serie de objetos centrales de preocupación, como lo son la educación del sujeto, el problema de la ética y la formación ciudadana. De hecho, se

promueve una *ética discursiva*, que se encuentra abierta a diversos modelos de argumentación moral. La *ética discursiva* debe garantizar un sentido de convivencia social, solucionando conflictos y propiciando acciones que favorezcan el bien común.

La pedagogía crítica promueve una ética y un actuar comunicacional, constituyéndose en una competencia ciudadana fundamental, de manera que, *la educación, la práctica pedagógica y la ética*, se materializan en un espacio intersubjetivo y son por naturaleza *comunicación*. Las *comunidades ideales de comunicación* son un punto de referencia importante, un modelo para la orientación comunicativa y moral de acciones colectivas. La formación del *sujeto ético* en la escuela, con base en la *comunicación*, se mueve en una lógica prospectiva, en la apropiación de normas, en su cuestionamiento y corrección. Todo, a partir de la manera como el sujeto se constituye así mismo, desde la experiencia de sí mediante el auto-reconocimiento y el reconocimiento de los demás, fortaleciendo la formación ciudadana y la participación democrática.

En general, se puede evidenciar a lo largo del anterior balance discursivo en torno al problema del *sujeto ético en la escuela colombiana*, la manera como este tema ha tomado relevancia en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI. El problema del *sujeto ético*, es abordado por varios *sujetos de saber*, desde diversas posturas conceptuales que convergen en cierto tipo de relaciones consigo mismo, con los demás, con los contextos morales, sociales y culturales. Así mismo, en el proceso de constitución del sujeto, se valora de manera positiva la *experiencia de sí*, su relación con la ética discursiva y comunicacional, lo que lleva a pensar la relación con los demás y con el entorno institucional en el que se constituye.

La escuela, como principal contexto institucional, de manera implícita ha venido definiendo los conceptos de democracia y ciudadanía, los cuales pasan por construir nuevas formas de comunicación, unas nuevas de relación consigo mismo, de reconocimiento con los demás, de transigir con las ideas de los otros sin dejar de construir y argumentar las nuestras, de cimentar consensos y reconocer los disensos; de buscar soluciones a los

problemas en determinados contextos morales, sociales y culturales. Los anteriores discursos, de manera implícita, transitan en la escuela y marcan cierto tipo de discursos e iniciativas docentes.

Capítulo III.

El problema del sujeto ético en el *IED Aulas Colombianas*, centro-oriente de Bogotá

Como es lógico, el problema del sujeto hace parte de las preocupaciones institucionales, lo cual se evidencia al inspeccionar, en nuestro, caso el *Proyecto Educativo Institucional PEI*, del *IED Aulas Colombianas San Luis*. Tanto en el documento institucional como en el grupo de docentes, hay una preocupación explícita por “formar sujetos desde la perspectiva del *pensamiento crítico*, para que asuman libre y responsablemente la construcción de su proyecto de vida y liderazgo en la transformación social en una democracia biocéntrica y participativa de ciudadanos y ciudadanas, con el fin de mejorar la calidad de vida” (*Proyecto Educativo Institucional PEI, Aulas Colombianas San Luis*, 2011).

Como observamos en el capítulo anterior, uno de los compromisos de la *pedagogía crítica* es asumir la formación del *sujeto ético*, aportando así a la formación de un nuevo tipo de ciudadano. También se desprende de la lectura del capítulo anterior que la *pedagogía crítica*, además de constituirse en toda una posibilidad en la formación del sujeto en la escuela, debe estar provista de una *ética* de la responsabilidad, aceptadora de la diversidad cultural, problematizadora, potencializadora del sujeto social, la cual propende por la realización de sus derechos. La pedagogía crítica realiza esfuerzos por la constitución de un discurso que aporte a la transformación del orden social y un concepto de democracia y ciudadanía mucho más amplio.

En el presente aparte, realizaremos un balance de los discursos que atraviesan la escuela, *IED, Aulas Colombianas San Luis*, ubicada en el centro-oriente de la ciudad, que propenden por la formación de un *sujeto ético*. De tal manera, realizaremos un balance de cierto tipo de *currículo no formal*, que da cuenta de la preocupación de algunos maestros en torno a la formación del sujeto en la escuela. Al no existir, de manera explícita en la escuela, *la clase de ética*, los maestros buscan cierto tipo de textos guía, pequeños manuales, textos de superación y textos de reflexión, que les permita reflexionar con los

estudiantes su formación como *sujetos éticos*. En esta dirección, y frente a la iniciativa de los maestros, realizaremos un breve balance de algunos de los textos trabajados por éstos, los cuales, para muchos, se constituyen en la principal “superficie de emergencia” para la objetivación y formación de un tipo de sujeto para la sociedad. En un segundo momento, realizaremos un balance del discurso de los *Lineamientos curriculares* de, al menos, tres áreas: *Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, los cuales de manera explícita, dan cuenta de la relación que el sujeto establece con su cuerpo, la relación que establece con los demás y con el medio ambiente. Estos *Lineamientos* se encuentran atravesados por una serie de enunciados que inciden y orientan, de manera implícita, las prácticas pedagógicas de algunos docentes del *IED Aulas Colombianas San Luis*, quienes confluyen en una misma preocupación, como lo es la formación del sujeto en la escuela y la formación de ciudadanos para la democracia.

3.1 Los discursos que circulan en la escuela en torno a la formación del sujeto

En el *IED Aulas Colombianas San Luis*, situado en el sur oriente de Bogotá, al igual que en un alto porcentaje de escuelas públicas del país, existe una serie de textos de referencia que los docentes han utilizado en su proceso de formación como sujetos y en el proceso de formación de los estudiantes como ciudadanos. En el desarrollo de la investigación, en su etapa inicial, nos preguntamos qué tipo de textos leían los docentes para abordar el problema de *la ética*, la formación *del sujeto ético* y la formación del estudiante como *ciudadano*.

En el contacto inicial con varios docentes de la escuela, se referenciaron al menos cinco textos: *Juan Salvador Gaviota*; de Richard Bach; *¿Quién se ha llevado mi queso?*, de Spencer Johnson; *La culpa es de la vaca*, de Jaime Lopera Gutiérrez y Marta Inés Bernal; *Ética para Amador*, de Fernando Savater, y *El mundo de Sofía*, de Jostein Gaarder. Es de manifestar que, a lo largo de estos años como profesora de la escuela pública bogotana, este tipo de libros son los que se ha visto circular dentro del grupo de compañeros. Da tal

manera, es importante realizar un breve balance sobre estos textos con el objetivo de evidenciar algunos enunciados y la constitución de un discurso que hace parte de cierto *currículo no formal*, que circula en la escuela e incide en el maestro, cuya preocupación es la formación del *sujeto ético*.

En primer lugar, en el texto de Richard Bach, *Juan Salvador Gaviota*, lo importante es aprender a “volar”, como sinónimo del *uso de la libertad*. Juan Salvador Gaviota trasciende su grupo, un grupo de aves, en la medida en que no se preocupa sólo por comer, como es la preocupación de las demás gaviotas, sino por volar y por conquistar el perfeccionamiento en el vuelo, desafiando la altura, la velocidad y la oscuridad. El principal mensaje de Richard Bach, es que cada uno de nosotros podríamos “alzarnos sobre la ignorancia, descubrirnos como una criatura que puede conquistar la perfección, inteligencia y habilidad. Cada uno de nosotros puede ser libre, cada uno de nosotros puede aprender a volar” (Bach, 2009: 27).

Para este autor, hay que conquistar significados, fines altos para nuestras vidas, lo que conlleva la obstinación por alcanzar nuestras metas y afrontar en ocasiones la incompreensión de los demás y la soledad. Todo, con el objetivo de buscar la *perfección* de cada uno de nosotros como meta y reflejarla a los demás. Buscando un paralelo, se podría decir que, la *perfección* no tiene límite en el vuelo de nuestra vida como sujetos. Juan Salvador Gaviota, había nacido para ser instructor de vuelo, para enseñar a conquistar la perfección a las demás gaviotas. Un buen maestro de vuelo se ve obligado a *sugerir*, *presionar* y *guiar*, siendo estas actividades en las que se realiza un buen maestro de “vuelo”. El buen maestro se realiza en la incidencia que tiene frente a los demás para que conquisten su libertad.

En la fábula de Spencer Johnson (1999), *¿Quién se ha llevado mi queso?*, el *queso* en realidad es una metáfora de lo que uno quiere en la vida, ya sea trabajo, una relación amorosa, dinero, una gran casa, libertad, salud, reconocimiento o paz interior. Mediante este texto, se facilita una serie de elementos para tener en cuenta cuando se *afrontan*

situaciones de cambio. En la fábula central hay dos ratones, *Oli* y *Corri*, que actúan por instinto, y hay dos pequeños hombrecillos, *Kif* y *Kof*, quienes afrontan una situación de crisis de manera diferente. En algún momento de la crisis, ante la falta de queso, *Kof* comprende la diferencia entre actividad y productividad, entre el pasado y el presente, entre escasez y necesidad, e inicia la labor de buscar queso en el laberinto. *Afronta el cambio*, supera el miedo, avanza en una nueva dirección, supera las viejas creencias, se ríe de su propia estupidez, traza metas en su mente, y logra finalmente, conseguir “el queso”. El interés de Spencer, es superar las actitudes negativas de las personas con el objetivo de que se tracen metas, se superen y logren sus objetivos.

En el libro de Jaime Lopera Gutiérrez y Marta Inés Bernal (2002), *La culpa es de la vaca*, mediante una serie de artículos cortos, 67 en total, en los que se recopilan anécdotas, parábolas, fábulas y reflexiones, se busca contribuir a la pedagogía, aportando en los procesos de *transformación de las personas*. Cada texto se puede utilizar como un ejercicio de reflexión, acompañado de preguntas sugerentes para incidir en el colectivo de estudiantes. *La culpa es de la vaca*, busca aportar en la formación de las personas para afrontar los cambios, el compromiso en la ejecución y precisión de las tareas; el aprovechamiento de las cualidades de cada miembro de un equipo de trabajo; el respeto a la diferencia y la discapacidad; la relación directa que existe entre la verdad sobre alguien, la bondad y la necesidad; el esfuerzo personal para lograr las metas; el reconocimiento del otro, la diferencia entre el amor propio y el amor a los demás; la reciprocidad en las relaciones, el tema de la comunicación; la relación entre la riqueza y el éxito; nuestra postura ante la adversidad, etc.; dicho texto es muy utilizado por los profesores en la escuela debido a la estrategia didáctica del *artículo corto*, su ágil lectura y la reflexión que se puede realizar con el grupo de estudiantes.

Para Fernando Savater (1996), el problema de la *ética* tiene que ver de manera directa con la *libertad* del sujeto; ante todo, con la libertad de decidir. Para este filósofo, la ética de un hombre libre nada tiene que ver con los castigos ni con los premios repartidos por la autoridad humana o divina. En este sentido, las decisiones que se toman en el escenario de

la *libertad* deben propender por la *buena vida*; primero, con uno mismo y, luego, con los demás. Para Savater, *la ética*, no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor. “La buena vida humana, es buena vida, entre seres humanos o de lo contrario puede que sea vida, pero no será ni buena, ni humana (Savater, 1996: 77).

Desde la perspectiva de este autor, el hombre no es sólo una realidad biológica, sino una realidad cultural, lo cual demanda tratar a las demás personas como seres humanos y no como cosas. El ser humano es aquel que toma al otro en serio; es decir, es capaz de ponerse en su lugar, de reconocerlo y de entenderlo. El ser humano es aquel que conquista la conciencia de *vivir bien*, es quien siente remordimiento o descontento cuando se ha empleado mal la libertad. Un principio básico de la vida buena, es tratar a las personas como personas, portadoras todas de una dignidad. Así, Savater nos aclara que,

Nadie ha vivido nunca en tiempos completamente favorables, en los que resulta sencillo ser hombre y llevar una *buena vida*... A nadie se le regala la buena vida humana, ni nadie consigue lo conveniente para él, sin coraje y sin esfuerzo (Savater, 1996: 116).

Savater considera que, para lo único que sirve la *ética* es para intentar mejorarse uno mismo, *el perfeccionamiento de sí*, respetando el principio de la diferencia de las personas, teniendo en cuenta que todos somos diferentes e iguales. *La ética y la política* tienen mucho que ver y se relacionan la una con la otra. *La ética* es el arte de elegir lo que más nos conviene y vivir lo mejor posible; por otro lado, el objetivo de la política es organizar lo mejor posible la convivencia social, de modo que cada cual pueda elegir lo que le es conveniente:

La ética se ocupa de lo que uno mismo hace con su libertad, mientras la política intenta coordinar de la manera más provechosa, para el conjunto, lo que muchos hacen con sus libertades. Sin embargo, la ética no puede esperar a la política... Como *todo el proyecto ético parte de la libertad*, sin la cual no hay *vida buena* que valga, el sistema político deseable tendrá que respetar al

máximo —o limitar mínimamente—, las facetas públicas de libertad humana (Savater, 1996: 173).

Para este filósofo, quien desea la *vida buena* para *sí mismo*, de acuerdo al proyecto *ético*, tiene también que desear que la comunidad política de los hombres se base en el principio de la libertad, acompañado de justicia y asistencia social.

Por último, en el libro de Jostein Gaarder (2001), *El mundo de Sofía*, mediante un ejercicio de novela histórica, personificada por una niña, se busca introducir a los estudiantes de secundaria en una serie de preguntas filosóficas de carácter ontológico. Preguntarse por *¿quién soy?*, *¿de dónde viene el mundo?*, se constituyen en un punto de partida para iniciar una expedición a lo largo de la historia de la filosofía. La intención del autor, para quienes trabajan desde la *pedagogía crítica*, es que los muchachos en compañía del maestro desarrollen su identidad y cuestionen la realidad a medida que van ampliando su pensamiento través de enseñanza que se desprende de cada uno de los capítulos del texto. La conquista de la verdad es una tarea compleja que los estudiantes vislumbran desde el inicio de la lectura; por ejemplo, preguntándose, *¿qué es la filosofía y qué pretenden los filósofos?* El recorrido de la novela empieza con *Tales de Mileto*, el primer filósofo de la Grecia antigua, hasta llegar a la filosofía moderna con Kant, Hegel y Sigmund Freud, a la cabeza, y se inicia con la visión mítica del mundo, hasta llegar al Renacimiento y al pensamiento moderno, en cuyo centro se encuentra el uso de la razón.

Como podemos observar, en esta serie de textos utilizados por el maestro como parte del currículo *no formal* para formar al sujeto, se asume la *ética* en relación directa con el *uso de la libertad*; es decir, como sinónimo, alzarnos sobre la ignorancia, como un requisito de las personas que pueden conquistar la perfección, como también la inteligencia y la habilidad. Sin embargo, la *perfección* como meta fundamental del sujeto, no tiene límite en su vida. El maestro asume como parte de sus reflexiones y obligaciones, *formar al sujeto* para que afronte *situaciones de cambio*, supere el miedo, busque nuevos caminos y, cuando sea el caso, avanzar en una nueva dirección. Mediante estos manuales se reflexiona en torno a la

formación de sujetos comprometidos en la ejecución y precisión de las tareas, el aprovechamiento de las cualidades propias y las de los demás.

Se reflexiona así, en la formación de sujetos que respeten la diferencia y la discapacidad, que valoren la importancia de decir la verdad sobre alguien, la capacidad de decirla y su necesidad. También, se reflexiona sobre el esfuerzo personal para lograr las metas, el reconocimiento del otro, la diferencia entre el amor propio y el amor a los demás, el tema de la comunicación; la relación entre la riqueza y el éxito, y nuestra postura ante la adversidad.

En general, el maestro como sujeto, se ve obligado a *sugerir, presionar y guiar*; busca incidir para que sus estudiantes luchen por la perfección como personas, conquisten la libertad y se constituyan en sujetos éticos y buenos ciudadanos. La ética en la escuela tiene que ver, de manera directa, con la *libertad* del sujeto, de manera particular, con la libertad de decidir. Las decisiones que se toman en el escenario de la *libertad*, deben propender por la *buena vida*; primero, con uno mismo y, luego, con los demás. La *ética*, es vista como el intento racional de averiguar cómo vivir mejor entre seres humanos; es decir, cómo vivir en sociedad.

3.2. El discurso de los *Lineamientos Curriculares*

Otro discurso que atraviesa la formación del sujeto en la escuela, hace referencia a los saberes específicos escolares, saberes que se ubican en varias áreas del conocimiento. En ocasiones, las áreas de conocimiento que hacen presencia en la escuela pueden fragmentar la formación del sujeto, producto de que en ella circulan tres tipos de conocimiento: el conocimiento científico, el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano (Gómez, 2002: 15). No obstante, en la formación del sujeto ético, desde una perspectiva crítica, asociada a la formación ciudadana y para la democracia, confluyen los esfuerzos de diferentes áreas del conocimiento, estableciendo varios tipos de relaciones consigo mismo,

con los demás y con el medio ambiente. Como vamos a observar al realizar un balance del discurso de los *Lineamiento Curriculares en Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, encontramos una serie de confluencias que giran en torno a la delimitación y formación del sujeto.

En primer lugar, en los *Lineamiento Curriculares de Educación Física*, dados a conocer por el MEN en 1998, se nos aclara que el contexto de desarrollo del conocimiento de la educación física construye sus propias transformaciones, en concepciones y prácticas. La tendencia por la que se mueve esta disciplina, gira en torno al *cuerpo*, con un particular énfasis de sus apuestas pedagógicas en prácticas, las cuales tienen en cuenta, entre otros aspectos, la condición física del estudiante, la práctica del deporte, el uso del tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal y la salud, como también la expresión corporal (MEN, 1998¹: 7). En los referente conceptuales se tiene en cuenta la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo, la formación en la protección de la naturaleza y el ambiente; el conocimiento y ejercitación del cuerpo, la participación y organización juvenil, y la utilización adecuada del uso del tiempo libre, mediante la práctica de la educación física.

Estos *Lineamientos* valoran el contexto, las transformaciones culturales, económicas, de consumo y la relación con las nuevas tecnologías, que predisponen un tipo particular de cuerpo que demanda la sociedad contemporánea, lo cual ha generado interés en que se transforme el imaginario corporal y se creen nuevos espacios de negociación. Las nuevas tecnologías se han constituido en una alternativa de interacción con el estudiante, ante quienes circulan complejas relaciones corporales que les pueden servir de referente para sus propias construcciones que tienen como eje la relación entre conocimiento y movimiento. Las anteriores transformaciones establecen una nueva relación de carácter ético y moral:

Las formas de vivir, comer, desplazarse, trabajar, divertirse o atender la enfermedad conllevan a imaginarios y representaciones del cuerpo que la

sociedad contemporánea dispone como objeto de destrucción o liberación (MEN, 1998¹: 15).

Así, es a partir de la acción motriz, la acción que se ejerce sobre el cuerpo, que la educación física construye sus prácticas, conceptos, actividades, y modelos pedagógicos de desarrollo de la dimensión corporal. El *desarrollo de la dimensión corporal* está relacionado con las dimensiones de desarrollo humano, cognitivas, comunicativas, estéticas, valorativas y *éticas*, que se incluyen en el currículo para atender diferentes perspectivas del ser humano hacia sí mismo, su entorno social y físico. Se promueve así, la adquisición de la confianza, la autonomía, la iniciativa y la adquisición de un sentido de identidad.

En segundo lugar, los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*, del MEN en 2002, desarrollan una discusión en torno al devenir de las ciencias sociales en Colombia, su carácter interdisciplinar y la necesidad de trabajar desde preguntas problematizantes, ejes generadores y ámbitos conceptuales. Producto de las transformaciones políticas de la *Constitución de 1991* y su incidencia en el *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, se reivindica la formación de un *ciudadano* que reconozca la *diferencia* y la *interculturalidad*. Mediante el discurso de estos lineamientos se busca “formar hombres y mujeres que participen activamente en la sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país” (MEN, 2002: 30). Así mismo, propende porque las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida, fomentando actitudes democráticas desde la escuela.

Los *Lineamientos en Ciencias Sociales*, aunque no abordan la formación del sujeto ético de manera explícita, sí reconocen en algunos apartes que una de las responsabilidades de las ciencias sociales escolares es formar en la ética y el respeto a los derechos humanos. Este documento busca promover también competencias interpersonales, para la interacción y comunicación con los otros, además de la competencia intrapersonal, vista como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo (MEN, 2002: 70).

En la malla propuesta en los *Lineamientos en Ciencias Sociales*, encontramos en varios apartes, la ética como referencia humana de convivencia y comportamiento; la ética vista como el respeto a la vida, la justicia y la tolerancia, base de cualquier opción personal, y la conciencia como juez de las opciones vitales y valorativas.

Por otra parte, desde el saber específico —en el cual me desenvuelvo como docente—, las ciencias naturales escolares, particularmente en los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental* de 1998, se logra dar cuenta de cierta formación discursiva en la que hallamos la presencia de un grupo de enunciados que mantiene cierta regularidad y presencia en la escuela. Desde la perspectiva de estos *Lineamientos*, “la escuela debe tomar como insumo las relaciones que se dan entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, la cultura y el medio ambiente, con el fin de reflexionar no sólo sobre sus avances y uso, sino también, sobre la formación y desarrollo de mentes creativas y sensibles a los problemas, lo cual incide en la calidad de vida del hombre y el equilibrio natural del medio ambiente” (MEN, 1998²: 42).

Más adelante, en los mismos *Lineamientos*, se establece el discurso de los valores en la escuela; en éste, la formación y desarrollo de la capacidad valorativa de los niños, será una responsabilidad compartida entre la familia y la escuela. En el ámbito particular, “la formación de valores en el área de ciencias naturales y educación ambiental, como en cualquier otra área no se puede desligar de lo afectivo y lo cognitivo. La comprensión del medio ambiente tanto social como natural está acompañado por el desarrollo de afectos y la creación de actitudes valorativas” (MEN, 1998²: 46).

La escuela, en cuanto sistema social y democrático, debe educar para que los sujetos, tanto en el ámbito individual como colectivo, comprendan la naturaleza compleja del ambiente en pro del mejoramiento de las interacciones entre el hombre, la sociedad y la naturaleza. Tanto el concepto de escuela como el de ambiente que se desprende de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales*, poseen una naturaleza multidimensional,

en cuyo centro encontramos el problema del sujeto, atravesado por una serie de enunciados que organizan las prácticas institucionales y la formación de sujetos. Dentro de los principales enunciados encontramos: concientización, conocimiento, valores, actitudes, comportamientos y participación en el cuidado del medio ambiente.

Como se pudo apreciar, en los tres saberes escolares sobre los que se ha hecho balance, se puede encontrar en la primera superficie de emergencia, una serie de enunciados que giran en torno a la preocupación del sujeto desde el dominio de su *cuerpo*, desde cierto tipo de la *experiencia de sí*. En primer lugar, ubicamos la condición física del estudiante, la práctica del deporte, el uso del tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal y la salud del propio cuerpo, como también, la expresión corporal y la higiene. Todo, en un contexto de cambio, en el que los consumos culturales esperan un determinado tipo de cuerpo, que los profesores, en este caso de educación física, cuestionan para que el sujeto se valore desde la práctica del *cuidado de sí*. Las nuevas tecnologías se han constituido en una alternativa de interacción con el estudiante, ante quienes circulan complejas relaciones corporales que les pueden servir de referente para sus propias construcciones, que tienen como eje la relación entre conocimiento y movimiento.

Desde esta particular perspectiva del cuerpo, el desarrollo de la dimensión corporal está relacionado con las dimensiones de desarrollo humano y las dimensiones cognitivas, comunicativas, estéticas, valorativas y *éticas*. Dichos enunciados en su conjunto, se constituyen en una condición de posibilidad para pensar en una *dimensión de sujeto ético*.

Luego, desde la perspectiva social, encontramos una serie de enunciados que promueven la premisa de formar hombres y mujeres que participen activamente en la sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país; sujetos formados en *la ética y el respeto a los derechos humanos*. Desde la perspectiva social, ubicamos una dimensión de sujeto, que complementa a la anterior y que busca promover competencias interpersonales, para la interacción y comunicación con los otros; y la competencia intrapersonal, vista como la capacidad de reflexionar sobre *uno*

mismo. Se promueve así, *la ética* como referencia humana de convivencia y comportamiento, la cual es vista también como el respeto a la vida, la justicia y la tolerancia, base de cualquier opción personal.

Por último, la formación de valores en el área de ciencias naturales y educación ambiental, no se puede desligar de lo afectivo y lo cognitivo. La comprensión del medio ambiente, tanto social como natural, está acompañada por el desarrollo de afectos y la creación de actitudes valorativas. La escuela debe tomar como insumo las relaciones que se dan entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, y el medio ambiente, con el fin de reflexionar no sólo sobre sus avances y uso, sino también sobre la formación y desarrollo de mentes creativas y sensibles a los problemas, lo cual incide en la calidad de vida del hombre y el equilibrio natural del medio ambiente, en el que debemos formar al niño como sujeto ético que valore el medio ambiente.

3.3. Una valoración final

La formación del *sujeto ético*, su relación con la formación ciudadana y la cultura democrática en la escuela, por una parte, se asume de manera implícita desde una serie de textos que hacen parte de *currículo no formal*, liderado por el maestro, en el que se entremezclan pequeños manuales, textos de superación y textos de reflexión personal y grupal. Inclusive, algunos de ellos, se mueven en cierta lógica propia de autosuperación personal e, inclusive, son utilizados en cierto tipo de talleres en la formación de carácter empresarial en los que se promueven los liderazgos, valores de carácter individual, el valor y la importancia del trabajo.

Aunque, desde cierta perspectiva, los valores que promueve este tipo de textos se muestran contrarios a los intereses de la pedagogía crítica y su propuesta filosófica, no son del todo contrarios a los intereses de la escuela en cuanto a su preocupación ontológica, que apunta a la reflexión, formación y educación del sujeto. Valores, como afrontar las

situaciones de cambio, superar el miedo, el compromiso en la ejecución y precisión de las tareas, el respeto a la diferencia y la discapacidad, el decir la verdad, el esfuerzo personal para lograr las metas, etc., si bien se mueven en el ámbito individual, logran una incidencia en el colectivo cuando el maestro realiza determinada actividad de reflexión con el grupo de estudiantes sobre su particular proceso de formación.

Aunque el peso de los *Lineamiento Curriculares* de las distintas áreas, en este caso los balanceados en Educación Física, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, promovidos por el *Ministerio de Educación*, es *relativo* en la escuela, debido a que algunos maestros aún hoy en día no se los han apropiado, debemos reconocer que, para un grupo de estos sujetos, dichos *Lineamientos* se constituyen en guía y orientación de lo que se puede o no hacer en la escuela, en términos conceptuales y metodológicos. En nuestro caso, podríamos decir que dicho discurso institucional del *Ministerio de Educación Nacional*, se instala desde finales de los años noventa del siglo XX e inicios del siglo XXI, acompañado de una serie de enunciados mucho más inmanentes y capilares al discurso democrático, estableciendo la responsabilidad de la *formación del sujeto* en la totalidad de las disciplinas, áreas y saberes escolares. La formación del sujeto se constituye en una labor consustancial del maestro en la escuela y lo compromete con cierto tipo de formación ciudadana.

En lo que respecta a *la cultura democrática en la escuela*, podemos decir que ésta se ha venido transformado en los últimos años a partir de una reconceptualización del sujeto, en términos ontológicos, en el que la *experiencia de sí*, la manera cómo el sujeto se piensa y se cuestiona, se constituye en una base fundamental para establecer una relación exitosa con los demás, en determinado contexto moral, social e institucional. La cultura democrática en la escuela, pasa por la organización de una serie de enunciados y discursos, provenientes de diversas posiciones, en los cuales se reivindica una *ética discursiva y comunicacional* que conlleva la formación de individuos en sujetos de la razón, con capacidad de pensar y argumentar nuestras ideas, confrontar las ideas de los demás y ser consecuentes en términos dialécticos cuando reconocemos una equivocación.

La *cultura democrática en la escuela* se ha buscado reconstruir desde una *pedagogía crítica*, en la que de manera implícita, se cuestionan las relaciones de poder y dominación preexistentes. En el centro de estas relaciones se encuentra el sujeto, en un contexto institucional, en el que circulan enunciados y discursos, los cuales se convierten en una condición de posibilidad para su constitución y emergencia.

Capítulo IV.

El discurso de los maestros desde la *experiencia de sí*

En este aparte de la tesis, valoraremos los discursos de los maestros, desde su *narrativa o pensamiento narrativo*, mediante el cual organizan su experiencia como sujetos en torno a la formación del sujeto ético en la escuela, estableciendo su relación con la ciudadanía y la democracia. Los maestros, desde su narrativa, vista como un espacio eminentemente subjetivo, coinciden en establecer como proyecto, la formación de cierto tipo de *sujeto ético*, el cual se construye desde la *experiencia de sí y el gobierno de sí*; particularmente, desde su cuerpo, la relación con los demás y con el medio ambiente.

La iniciativa de esta parte de la investigación, en términos conceptuales, busca analizar cierto tipo de reflexión académica que, vista desde la *narrativa* como *tecnologías del yo*, da cuenta de una serie de prácticas que se resisten en ocasiones a las “tecnologías de poder” impuestas por la escuela. Desde la perspectiva *narrativa*, en este aparte, logramos sin pretenderlo en algunos casos, establecer nuevamente una coincidencia con las *pedagogías críticas*, cuyo interés es transformar la escuela y formar *sujetos éticos*, como ciudadanos que participan activamente en la democracia.

Antes de abordar las narrativas de los maestros del *IED, Aulas Colombianas San Luis*, localizado en el centro-oriente de la ciudad de Bogotá, es importante establecer la principal arista de entrada, *la narrativa del sujeto como una tecnología del yo*. En primer lugar, con Jerome Brunner, debemos recordar que es por medio de la *narrativa* que el sujeto organiza su experiencia, conocimientos y transacciones relativas al mundo social. Las *narraciones*, por lo demás, presentan algunas propiedades, como una suma de secuencias singulares de sucesos, estados mentales, acontecimientos, en los que participan los seres humanos como personajes o actores. Las narraciones pueden ser reales o imaginarias, sin menoscabo de su

poder como relato, y tienen una forma peculiar de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico o magistral:

Es desde la *narrativa* y el *pensamiento narrativo*, que nos incorporamos a la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones. Mediante el *pensamiento narrativo*, el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible (Brunner, 2000: 47-75).

El pensamiento narrativo es de vital importancia, porque nos permite interpretar mejor la interacción social humana. La narrativa de los sujetos no produce descripciones únicas; puede construir diversas historias sobre el mismo hecho y su heterogeneidad posibilita que surja multiplicidad de significaciones. La narrativa es inherente a la condición humana o a la mente misma. El lenguaje narrativo permite un continuo proceso de negociación del saber cotidiano con los saberes sistematizados, y los orienta a su mejor destino, como lo es, la apropiación personal o significativa de los mismos. Por lo demás, es por medio de la narrativa y el *pensamiento narrativo*, que entramos a ese conjunto de imbricaciones y relaciones socioculturales en las cuales el sujeto se encuentra inmerso.

En segundo lugar, es por medio de la narrativa que podemos valorar la *experiencia de sí* en el sujeto, que se constituye a la vez en un espacio para pensar *las tecnologías del yo* en el sujeto, dadas a conocer, en primer lugar por el filósofo, Michel Foucault y, luego, aplicadas por el profesor español Jorge Larrosa en los procesos de cualificación docente. Es así como reiteramos que, desde las *tecnologías del yo*, se reconoce la posibilidad:

A los individuos de efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con

el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1996: 48).

Desde su particular perspectiva, Foucault establece los elementos para pensar al sujeto desde las lógicas propias de su cuerpo. El sujeto se puede construir desde una *experiencia de sí* en la que el cuerpo mismo se constituye en un objeto de disfrute, de placer y construcción de identidad. Es así como observamos en el mundo contemporáneo la constitución del sujeto desde la experiencia y dominio de sí, aspecto que ha caracterizado las resistencias y rupturas contemporáneas. Por lo general, *la estética del cuerpo*, la *preocupación de sí*, puede conllevar un discurso ético, y de allí a un tipo de *gobierno de sí* que trasciende al *gobierno de los demás*. En este caso, el proceso de subjetivación del sujeto que Foucault establece desde el *gobierno de sí*, representa una posibilidad de intervención pedagógica clara, de pensar la constitución y dominio del cuerpo de *los maestros y los estudiantes* y, ante todo, de pensar las prácticas pedagógicas de los maestros que giran en torno a la formación del sujeto.

Para Jorge Larrosa, la *experiencia de sí*, pensada desde las *tecnologías del yo*, abre un espacio como condición de posibilidad en la formación de sujetos que se *narren*, se vean, *se describan*, se juzguen y se dominen; es decir, esta perspectiva juega un papel fundamental en términos metodológicos en el proceso de subjetivación y constitución de sujetos (Larrosa, 1992: 270). La *experiencia de sí, desde su narrativa*, juega un papel fundamental para priorizar la vida como afirmación. Como veremos en las entrevistas, el sujeto puede pensar por su propia cuenta o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones, que lo acercan a la conquista de la *verdad*, al cuestionamiento de sus acciones pedagógicas y sus intervenciones, a diferentes formas de establecer una relación consigo mismo, con los demás y con la apropiación de un *saber*, que propende en este caso, por la formación del sujeto en la escuela.

4.1 Las narrativas docentes: una superficie discursiva en la formación ética y ciudadana en la escuela

Como se ha visto, el problema del sujeto hace parte de las preocupaciones institucionales, lo cual se evidenció al inspeccionar el *Proyecto Educativo Institucional PEI*, del *IED Aulas Colombianas San Luis*, ubicado en el centro-oriente de la ciudad. La primera entrevista fue realizada al rector del Colegio y líder de la *Federación Colombiana de Educadores, Fecode*, profesor, José Hidalgo Restrepo Bermeo, quien es licenciado en Lingüística y Literatura, de la Universidad de la Amazonía en Florencia, Caquetá, y con Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, en la Universidad Surcolombiana, de la ciudad de Neiva. Veremos a continuación sus respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Influye bastante, ya sea como adulto y como rector, porque los jóvenes tienen al docente como referencia de acción social, pues hay conflictos intergeneracionales, porque somos dos edades diferentes, pero esos conflictos no logran opacar la referencia del adulto en el actuar y en el pensar del joven, del estudiante. Creo que el docente en los estudiantes es una referencia de vida, de ejemplo, e incluso muchas veces sus comportamientos o sus acciones los justifican teniendo como referencia al maestro, por ejemplo, dicen, “es que si usted hace esto, por qué no lo puedo hacer yo...” (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en la Institución Educativa Aulas Colombianas San Luis?

Hay que mirarla en varios aspectos; primero, en el aspecto de formación en el conocimiento, hay un área que se creó hace ya dos años, el “proyecto de vida”, que tiene una orientación de formación ciudadana, como sujeto que

responde por su propia vida, pero también que se compromete con la construcción de una comunidad social que es donde él se desenvuelve, donde actúa y que debe comprometerse a que cada vez sea mejor, porque es donde él vive. El enfoque que tiene el colegio, que es un enfoque de la *pedagogía crítica*, del pensamiento crítico, es formar sujetos, personas autónomas, con capacidad de pensar, actuar y decidir; con autonomía, pero con responsabilidad, con responsabilidad individual hacia *sí mismo* y responsabilidad social. Es decir, un estudiante que decida su propia formación, pero teniendo en cuenta que él no es solo en este mundo, que vive en una comunidad y que también tiene responsabilidad y compromiso con esa comunidad, y que uno se relaciona con el otro. El proyecto se traza el compromiso y la responsabilidad del conocimiento para la transformación social, buscando niveles superiores de vida, con mejor calidad. Entonces, el enfoque que es crítico humanista y está apuntando a una ética, a una línea, la convivencia, que tiene una orientación ciudadana. El consejo académico y el consejo directivo del *IED Aulas Colombianas San Luis*, ha tomado este tema como un eje curricular, transversal, lo que replantea las relaciones del plan de estudio con la formación ciudadana (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

El rector del colegio reivindica el enfoque de la *pedagogía crítica* o del *pensamiento crítico*, para formar al sujeto desde una perspectiva social. En su narrativa, organiza un discurso y una experiencia de carácter institucional, en el que se propende por la formación de personas autónomas, con capacidad de pensar, actuar y decidir; enunciados que se deberían constituir a la vez, en ejes centrales de cierto tipo de práctica pedagógica liderada por los maestros. De acuerdo con su percepción, “el proyecto de vida”, como área articuladora, se traza como compromiso y principal responsabilidad la transformación social y la formación de nuevos ciudadanos. A partir de lo anterior, continuamos la entrevista:

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas, es de pedagogías críticas, ¿cómo incide éste en las acciones que se realizan en la institución educativa en la formación ética y ciudadana?

Este es un proceso complejo, irregular en el sentido que tiene altibajos y que tiene dificultades; entonces, considero que ha venido avanzando progresivamente, no el avance que uno quisiera, pero hay que entender la escuela. Yo creo que la escuela es una de las instituciones más conservadoras que nace en la modernidad para darle continuidad a un sistema social, pero igualmente la escuela como hace parte de esta sociedad, está permeada por esos conflictos y las contradicciones sociales. Entonces, la escuela, fuera de que tiene una función social de cohesión, de armonizar, de dar continuidad a la cultura, también en la escuela se permean los pensamientos y las acciones de resistencia, de transformación, de búsqueda de nuevas posibilidades de vida. Pienso que hay que trabajar fuertemente la formación docente en lo que respecta al pensamiento crítico, en el pensamiento de la divergencia, de las deliberaciones, del debate, de la argumentación y de confiar en que es posible otra escuela, que es posible otra sociedad, que es posible otro ser humano, un ser humano que resuelva los conflictos, no por la agresión, sino de manera inteligente, de entender las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento cultural, intelectual y académico. En la medida que los espacios lo permiten, se ha venido trabajando la formación docente en ese aspecto, con talleres, con conferencias, jornadas pedagógicas, que uno sabe que no es suficiente; quisiera tener más espacios, pero en esas limitaciones que tiene la escuela se viene trabajando. En los estudiantes se ha venido logrando también un buen impacto, los estudiantes de décimo y once de la jornada de la tarde tuvieron un buen liderazgo con sus compañeros..., lideraron procesos del descanso recreativo, del descanso lúdico; aquí en el colegio los espacios son muy limitados, muy pequeños, el colegio físicamente es pequeño, eso crea hacinamiento y genera roces, confrontaciones, los muchachos, con el apoyo de los maestros, lideraron el proyecto del descanso lúdico. Hay una experiencia muy buena que me gustó

este año..., un curso de grado once de la jornada de la tarde llega a Rectoría y me dice, “*Rector*, nosotros tenemos un problema de comunicación con los maestros que nos dan clase; solicitamos una reunión con ellos”; se hizo esa reunión de los estudiantes con los docentes, hubo franqueza y hubo apertura, tanto de los docentes como de los estudiantes, para escuchar lo que cada uno pensaba, de manera respetuosa, de manera muy cívica; entonces, son indicios, hay señales..., que nos muestran que hay progreso en ese sentido de los efectos del modelo pedagógico en la formación (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Las directivas de la institución, encabezadas por el *Rector*, dan cuenta de la formación de cierto tipo de sujeto formado para la diferencia y la *resolución de conflictos*. Resolver los conflictos de manera inteligente, de entender las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento cultural, intelectual y académico, como principio, sugerido por Estanislao Zuleta a lo largo de los años ochenta del siglo XX, en la escuela colombiana, parece mantenerse como legado cuando se escucha de manera atenta esta narrativa. En segundo lugar, cuando el *Rector*, reivindica a la escuela como un espacio para la comunicación, desde una perspectiva cercana a la de Habermas, viene a nuestra mente, de manera implícita, *la ética del discurso* como una clara posibilidad para formar al sujeto en la escuela, concibiendo a ésta como un espacio en el que todas las personas pueden intervenir, participar, argumentar, criticar, justificar; garantizando así, una simetría de los participantes como estudiantes y maestros. Así, continuamos la entrevista:

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

De parte de la Rectoría, con todas las fallas que hayan habido, los errores que se pueden presentar, las incomprendiones con algunos docentes, yo creo que de parte de Rectoría se ha dado un buen apoyo a los proyectos pedagógicos que tienen como finalidad, precisamente, fortalecer la formación integral de los estudiantes. Se ha estimulado en los docentes el

debate pedagógico, que también va en beneficio de los estudiantes y, lo otro, es que ha faltado mayor compromiso institucional, pero de todas maneras se le han abierto puertas al consejo estudiantil para que los muchachos piensen, participen, se organicen como sujetos en los procesos pedagógicos del colegio (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Luego, en la segunda entrevista, realizada con el Coordinador de Convivencia del *Colegio Aulas Colombianas San Luis*, profesor Raúl Pinto Lozano, licenciado en Lingüística y Literatura, con Maestría en Educación y Comunicación, se logró establecer la manera cómo parte de los directivos del colegio, procuran hacer de los estudiantes mejores personas y mejores ciudadanos. Lo anterior, según él, dentro del marco jurídico relacionado con la formación ciudadana, la ética, los valores y con el apoyo de los docentes. Frente a las siguientes preguntas, contestó:

¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en la Institución Educativa IED Aulas Colombianas San Luis?

La formación ética y ciudadana se da a partir de un área obligatoria que se llama “proyecto de vida”, que integra la ética, la democracia y la religión. Sin embargo, en nuestro colegio, estamos reformulando planes curriculares relacionados con estos temas, para hacerlo no un comportamiento para calificar, sino un aprendizaje curricular (Entrevista, 3 de septiembre de 2013).

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es de pedagogías críticas, ¿cómo incide éste en las acciones que se realizan en la institución educativa en la formación ética y ciudadana?

Primero, aclararía que no estamos hablando de un modelo que de alguna manera forzaría una realidad, que es bien compleja en esta institución; pensaría más bien en un enfoque desde la *pedagogía crítica*, aunque en

proceso de socialización, de aprendizaje y de implementación. Creo que nos falta todavía ser más conscientes de su trascendencia para mejorar sus aprendizajes y sintonizarnos todos los docentes de la institución en esa dirección, ahí sí podríamos hablar de que somos cien por ciento consecuentes... Creo que la educación es un proceso muy complejo y me preocupa mucho no ver la integralidad de la vida de los estudiantes y verlos solamente en una faceta; no creo en el aprendizaje memorístico, no creo en el escarnio, ni creo en la evaluación para sacar los estudiantes. Creo que es importante verlos en un prisma de situaciones que nos deben plantear a los docentes la misma cantidad de preguntas para, ahí sí, encaminarnos en una *pedagogía crítica...*, porque en esa misma medida les damos posibilidades y los apoyamos como seres humanos, los entendemos como personas y los vemos en contexto con las dificultades de sus familias, con sus pobrezas, con sus angustias y me parece que por ahí es una formación integral (Entrevista, 3 de septiembre de 2013)

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Trato principalmente, de ser un buen ejemplo para ellos en todas mis cosas, en el cumplimiento, en el reconocimiento, en el agradecimiento, por mi trabajo, por los estudiantes, por los compañeros, por el apoyo que quiero brindarles, siempre que sea necesario, y porque tengo un alto sentido de pertenencia con mi colegio y con el proyecto que lideramos acá (Entrevista, 3 de septiembre de 2013).

Para el coordinador del Colegio, el discurso de la pedagogía crítica se mueve en un escenario relativo, como parte de un proceso que es difícil de implementar. Incluso, en algún momento se puede caer en cierto tipo de práctica tradicional cuando se reivindica, en su caso, el ejemplo como principal actividad pedagógica que marca a los sujetos. Continuamos con la entrevista:

Como docente ¿qué logros en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes cree que ha obtenido?

Hace ocho años que yo llegué a esta institución, que entré nuevamente a la Secretaría de Educación; este era un colegio donde literalmente se robaban un hueco, todos los muchachos robaban, cogían las cosas ajenas, atentaban contra los implementos personales de cualquier persona, había una cultura del hurto y de la violencia muy fuertes. Creo que gracias a la intervención colegiada con los otros docentes hemos logrado disminuir eso en un 90%, no es 100%, todavía se presenta, pero creo que es un logro importante. Por ejemplo eso, el tema de no respetar lo privado, pero igualmente lo de respetar lo público, que respetar lo público es decirle a los muchachos póngase en la situación del otro, pero para que también aprovechen lo que ustedes están usando. Creo que hemos mejorado, todavía hay un alto índice de daño a los bienes públicos, pero lo que era cuando yo llegué..., esto era una jungla; entonces creo que sí hemos hecho y hemos aportado (Entrevista, 3 de septiembre de 2013).

¿Qué percepción tiene de la escuela frente al tema de la formación ética y ciudadana?

La *escuela* es una de las tres patas sobre las cuales se sostiene y se debe promover la educación ética y ciudadana de los jóvenes, porque la responsabilidad de la *familia* es aún más fundamental en la formación en estos valores; y la *sociedad*, creo que no solamente un precepto legal, sino que lo es también en ese sentido. Me parece que en esta época, en este momento gracias a la globalización y a lo que se llama la “sociedad de la información”, las redes sociales y, en general, el ciberespacio, las tecnologías de la información y la comunicación nos plantean nuevos retos..., nos plantean infinidad de preguntas que todavía no tenemos resueltas frente a ello, porque esto de actuar y no poner la cara; esto de decir sin que me oigan, esto de intervenir positiva y negativamente sin que aparezca mi cuerpo, mi mirada, mi voz, creo que implica unos cuestionamientos éticos que están por resolver. Creo que hay muchos que lo están pensando, pensándolo de una

manera bien propositiva, como el profesor Martín Barbero, que es de los que mejor está leyendo todo ese cruce de mediaciones que se presentan en el ciberespacio y ahí la escuela y la familia, inclusive el Estado; todavía estamos cortos, ahí tenemos un montón de cosas que resolver (Entrevista, 3 de septiembre de 2013).

¿Qué propuestas haría para mejorar la formación ética y ciudadana en el IED Aulas Colombianas?

Hacer una planeación curricular con la convivencia, la ciudadanía y la formación ética como eje transversal; que absolutamente todas las áreas del conocimiento se articulen en un proyecto de formación ciudadana, que responda a una planeación, a un cumplimiento de objetivos, de metas, lo que se llaman indicadores de logro; que en todo sentido el aprendizaje esté cruzado por el tema de aprender a vivir en paz, a tener una convivencia pacífica, a resolver pacíficamente las diferencias y a creer que es posible una Colombia sin violencia (Entrevista, 3 de septiembre de 2013).

En la entrevista al coordinador, se evidencia una relación entre la formación del sujeto con la ética, el respeto por lo público y la mejora en la convivencia institucional. También, producto de su formación, tiene en cuenta el contexto contemporáneo, las implicaciones en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de comunicación y su importancia ética en la constitución de los nuevos sujetos. En su discurso se evidencia una posición intermedia, ni distante ni cercana con relación a la propuesta de las pedagogías críticas, como una opción para formar sujetos comprometidos con un nuevo tipo de ciudadanía y ambiente democrático en la escuela.

En la tercera entrevista, se acudió al profesor Henry Augusto Huertas Moya, especializado en temas de comunicación, egresado de la carrera *Cine y televisión*, de la Universidad Nacional de Colombia. El profesor Huertas nos da a conocer las razones que lo llevaron a convertirse en profesor, cuando se le preguntó lo siguiente:

¿Qué experiencia influyó en usted para convertirse en profesor?

A mí no me gusta cómo está el mundo; yo creo que las personas pueden cambiar, creo que la educación nos puede hacer mejores; y lo único que yo sé hacer es aprender. Entonces, siempre me ha gustado estudiar y la posibilidad de ser profesor es la única donde uno puede aprender a diario y construir cosas a diario, aunque hay una rutina, ahora estoy en ese periodo (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Todo lo que nosotros hacemos, lo hacemos por cuatro razones: *lo que sentimos, lo que creemos, lo que deseamos y lo que sabemos*. Hay cosas que no se deben hacer sencillamente porque son feas; matar a la gente, es algo feo, cuando la gente une su sentimiento estético al sentimiento ético, de no robarle a la mamá o pegarle, porque uno se siente mal o no romper los vidrios en una manifestación o no rayar las paredes de los monumentos nacionales. Simplemente, uno adopta una posición que es lo que uno siente; hacer que los chicos reconozcan que lo que uno siente es muy importante, es hacerlos más éticos, porque los invita a no traicionarse a ellos en lo que hacen. Yo siempre digo que lo que usted siente es lo más importante, eso es lo que define lo que usted hace y sentimos pasiones y el arte nos comunica con ellos... Hay gente que se permite hacer cosas que no quiere hacer, por eso, porque no ha decantado qué quiere hacer y qué siente. La violencia contra las mujeres; hay mujeres que toleran un montón de cosas porque no saben lo que sienten y lo que quieren y no le dan importancia a eso (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en la Institución Educativa, IED Aulas Colombianas?

Hay dos cosas: el currículo invisible, que es a lo que yo le apunto, yo como maestro..., hay algunos estudiantes que me invitan y comparten, como la naranja, pero eso implica un nuevo tipo de relación, no como el profesor, sino de alguien que los empodera y que les da en ese hecho un reconocimiento de ellos como sujetos, que son capaces de compartir. Por ejemplo, yo les doy un saludo, yo los abrazo, yo los beso, que ¿por qué? porque son personas y les estoy dando un reconocimiento como tales, también los regaño, les digo palabrotas y ellos me aceptan como soy, porque soy un adulto significativo para ellos. Es decir, una persona que ha construido una relación afectiva y tiene como centro de interés el bienestar de ellos, eso es diferente. Entonces hay una relación ética con mis estudiantes, con todos estos chinos que yo los quiero muchísimo. Hay otra que es la que llaman axiológica, que son los valores, que es no lo que uno siente, sino lo que uno sabe sobre cómo debe comportarse..., que eso es diferente y eso es mentira. Cuando la gente bota un papel y se siente observado se siente mal, siente vergüenza o culpa y en ese sentimiento está la formación ética, no hacer eso, pero el enunciar que se debe hacer o que no se debe hacer eso, es algo epistemológico; la enseñanza de los valores no pasa por decir qué hay que hacer y qué no hay que hacer, por la prohibición, si no pasa por el sentir. Todas las instituciones y todas las escuelas son un catálogo de qué hacer y qué no hacer sin el sentir, entonces no implica la educación de sentir diferente, sino de saber que se debe hacer en qué contexto, o sea es un problema epistemológico y eso no cambia los chinos... La educación ética no es una educación epistémica, por eso, yo potencio el currículo oculto, mis relaciones por fuera del aula, allí está la ética, lo otro es filosofía o valores o carreta pero eso no es ética (Entrevista 18 de septiembre de 2013).

Este profesor en su narrativa, establece una relación entre el *sentimiento estético* y el *sentimiento ético*, con el fin de dar a conocer su propuesta en la formación de sujetos en la escuela. Esta propuesta pedagógica, muy cercana a la planteada por Michel Foucault, para quien desde el pensamiento griego la estética puede llevar a la ética, se encuentra

atravesada de cuatro enunciados que determinan su práctica: *lo que se siente, lo que se cree, lo que se desea y lo que se sabe*. El *sentirse bien con uno mismo*, el no traicionar sus ideas, sus pensamientos, hace parte de un principio de vida que conlleva establecer una relación sincera con los demás, la cual se encuentra tomada de la mano de cierto tipo de ética discursiva. Hay un cuestionamiento y una tensión en la formación del sujeto, entre la acción y la palabra, *entre las prácticas cotidianas y una formación axiológica en la ética*, que él cuestiona, convencién dose de su viabilidad por canales no formales, el *currículo oculto* de la escuela. Continuamos con la entrevista:

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es el de pedagogías críticas, esto ¿cómo incide en las acciones que se realizan en la institución educativa para la formación ética y ciudadana?

El modelo es un enunciado, igual que con los valores; la gente sabe que no tiene que matar y mata..., pero las prácticas del currículo no son las que enuncia. Es punitivo, restrictivo, como la estructura que describe Foucault, un panóptico, vigilar y castigar, esa es la estructura de este colegio, una educación tradicional, aunque en el papel diga todas las cosas maravillosas que se pueden hacer, pero aquí nadie ha hablado de lo que pasa en los corredores que es donde se forman los valores (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

Para este profesor, la escuela, a pesar de reivindicar la pedagogía crítica desde “el discurso institucional”, acompañada de una serie de iniciativas institucionales de la administración del *IED Aulas Colombianas San Luis*, cae en su cotidianidad en las mismas lógicas del micro poder institucional de la escuela tradicional, cuyo objetivo es producir sujetos dóciles y productivos. De la narrativa de este maestro podemos evidenciar, cómo para él, la cotidianidad escolar cae en las mismas lógicas de encuadramiento, especificación del manejo del tiempo en la asignación de tareas, “disciplinamiento” institucional, lo que trae como consecuencia el cuestionamiento del discurso de las pedagogías críticas en la escuela.

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Yo potencio el trabajo por encima de cualquier cosa, la gente que trabaja y tengo un sistema de evaluación que es de bitácora, que es permanente, continuo, que muestra sus resultados y compara sus desarrollos en el tiempo y no frente a otras personas. Entonces mi sistema de evaluación hace ver que si se trabaja se obtienen cosas, yo creo en el trabajo, yo creo en el respeto, y entonces, yo cumplo mis clases, yo doy explicaciones si faltó a mi clase porque ellos merecen respeto. Yo en la primera clase les entrego qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer, todo por escrito, entonces creo en el respeto, creo que si se hace el trabajo que se debe hacer, se pueden tener espacios de diversión, de recreación, entonces les doy confianza, pero también los ajusticio si traicionan esa confianza. Yo los ajusticio porque a mí me pierden muchísimos, mi nota tiene un referente que es comportamental y actitudinal, siempre hay referencias a qué hizo y qué no hizo y que dejó de hacer en la nota... Hay cosas que son permitidas y prohibidas, pero no por la ley, sino porque yo lo siento así, si yo le faltó o estropeo a alguien, esa persona se va a sentir sumamente mal... (Entrevista 18 de septiembre de 2013).

En cuarto lugar, entrevistamos a la profesora de Ciencias Naturales, Nazly Johanna Acero Vera, licenciada en Química, con una especialización en Gerencia Educativa. A continuación, sus respuestas frente a las preguntas planteadas:

¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños niñas y jóvenes?

Yo pienso que de todas maneras cada una de las áreas participa en esta tarea..., se puede trabajar transversalmente, digamos todo lo que tiene que ver la parte de valores, la parte de la formación de ciudadanos íntegros. Entonces, desde las áreas tales como la ética y las sociales, los temas se prestan muchísimo para que ellos se involucren en la parte de la ética y de la

formación de ciudadanos; pero también, a partir de las matemáticas se puede trabajar transversalmente lo que es la parte de valores, influyendo los conocimientos que se ven en esta área..., en lo que es la ética y la ciudadanía, a partir de la resolución de problemas, de fomento de valores, en fin, de esa forma podríamos involucrar a los niños en esta formación (Entrevista 18 de septiembre de 2013).

¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en su Institución Educativa?

A partir de las áreas, como son proyecto de vida; dentro de proyecto de vida está involucrada la parte de ética, la parte de valores. Actualmente, se está desarrollando la cátedra de desarrollo del contexto, de conocimiento del contexto, entonces, se está viendo todo lo que está relacionado con la vivencia de los niños, de la formación de ciudadanos, también vemos que desde proyecto de vida estamos aplicándole a ciudadanos que sean capaces de ser críticos y autónomos. Nuestro proyecto de vida se llama “ciudadanos con calidad de vida”, entonces está enmarcado desde ahí esa formación, digamos de los valores, de formar ciudadanos autónomos, un ciudadano crítico y responsable que pueda el día de mañana ser un ciudadano útil en esta sociedad (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es de las pedagogías críticas, ¿cómo incide esto en las acciones que se realizan en la institución educativa para la formación ética y ciudadana?

A partir de ese modelo pedagógico..., que estamos tratando de implementar, de ciudadanos críticos, autónomos, íntegros, digamos que ahí se ve esa formación de ciudadanía, que el día de mañana los bachilleres que salgan de nuestra institución sean jovencitas y jóvenes muy bien formados, preparados para la sociedad, con capacidad autocrítica. Entonces, considero que el modelo pedagógico es una herramienta principal que “transversaliza” todas las áreas y que permite llevar un proceso con los estudiantes para dicha

formación y dicho fomento de valores, de ciudadanos íntegros y equitativos ante la sociedad (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

Este tipo de discurso, que termina siendo a primera vista formal y funcional para la escuela, no se puede ubicar de manera clara entre el grupo de profesores que toman una *posición crítica*. Por lo demás, este es un tipo de maestros que “transverzaliza” la discusión de la pedagogía crítica desde una perspectiva interdisciplinar, en el “proyecto de vida”, y en las demás áreas. En este sentido, además de transversalizar la discusión, es importante asumir una posición propia y que confronte las posiciones de los demás. En este tipo de discursos, ubicamos un tipo de sujeto escolar, que como maestro, en ocasiones se le dificulta cuestionar las relaciones de poder, las relaciones entre sujetos y la relación con el contexto social, cultural y político. Continuamos la entrevista:

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Una de las iniciativas que considero es tenerlos a ellos en cuenta. También ir fomentando en los niños esa capacidad autocrítica para que ellos mismos expresen sus ideas, sean autónomos, se desarrollen libremente. Se toman iniciativas tales como valorar de manera positiva sus vivencias o relatos, se les da la iniciativa que trabajen autónomamente pequeños espacios libres en el salón en los que puedan estar en un espacio diferente de convivencia entre ellos mismos, para que puedan estar formándose día a día autónomamente y que puedan desarrollar todas sus capacidades con libertad, que no necesariamente tenga que estar el profesor ahí para que ellos trabajen o para que tengan que hacer todo completamente “bajo el régimen” del docente, sino que ellos puedan irse formando autónomamente, según los espacios que tengan de libertad (Entrevista 18 de septiembre de 2013).

Como docente, ¿qué logros en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes cree que ha obtenido?

Principalmente, considero que la confianza que ellos han transmitido, la confianza que podemos llegar a tener en la relación muy respetuosa docente-estudiante, la formación en valores en ellos, el respeto, el auto-respeto por ellos, el amor con el que de pronto se refieren hacia las demás personas. Entonces todas estas cosas digamos, se han venido obteniendo; aquí en este sector de Bogotá, es un poco compleja la parte “convivencial”. Entonces irles como influenciando u orientando a ellos, para que ese respeto no sólo se dé entre docentes, sino que también sean respetuosos entre ellos mismos y poco a poco ellos mismos han ido aprendiendo a valorarse, a auto valorarse y a valorar a los demás en la medida que aprenden a respetar y a quererse a ellos mismos. Considero que ese ha sido un logro importante a partir del trabajo en ética, de autonomía y de autoestima que trabajamos (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

No obstante, la primera percepción en esta parte de la narrativa, la profesora reivindica la comunicación y el auto reconocimiento como un espacio de experiencia que debe garantizar la escuela. En este sentido, con Habermas, debemos recordar que la persona que usa el lenguaje para convencer al otro lo hace con afán de universalidad, aspecto que no puede ignorarse en el proceso de formación de los sujetos. La argumentación debe entenderse como un proceso de intercambio de razones y validación de información. Dando continuidad a la entrevista, preguntamos:

¿Qué percepción tiene de la escuela frente al tema de la formación ética y ciudadana?

Considero que de todas maneras aún nos falta, aunque se está caminando en eso y el *PEI* nos induce a trabajar en la formación de ética y ciudadanía, en la formación de ciudadanos éticos y responsables. Considero que de todas maneras nos falta a todos, como empaparnos más del tema. Realmente, ser muchísimo más consecuentes entre el discurso y el actuar, porque creo que en este momento hay una brecha enorme entre esas dos partes..., aunque de pronto todos, seguramente todos, tenemos buenas intenciones, pero considero que realmente nos hace falta mayor compromiso o mayor claridad, tanto de

las cátedras que se manejan, tanto en primaria como en bachillerato y también de los contenidos que se van a dar, que se van a manejar, tener una mayor claridad de esa formación ética y ciudadana para los diferentes grados y las diferentes edades (Entrevista, 18 de septiembre de 2013).

La quinta entrevista se realizó a la profesora Fanny Quiñónez, nacida en Tumaco, Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, con Maestría en Educación Comunitaria y profesora del área de sociales en primaria, en el *IED Aulas Colombianas San Luis*, durante varios años. Desde que inició su labor en la escuela en los años noventa se ha preocupado por trabajar el tema de las minorías étnicas, la afrocolombianidad, la diversidad y la discriminación que se presenta en la escuela. Frente a las preguntas, contestó:

¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños niñas y jóvenes?

Mi énfasis es en *Ciencias Sociales*, pero desde allí miro todas las áreas. Yo siento que el problema de la *ética* pasa por el reconocimiento del ser. Del reconocimiento del niño como sujeto histórico y como sujeto político. Hacer énfasis en la *ética* es un elemento importante; en la sociedad hay muchos problemas y una manera de contrarrestarlos es trabajar la *ética* en la escuela. La *ética* debería ser un área transversal en la escuela; atraviesa todos los temas, la naturaleza, la diversidad, los seres humanos y la política. La *ética* también debe relacionarse con lo estético; debemos formar mejores seres humanos en la escuela (Entrevista, 11 de agosto de 2014).

¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en la Institución Educativa IED Aulas Colombianas?

En el colegio, cada maestro tiene un proyecto, unos programas pedagógicos distintos, y enseñar también pasa por preguntarnos por el lugar político del maestro. Cuenta la concepción que el maestro y la maestra tienen de lo qué es la escuela, el niño y su concepción de sociedad, lo que es muy complejo. Cada maestro tiene una visión del mundo distinto. La *ética* en

ocasiones se confunde con la moral, lo que es bueno y lo que no lo es. Deberíamos pensar en la formación política de los muchachos, una persona capaz de subvertir las órdenes de la institucionalidad y que desde allí haga transformaciones. Hay muchos maestros conservadores, aunque en ocasiones la institución reivindique una posición crítica (Entrevista, 11 de agosto de 2014).

Para esta profesora, la pedagogía crítica tiene en cuenta el lugar del maestro, la escuela, el niño y la concepción de sociedad. Desde esta perspectiva, el primer paso de la pedagogía crítica es situar al sujeto para dar cuenta de qué éste puede hacer y lo que se puede esperar de él, con el objetivo luego de un proceso de reflexión y formación para cuestionar la institucionalidad. Continuamos con la entrevista:

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es de las pedagogías críticas, ¿cómo incide esto en las acciones que se realizan en la institución educativa para la formación ética y ciudadana?

En el colegio hay discursivamente un proyecto que se ubica en las pedagogías críticas, en el discurso está la propuesta, pero en la práctica hay muy pocos profesores que entienden las pedagogías críticas y, luego, otro grupo menor que la ponen en práctica y la materializan en el aula de clase. Trabajar *la pedagogía crítica no es tan fácil*. Primero, la pedagogía crítica se pregunta por el lugar del maestro, ese maestro autoritario, el dueño del conocimiento y dueño del saber; la pedagogía crítica lo desplaza un poco. Le da un lugar protagónico a la comunidad, al estudiante, a los padres de familia. Aunque sí creo que hay muy buenos maestros en el *IED Aulas Colombianas*, muy pocos trabajan la pedagogía crítica. Es más, he visto resistencias de algunos compañeros de trabajar desde la pedagogía crítica, porque desestabilizan las áreas del conocimiento, el lugar de cierto tipo de maestro, el lugar de cierto tipo de prácticas, de reconocimiento de otros saberes, de reconocimiento de otras culturas, de otras políticas. La *pedagogía crítica* conlleva que los profesores nos desaprendamos de mucha información

que ya está instalada en nuestra cabeza, ante todo, una educación bancaria que niega otros saberes. Hasta que no se replantee ciertas formas de ser maestro no habrá pedagogías críticas (Entrevista, 11 de agosto de 2014).

La pedagogía crítica, al descentrar la posición del maestro tradicional como dueño del conocimiento, al descentrar ese tipo de saber y práctica, funcional a la escuela bancaria, rompe de entrada con una concepción de escuela en la que se había montado el proyecto de la modernidad. Si el protagonismo, ya no propiamente del maestro, sino de la comunidad estudiantil, dicho giro y decisión se constituye en un paso a seguir para la consolidación de la pedagogía crítica en la escuela, lo cual no es fácil. Continuamos con la entrevista:

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

Yo no soy tan formal como maestra, yo le hago muchas resistencia a la normas, a las normas instauradas en los manuales de convivencia. Un salón de clase debería ser un círculo, donde no haya un lugar predominante para el maestro, yo me siento muy informal. Yo choco con la parte formal del colegio; más bien la escuela la veo como un espacio que debe ser un poco más informal. Yo tengo una postura pedagógica de corte “de-colonial”. Busco propuestas pedagógicas y de sociedad que sean contra-hegemónicas. Me llaman la atención los libros de Adela Cortina; en mi caso, también trabajo textos africanos. Trabajo con textos que hablan de pobreza, marginalidad y exclusión en Colombia, pero también con textos que dan la posibilidad de soñar, la posibilidad de ser actores y dueños de nuestro destino (Entrevista, 11 de agosto de 2014).

¿Qué propuestas haría para mejorar la formación ética y ciudadana en el IED, Aulas Colombianas?

Creo que la escuela debería trabajar desde una perspectiva intercultural, pero no sólo desde lo étnico, desde los negros. Una educación intercultural desde el reconocimiento del otro, del reconocimiento de los valores regionales; si nos reconocemos, nos respetamos. Si hubiese una propuesta que reconociera que el saber “europeo” es tan importante como el de *América Latina* tuviéramos otra relación con nosotros mismos. Lo intercultural es algo complejo, no es sólo el color de la piel, es lo social, lo cultural, es la relación con las disciplinas. Un *sujeto ético* debe pensar en la particularidad y después en la comunidad, en la diversidad. Es aquel que reflexiona colectivamente, y colectivamente se individualiza para reconocerse. Se enriquece desde los otros y piensa desde los otros. El sujeto ético en nuestro país, conlleva pensar en otra ética, comunitaria, una ética social, igualitaria y con equidad (Entrevista, 11 de agosto de 2014).

La sexta y última entrevista, es la realizada al profesor, Javier Darío Perilla, licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, quien trabaja hace varios años en el *IED Aulas Colombianas*. Frente a las siguientes preguntas, contestó:

¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños niñas y jóvenes?

La educación física dentro de sus ejes curriculares, tiene uno que es de la educación moral y “volitiva” —relacionada con los actos de los muchachos y su voluntad para decidir y realizar la propia conducta—, lo que establece unas especificaciones para que en el desarrollo de la educación física se trabajen los valores sociales, las relaciones sociales, personales y con el entorno a través del movimiento corporal (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es de pedagogías críticas, ¿cómo incide esto en las acciones que se realizan en la institución educativa para la formación ética y ciudadana?

Primero, yo creo que una cosa es lo que se está planteando y otra cosa es lo que se está logrando, entonces yo pienso que hay una brecha muy grande entre las intenciones de lo que diga el currículo y lo que pasa realmente en la escuela, porque realmente no plantean estrategias para desarrollar las habilidades ciudadanas y la formación ética. Incluso, dentro de los planteamientos de la pedagogía crítica, nunca han mencionado formación en valores que, pienso, sería fundamental para empezar el desarrollo de las habilidades ciudadanas, éticas y morales (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?

La educación física lleva a través del movimiento corporal a establecer formas de conocimiento personal, formas de relación con el otro y reconocimiento del otro, de relacionarse entre sí y en sociedad. También se aprende a trabajar no solamente de manera individual, sino de manera cooperativa, en oposición, en colaboración. Aprenden diversas formas de comunicación y relación a través del movimiento físico que les permitiría desarrollar más fácil sus habilidades morales y éticas (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Como docente, ¿qué logros en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes cree que ha obtenido?

Se evidencian cambios en el comportamiento y en la forma de relación social y humana entre los niños, incluso entre docentes y ellos mismos, pienso que va más por ahí el asunto de los resultados. Se evidencian algunos cambios de comportamiento, algunas formas de relación social y de comunicación, se transforman a través de las prácticas deportivas y la educación física... (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

¿Qué percepción tiene de la escuela frente al tema de la formación ética y ciudadana?

En todas las escuelas o corrientes pedagógicas la formación en valores, la formación ética y moral, la formación ciudadana, es uno de los principales objetivos. Pienso que es primordial, porque una de las funciones que debe cumplir la escuela es justamente la formación social, la formación en valores y la formación ciudadana. Preocupación que gira para que podamos ser mejores personas y vivir de una mejor forma; la escuela no es sólo para transmitir conocimientos, ni para llenarlos de conocimiento, es para hacer que los estudiantes vivan mejor... (Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Desde la perspectiva de la educación física hay una preocupación por valorar los actos de los estudiantes, la voluntad de decidir y valorar la propia conducta, estableciendo unas especificaciones para que tomen fuerza cierto tipo de valores sociales. La educación física, a través del movimiento corporal, logra establecer formas de conocimiento personal, formas de relacionarse con el otro y de reconocimiento, de relacionarse entre sí y con la sociedad. No obstante, para este profesor, dentro del discurso de la pedagogía crítica reivindicada por el colegio, no se hace referencia explícita a la formación en valores, que se constituyen, según él, en eje fundamental para empezar el desarrollo de las habilidades ciudadanas, éticas y morales.

4.3 Nivel analítico de las narrativas

En el nivel de análisis de las narrativas, establecemos una serie de enunciados y reconstruimos una serie de discursos que posibiliten un tipo particular de lectura de la formación del *sujeto ético* en la escuela y su relación con la cultura democrática. Las *narrativas de los maestros*, en este aparte de la investigación, *ya se han constituido* desde una perspectiva hermenéutica en *producciones académicas*.

En primera instancia, como se pudo observar, el rector del colegio reivindica el enfoque de la *pedagogía crítica* o del *pensamiento crítico* para formar al sujeto desde una perspectiva social. En su narrativa, organiza un discurso y una experiencia de carácter institucional en el que se propende por la formación de personas autónomas, con capacidad de pensar, actuar y decidir; enunciados que se deberían constituir, a la vez, en ejes centrales de cierto tipo de práctica pedagógica liderada por los maestros.

De acuerdo a su percepción, “el proyecto de vida” como área articuladora, se traza como compromiso y principal responsabilidad la transformación social y la formación de nuevos ciudadanos. Las directivas de la institución, encabezadas por el *Rector*, dan cuenta de su preocupación pedagógica de formar cierto tipo de sujetos para la diferencia y la *resolución de conflictos*. Resolver los conflictos de manera inteligente, de entender las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento cultural, intelectual y académico, como principio establecido por Estanislao Zuleta a lo largo de los años ochenta del siglo XX, en la escuela colombiana, parece mantenerse como legado, cuando se escucha de manera atenta esta narrativa.

En segundo lugar, cuando se reivindica a la escuela como un espacio para la comunicación desde una perspectiva cercana a la de Habermas, de manera implícita se retoman algunos aspectos centrales de *la ética del discurso* como una clara posibilidad para formar al sujeto en la escuela, concibiendo a ésta como un espacio en el que todas las personas pueden intervenir, participar, argumentar, criticar, justificar, garantizando así, una simetría de los participantes como estudiantes y maestros.

Para el coordinador del Colegio, el discurso de la pedagogía crítica se mueve en un escenario relativo, como parte de un proceso que es difícil de implementar. Incluso, en algún momento se puede caer en cierto tipo de práctica tradicional cuando se reivindica el ejemplo como principal actividad pedagógica que marca a los sujetos. En la entrevista al coordinador se evidencia una relación entre la formación del sujeto con la ética, el respeto por lo público y la mejora en la convivencia institucional. También, producto de su

formación, tiene en cuenta el contexto contemporáneo, las implicaciones en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de comunicación y su importancia ética en la constitución de los nuevos sujetos. En su discurso, se evidencia una posición intermedia, ni tan distante ni cercana, a la propuesta de las pedagogías críticas, como una opción para formar sujetos comprometidos con un nuevo tipo de ciudadanía y ambiente democrático en la escuela.

Desde la narrativa de uno de los profesores, se establece una relación entre el *sentimiento estético* y el *sentimiento ético*, con el fin de dar a conocer su propuesta en la formación de sujetos en la escuela. Esta propuesta pedagógica, muy cercana a la planteada por Michel Foucault, para quien, desde el pensamiento griego, la estética puede conllevar la ética, se encuentra atravesada de cuatro enunciados que determinan su práctica: *lo que se siente, lo que se cree, lo que se desea y lo que se sabe*. El *sentirse bien con uno mismo*, el no traicionar sus ideas, sus pensamientos, hace parte de un principio de vida que conlleva el establecimiento de una relación sincera con los demás, la cual se encuentra tomada de la mano de cierto tipo de ética discursiva. Hay un cuestionamiento y una tensión en la formación del sujeto, entre la acción y la palabra, *entre las prácticas cotidianas y una formación axiológica en la ética*, que él cuestiona, convenciéndose de su viabilidad por canales no formales, que se expresa en el *currículo oculto* de la escuela.

Para este profesor, la escuela, a pesar de reivindicar la pedagogía crítica desde “el discurso institucional”, acompañada de una serie de iniciativas institucionales de la administración del *IED Aulas Colombianas San Luis*, cae en su cotidianidad en las mismas lógicas del micro poder institucional de la escuela tradicional, cuyo objetivo es producir sujetos dóciles y productivos. La cotidianidad escolar cae en las mismas lógicas de encuadramiento, especificación del manejo del tiempo escolar en la asignación de tareas, “disciplinamiento” institucional, lo que trae como consecuencia el cuestionamiento del discurso de las pedagogías críticas en el *IED Aulas Colombianas*.

Por otra parte, desde las narrativas, evidenciamos el perfil de otro tipo de profesor que termina siendo a primera vista formal y funcional para la escuela, el cual no se puede ubicar de manera clara entre el grupo de profesores que toman una *posición crítica*. Por lo demás, este es un tipo de maestros que aunque “transverzaliza” la discusión de la pedagogía crítica desde una perspectiva interdisciplinar, en el “proyecto de vida”, y en las demás áreas, en el fondo, les cuesta asumir una posición propia. En este sentido, asumir una posición propia y confrontar las posiciones de los demás hace parte de un primer paso para tomar una postura crítica en la escuela.

En este tipo de discursos, ubicamos un tipo de sujeto escolar, que, como maestro, se le dificulta cuestionar las relaciones de poder, las relaciones entre sujetos y la relación con el contexto social, cultural y político. No obstante, la primera percepción, en este aparte de la narrativa, la profesora entrevistada reivindicó la comunicación y el auto reconocimiento como un espacio de experiencia que debe garantizar la escuela. En este sentido, el diálogo con el otro y la argumentación, deben entenderse como un proceso de intercambio de razones y validación de información.

Para otra de las profesoras, la pedagogía crítica tiene en cuenta el lugar del maestro, la escuela, el niño y la concepción de sociedad. Desde esta perspectiva, el primer paso de la pedagogía crítica es situar al sujeto para dar cuenta de lo que éste puede hacer y lo que se puede esperar de él, con el objetivo luego de un proceso de reflexión y formación para cuestionar la institucionalidad. La pedagogía crítica, al descentrar la posición del maestro tradicional como dueño del conocimiento, al descentrar ese tipo de saber y práctica funcional a la escuela bancaria, rompe de entrada con una concepción de escuela en la que se había montado el proyecto de la modernidad. El papel protagónico, ya no del maestro, sino del estudiante, del padre de familia y de la comunidad, es un paso a seguir para la consolidación de la pedagogía crítica en la escuela.

En otros apartes de las narrativas de los maestros, para el caso del Rector, el maestro influye en la formación ética de los estudiantes, porque se constituye en una referencia de

acción social. A pesar de la diferencia generacional, ésta no logra opacar la referencia del adulto en el actuar y en el pensar del joven. De acuerdo con esta posición y otras narrativas docentes, la incidencia de las iniciativas institucionales y de la respectiva área del conocimiento escolar, “proyecto de vida”, en la formación ética y ciudadana, tienen un carácter *social, interdisciplinar, holístico y moral*.

En el *IED Aulas Colombianas San Luis*, hay una área transversal que se llama “proyecto de vida”, que se orienta hacia la formación ciudadana, que forma un sujeto que responda por su propia vida, que se compromete con la construcción de una comunidad donde él se desenvuelve y donde actúa. El enfoque de la *pedagogía crítica*, busca formar sujetos, personas autónomas, con capacidad de pensar, actuar y decidir; con responsabilidad individual hacia *sí mismos* y una responsabilidad social. La formación ética y ciudadana, además de basarse en algunos principios de la *pedagogía crítica*, se mueve bajo principios de *interdisciplinariedad e integralidad*, en los que se debe tener en cuenta la *posición particular del maestro*.

Para las directivas, la formación del sujeto desde la *pedagogía crítica* es un proceso complejo e irregular, pero que avanza progresivamente. Para los docentes, la incidencia de la pedagogía crítica en la formación de sujetos para la democracia, ha sido *paulatina, relativa, transversal, oculta y en ocasiones mínima*. Aunque no es un modelo que busca forzar la realidad, la *pedagogía crítica* se ha constituido, a lo largo de estos años, en un enfoque, en un proceso de socialización, de aprendizaje y de implementación.

De hecho, para un directivo, lo anterior hace parte de un proceso muy complejo, de un prisma de situaciones que ha planteado a los docentes del colegio una cantidad de preguntas que se encaminan hacia la *pedagogía crítica*. La *escuela, la familia y la sociedad*, debería sostener y promover la educación ética y ciudadana; sin embargo, la globalización, la “sociedad de la información”, las redes sociales y, en general, el ciberespacio, las tecnologías de la información y la comunicación, nos plantean nuevos retos.

Por su parte, para los maestros, la formación ética tiene que ver con experiencias cercanas, profundas y sensibles; inclusive, algunos reivindican *el ejemplo, la evaluación justa, el desarrollo de la autonomía, la comunicación, iniciativas de cooperación, de oposición y colaborativas, de currículo oculto y contra hegemónicas*. Para varios maestros, la formación ética toma cuerpo en el *currículo invisible*, debido a que las instituciones y las escuelas son un catálogo de qué hacer y qué no hacer. La formación ética demanda una formación para sentir diferente. La educación ética no es una educación epistémica, tiene un carácter intersubjetivo y social. Para la gran mayoría de maestros, la formación ética se puede trabajar transversalmente, pues todas las áreas del conocimiento involucran la ética, y conllevan la formación de ciudadanos, que sean capaces de ser críticos, autónomos.

Las percepciones que se tiene de la relación dada entre la escuela y la formación de sujetos éticos para una cultura democrática, es de *una relación directa con el mundo*, la globalización cultural, acompañada de nuevos valores, *de falencia y de importancia*. La pedagogía crítica en la escuela IED Aulas Colombianas San Luis, de manera implícita, trata de implementar una formación crítica que “transversaliza” todas las áreas y permite llevar un proceso con los estudiantes para la formación y el fomento de valores.

La formación ética hace referencia directa a la confianza a la que se puede llegar entre maestros y estudiantes, la formación en valores, el respeto, el autorrespeto por ellos, el amor con el que se refieren hacia las demás personas. Para algunos docentes, estos objetivos se han venido logrando en un sector de Bogotá, que es complejo en la parte “convivencial”. Trabajar la ética y la formación ciudadana, pasa por preguntarnos por el lugar político del maestro en el centro-oriente de la ciudad Bogotá. En algunas narrativas, queda la percepción de que buena parte de los maestros en el colegio, aunque discursivamente conocen el proyecto institucional que se ubica en las pedagogías críticas, en la práctica hay muy pocos profesores que entienden la pedagogía crítica y la materializan en el aula de clase. La pedagogía crítica, para uno de ellos, debería ser trabajada desde una perspectiva intercultural, desde el reconocimiento del otro, desde el reconocimiento de los valores regionales. El *sujeto ético* deber pensar en la particularidad,

en la comunidad, en la diversidad; es aquel que reflexiona colectivamente, se enriquece desde los otros y piensa desde los otros. La discusión del sujeto ético en la escuela conlleva pensar en una ética comunitaria, una ética social, una ética igualitaria y con equidad.

Capítulo V.

Conclusiones del trabajo

Como se puede apreciar, los enunciados y discursos que delimitan la formación del *sujeto ético*, su relación con la formación ciudadana y la cultura democrática en la escuela, se encuentran dispersos en varios discursos disciplinares, institucionales, sujetos de saber y prácticas, que le dan forma a dicho campo discursivo. En el caso de esta investigación, se estableció como principal rejilla de apropiación la *filosofía* que, como disciplina en términos ontológicos, aborda el problema del sujeto moral y el sujeto ético; luego, como superficie de emergencia, ubicamos el discursos de una serie de *sujetos de saber*, quienes desde la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, abordaron el problema de *la ética en la escuela*, la formación ciudadana y la pedagogía crítica; también, parte del discurso lo ubicamos en textos *no formales*, que en ocasiones rayan en la “auto-ayuda” y la “auto-superación”; así mismo, en el *Proyecto Educativo Institucional, PEI*, los *Lineamientos curriculares* y en el *discurso del maestro*, que se expresa por medio de *la narrativa y el pensamiento narrativo*, valorado en esta investigación como parte de las tecnologías del yo.

Como apuesta investigativa, se estableció que el conjunto de esta serie de enunciados y discursos rastreados en la tesis “Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en el *IED Aulas Colombianas San Luis*, Centro-oriente de Bogotá”, se constituyen en prácticas discursivas que, en su conjunto, buscan producir sujetos éticos.

Como se logró observar, en el caso de la escuela colombiana, en los años ochenta del siglo XX, se da una serie de condiciones de posibilidad para pensar el tema de la formación del *sujeto ético*, desde *una perspectiva crítica*, superando las visiones teocráticas y tradicionales que se tenían en ese momento alrededor del tema. Esto repercutió en la constitución y reconocimiento de una serie de *sujetos de saber*, que abordaron el tema de la ética, su relación con la ciudadanía y la democracia, mediante una serie de enunciados y

discursos que, en la actualidad, atraviesan la práctica pedagógica desde una posición de *pedagogía crítica*. Esta apuesta conceptual, ha brindado la posibilidad de pensar la formación del sujeto en la *escuela colombiana* de otra manera: un sujeto que se hace preguntas, ve contradicciones, reconoce al otro y genera amor al conocimiento.

La pedagogía crítica reivindicó, desde las últimas tres décadas del siglo XX, la formación de *sujetos de la razón*, que pensarán *por sí mismos* y que conquistaran la mayoría de edad, y cuya tarea se ha convertido en la escuela en un *ejercicio pedagógico* entre personas que se deben tratar con cierto grado de horizontalidad en sus relaciones, aspecto que lleva implícito otros valores, como la amistad y la reciprocidad. El *sujeto ético* en la democracia moderna es aquél que opina y actúa en el escenario colectivo, con alto grado de madurez en un contexto de conflicto. Desde esta última perspectiva, la pedagogía crítica ha venido también avanzando en su propuesta.

En la formación del sujeto colombiano, se evidenció, además, por medio de estos sujetos de saber, a finales del siglo XX, un divorcio acentuado entre la *ley*, *la cultura* y *la moral*. Esto demandó, en el caso de Antanas Mockus, pensar categorías como la de “anfibio cultural”, mediante la cual, con base en el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, reducir la brecha existente en esta tríada, cuyo objetivo es mejorar la democracia y la reducción de la violencia en Colombia. Dicho “anfibio cultural”, para el caso colombiano, permite hacer habitable un mundo donde proliferan diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales. Sin embargo, el interés de formar a los sujetos, basado en un principio de “interculturalidad”, se presenta en momentos en que hay toda una intención de uniformización cultural, que supone la formación de una ciudadanía hegemónica que proviene de Occidente.

Desde la pedagogía crítica es difícil pensar en una educación culturalmente neutra. La propuesta de esta *pedagogía* debe estar provista de una *ética* de la responsabilidad, aceptadora de la diversidad cultural. Por último, en la paulatina consolidación de la *pedagogía crítica*, se logró encontrar que, desde finales del siglo XX, ésta se encuentra

acompañada de una serie de objetos centrales de preocupación, como lo es la educación del sujeto, el problema de la ética y la formación ciudadana. De hecho, se promueve, desde esta perspectiva, una *ética discursiva*, que se encuentra abierta a diversos modelos de argumentación moral. En algunas experiencias, mediante la *ética discursiva*, se ha logrado avanzar en un sentido de convivencia social, solucionando conflictos y propiciando acciones que favorezcan el bien común.

La pedagogía crítica promueve una ética y un actuar comunicacional, constituyéndose en una competencia ciudadana fundamental. De hecho, *la educación, la práctica pedagógica y la ética*, se materializan en un espacio intersubjetivo y son por naturaleza *comunicación*. Las *comunidades ideales de comunicación* son un punto de referencia importante, un modelo para la orientación comunicativa y moral de acciones colectivas. La formación del *sujeto ético* en la escuela, con base en la *comunicación*, se mueve en una lógica prospectiva, en la apropiación de normas, en su cuestionamiento y corrección. Todo, a partir de la manera como el sujeto se constituye a sí mismo, desde la experiencia de sí, mediante el auto-reconocimiento y el reconocimiento de los demás, fortaleciendo la formación ciudadana y la participación democrática.

Como se pudo observar en algún aparte de la investigación, en la escuela existe una serie de textos utilizados por el maestro como parte del currículo *no formal*, para educar al sujeto. En estos textos se asume la *ética* en relación directa con el *uso de la libertad*, como sinónimo de *alzarnos* sobre la ignorancia, como un requisito de las personas que pueden conquistar la perfección, como también la inteligencia y la habilidad; sin embargo, la *perfección*, como meta fundamental del sujeto, no tiene límite en su vida. El maestro asume como parte de sus reflexiones y obligaciones, *formar al sujeto* para que afronte *situaciones de cambio*, supere el miedo, busque nuevos caminos y, cuando sea del caso, avance en una nueva dirección. Mediante estos manuales se reflexiona en torno a la formación de sujetos comprometidos en la ejecución y precisión de las tareas, el aprovechamiento de las cualidades propias y las de los demás. Se reflexiona, así, en la formación de sujetos que respeten la diferencia, que valoren la importancia de decir la verdad sobre alguien, el arrojo

de decirlo y su necesidad. También, se reflexiona sobre el esfuerzo personal para lograr las metas, el reconocimiento del otro, la diferencia entre el amor propio y el amor a los demás, el tema de la comunicación; la relación entre la riqueza y el éxito, y nuestra postura ante la adversidad.

En general, el maestro como sujeto se ve obligado a *sugerir, presionar y guiar*; busca *incidir* para que sus estudiantes luchan por la perfección como personas, conquisten la libertad y se constituyan en *sujetos éticos* y buenos ciudadanos. La ética en la escuela tiene que ver, de manera directa, con la *libertad* del sujeto, y de manera particular, con la *libertad de decidir*. Las decisiones que se toman en el escenario de la *libertad*, deben propender por la *buena vida*: primero, con uno mismo y, luego, con los demás. La *ética* es vista como el *intento racional de averiguar cómo vivir mejor* entre seres humanos; es decir, cómo vivir en sociedad.

En los tres saberes escolares en los que se hizo balance, desde el discurso de los *Lineamiento Curriculares*, como lo son, *Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, se pueden ubicar en la primera superficie de emergencia, una serie de enunciados que giran en torno a la preocupación del sujeto desde el dominio de su *cuerpo*, desde cierto tipo de la *experiencia de sí*. En primer lugar, ubicamos la condición física del estudiante, la práctica del deporte, el uso del tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal y la salud del propio cuerpo, como también, la expresión corporal y la higiene. Todo en un *contexto de cambio*, en el que los consumos culturales esperan un determinado tipo de cuerpo, que los profesores —en este caso de educación física—, cuestionan para que el sujeto se valore desde la práctica del *cuidado de sí*. Desde esta particular perspectiva del cuerpo, el *desarrollo de la dimensión corporal* está relacionado con las dimensiones de desarrollo humano; es decir, las cognitivas, comunicativas, estéticas, valorativas y *éticas*.

Luego, desde la perspectiva social, ubicamos una serie de enunciados que promueven la formación de hombres y mujeres para que participen activamente en la sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad, existente en el

país; sujetos formados en *la ética y el respeto de los derechos humanos*. Desde la perspectiva social, se busca promover competencias interpersonales, para la interacción y comunicación con los otros; y la competencia intrapersonal, vista como la capacidad de reflexionar sobre *uno mismo*. Se promueve, así, *la ética* como referencia humana de convivencia y comportamiento, que es vista también, como el respeto a la vida, la justicia y la tolerancia, base de cualquier opción personal.

La formación de valores en el área de ciencias naturales y educación ambiental, no se puede desligar de lo afectivo y lo cognitivo. La comprensión del medio ambiente, tanto social como natural, está acompañada por el desarrollo de afectos y la creación de actitudes valorativas. La escuela debe tomar como insumo las relaciones que se dan entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente, con el fin de reflexionar no sólo sobre sus avances y usos, sino también, sobre la formación y desarrollo de mentes creativas y sensibles a los problemas, lo cual incide en la calidad de vida del hombre y el equilibrio natural del medio ambiente, en el que debemos formar al niño como sujeto ético, que valore la relación consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente.

En el último aparte de la investigación, en términos conceptuales, se buscó analizar cierto tipo de reflexión académica del maestro desde la *narrativa y el pensamiento narrativo*, visto como *tecnologías del yo*, en cuyo análisis evidenciamos algunas prácticas que se resisten en ocasiones a las “tecnologías de poder”, impuestas por la escuela formal. En este aparte, desde la perspectiva *narrativa*, se establecen algunas coincidencias con las *pedagogías críticas*, cuyo interés es transformar la escuela y formar *sujetos éticos*, como ciudadanos que participan activamente en la democracia.

En el caso del Rector del colegio, se reivindica el enfoque de la *pedagogía crítica* o del *pensamiento crítico* para formar al sujeto desde una perspectiva social. En su narrativa, organiza un discurso y una experiencia de carácter institucional, en el que propende por la formación de personas autónomas, con capacidad de pensar, actuar y decidir; estos enunciados se deberían constituir a la vez, en ejes centrales de cierto tipo de práctica

pedagógica liderada por los maestros. De acuerdo a su percepción, “el proyecto de vida” como área articuladora, se traza como compromiso y principal responsabilidad, la transformación social y la formación de nuevos ciudadanos. Las directivas de la institución encabezadas por el *Rector*, dan cuenta de su preocupación pedagógica de formar cierto tipo de sujetos para la diferencia y la *resolución de conflictos*. Resolver los conflictos de manera inteligente, de entender las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento cultural, intelectual y académica, como principio establecido por Estanislao Zuleta a lo largo de los años ochenta del siglo XX, en la escuela colombiana, parece mantenerse como legado cuando se escucha de manera atenta esta narrativa.

En segundo lugar, cuando se reivindica a la escuela como un espacio para la comunicación, desde una perspectiva cercana a la de Habermas, de manera implícita se retoman algunos aspectos centrales de *la ética del discurso*, como una clara posibilidad para formar al sujeto en la escuela, en virtud de que se la concibe como un espacio en el que todas las personas pueden intervenir, participar, argumentar, criticar, justificar, garantizando así, una simetría de los participantes como estudiantes y maestros.

Para el coordinador del colegio, el discurso de la pedagogía crítica se mueve en un escenario relativo, como parte de un proceso que es difícil de implementar. Incluso, dedujo que, en algún momento se puede caer en cierto tipo de práctica tradicional cuando, en su caso, se reivindica el ejemplo como principal actividad pedagógica que marca a los sujetos. En la entrevista al coordinador, se hace evidente una relación entre la formación del sujeto con la ética, el respeto por lo público y la mejora en la convivencia institucional. También, como producto de su formación, tiene en cuenta el contexto contemporáneo, las implicaciones en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de comunicación y su importancia ética en la constitución de los nuevos sujetos. En su discurso, se hace patente una posición intermedia, ni tan distante ni cercana, a la propuesta de las pedagogías críticas, como una opción para formar sujetos comprometidos con un nuevo tipo de ciudadanía y ambiente democrático en la escuela.

Desde la narrativa de uno de los profesores, se establece una relación entre el *sentimiento estético* y el *sentimiento ético*, con el fin de dar a conocer su propuesta en la formación de sujetos en la escuela. Esta propuesta pedagógica, muy cercana a la planteada por Michel Foucault, para quien desde el pensamiento griego la estética conllevaría la ética, se encuentra atravesada de cuatro enunciados que determinan su práctica: *lo que se siente, lo que se cree, lo que se desea y lo que se sabe*. El *sentirse bien con uno mismo*, el no traicionar sus ideas, sus pensamientos, hace parte de un principio de vida que conlleva instituir una relación sincera con los demás, la cual se encuentra tomada de la mano de cierto tipo de ética discursiva. Hay un cuestionamiento y una tensión en la formación del sujeto, entre la acción y la palabra, *entre las prácticas cotidianas y una formación axiológica en la ética*, que él cuestiona, convenciéndose de su viabilidad por canales no formales, que se expresa en el *currículo oculto* de la escuela.

Para este profesor, la escuela, a pesar de reivindicar la pedagogía crítica desde “el discurso institucional” y acompañada de una serie de iniciativas institucionales de la administración del *IED Aulas Colombianas San Luis*, cae en su cotidianidad en las mismas lógicas del micro poder institucional de la escuela tradicional, cuyo objetivo es producir sujetos dóciles y productivos. La cotidianidad escolar cae en las mismas lógicas de encuadramiento, especificación del manejo del tiempo escolar en la asignación de tareas, “disciplinamiento” institucional, lo que trae como consecuencia el cuestionamiento del discurso de las pedagogías críticas en el *IED Aulas Colombianas*.

Por otra parte, desde las narrativas, evidenciamos el perfil de otro tipo de profesor que termina siendo, a primera vista, formal y funcional para la escuela, y que no se puede ubicar de manera clara entre el grupo de profesores que toman una *posición crítica*. Por lo demás, este es un tipo de maestros que, aunque “trasnverzaliza” la discusión de la pedagogía crítica desde una perspectiva interdisciplinar, en el “proyecto de vida”, y en las demás áreas, en el fondo les cuesta asumir una posición propia. En este sentido, asumir una posición propia y confrontar las posiciones de los demás, hace parte de un primer paso para tomar una postura crítica en la escuela. En este tipo de discursos, encontramos un tipo de

sujeto escolar que, como maestro, se le dificulta cuestionar las relaciones de poder, las relaciones entre sujetos y la relación con el contexto social, cultural y político.

No obstante, la primera percepción que se tuvo en esta parte de la narrativa, la profesora entrevistada reivindicó la comunicación y el auto reconocimiento como un espacio de experiencia que debe garantizar la escuela. En este sentido, con Habermas, debemos recordar que la persona que usa el lenguaje para convencer al otro lo hace con afán de universalidad, aspecto que no puede ignorarse en el proceso de formación de los sujetos. La argumentación debe entenderse como un proceso de intercambio de razones y validación de información.

Para otra de las profesoras, la pedagogía crítica tiene en cuenta el lugar del maestro, la escuela, el niño y la concepción de sociedad. Desde esta perspectiva, el primer paso de la pedagogía crítica es situar al sujeto para dar cuenta de lo que éste puede hacer y lo que se puede esperar de él, con el objetivo luego de un proceso de reflexión y formación para cuestionar la institucionalidad. La pedagogía crítica al descentrar la posición del maestro tradicional como dueño del conocimiento, al descentrar ese tipo de saber y práctica funcional a la escuela bancaria, rompe de entrada con una concepción de escuela en la que se había montado el proyecto de la modernidad. El papel protagónico ya no es del maestro, sino del estudiante, del padre de familia y de la comunidad; es un paso a seguir para la consolidación de la pedagogía crítica en la escuela.

La pedagogía crítica, para uno de ellos, debería ser trabajada desde una perspectiva intercultural, desde el reconocimiento del otro, desde el reconocimiento de los valores regionales. El *sujeto ético* debe pensar en la particularidad, en la comunidad, en la diversidad; es aquél que reflexiona colectivamente, que se enriquece desde los otros y piensa desde los otros. La discusión del sujeto ético en la escuela conlleva pensar en una ética comunitaria, una ética social, una ética igualitaria y con equidad.

Bibliografía

- Apel, K. O. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Madrid: Paidós.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Bogotá, D.C.: Atenea.
- Bach, R. (2009). *Juan Salvador Gaviota*. Madrid: Ediciones Zeta.
- Birulés, F. (2006). *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa Editores.
- Bonofiglio, L. (2010). *Conjugaciones. Hacia una educación ética y estética*. Buenos Aires: Germina Ediciones.
- Brunner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cullen, C. A. (2005). *Perfiles histórico políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1999). "La hermenéutica del sujeto". En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2007). "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad". En Gómez C. (2007). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Gaarder, J. (2001). *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. Madrid: Siruela.
- Gómez Esteban, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético política*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez Esteban, J. H. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Editorial Trota.
- Hoyos Vásquez, G. (2009). "Ética y educación para la paz". En Alvarado S. V. et. al. (2009). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. Bogotá, D.C.: CINDE-Magisterio.
- Hoyos Vásquez, G. (2008). "La comunicación: la competencia ciudadana". En Hoyos, G. y Ruiz Silva, A. (2008). *Ciudadanos en formación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Johnson, S. (1999) *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Colección Empresa XXI
- Kant, I. (2003), *Pedagogía*. Madrid: Editorial Akal.

- Kant, I. (1986). “¿Qué es la ilustración?”. En *Revista Argumentos*. Núms. 16/17. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia
- Larrosa, J. (1992). “Tecnologías del yo y educación”. En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lopera Gutiérrez; J, y Bernal, M. I. (2002). *La culpa es de la vaca*. Bogotá, D.C.: Intermedio Editores.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, D.C.: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.
- Martínez Boom, A. y Tamayo, A. (2001). *Ética y educación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Mockus, A. (junio de 2010). “Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura”. En *Revista Aleph*. Manizales.
- Mockus, A. (1994). “Anfibios culturales, moral y productividad. En *Revista Colombiana de Psicología*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. et. al. (2001). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Posada Escobar, J. J. (1998-1999). “Notas sobre comunidad educativa”. Programa Red. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Posada Escobar, J. J. (19-22 de septiembre de 2005). “El pensamiento de Paulo Freire y la constitución de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad”. En *V Coloquio Internacional Paulo Freire*. Recife, Brasil.
- Quintero, M. y Ruiz, A. (2008). “Ética y educación moral”. En Hoyos G. y Ruiz Silva, A. *Ciudadanas en formación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Ruiz Silva, A. (2008). “La educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida”. En Hoyos G. y Ruiz Silva, A. (2008). *Ciudadanos en formación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Savater, F. (1996). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Zuleta, E. (1998). “Educación, un campo de combate”. En *Educación y democracia*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (1985). “Sobre la guerra”. En *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, D.C.: Procultura.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

Documentos

Ministerio de Educación Nacional (1998¹). *Lineamientos Curriculares de Educación Física*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1998²). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá: Magisterio-OEI.

Tesis de Maestría consultadas

Albornoz Rodríguez, L. A. (2011). *Formación ciudadana y subjetividad política en las prácticas pedagógicas de maestros de educación formal*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UPN.

Amézquita Rodríguez, M. P. (2012). *Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UPN.

Beltrán Martínez, J. y Parra Herrera, E. L. (2008). *Las mediaciones en la construcción de un sujeto ético político. Una experiencia de práctica pedagógica en el IED INEM Santiago Pérez en el barrio el Tunal*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UPN.

Rodríguez Pinilla, L. M. (2009). *La formación del sujeto ético-político en el Colegio Fe y Alegría la Paz Palermo: una perspectiva desde la comunicación*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UPN.

Anexo:

Preguntas, formato preguntas entrevista semiestructurada.

(Entrevistas realizadas entre el segundo semestre de 2013 y primero de 2014)

Nombre:

Lugar de origen: Bogotá, D. C.

1. *¿Cómo llegó usted a ser profesor?*
2. *¿Qué experiencia influyó en usted para convertirse en profesor?*
3. *¿En qué área del conocimiento se especializó? ¿Qué área enseña?*
4. *¿Cómo cree que su área influye en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?*
5. *¿Cómo se da la formación ética y ciudadana en su Institución Educativa?*
6. *Si el modelo pedagógico del colegio Aulas Colombianas es de las pedagogías críticas, ¿cómo incide esto en las acciones que se realizan en la institución educativa para la formación ética y ciudadana?*
7. *¿Qué iniciativas de su trabajo cree que influyen de manera positiva en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes?*
8. *Además de los lineamientos institucionales, entre ellos los curriculares, ¿qué bibliografía, específicamente qué textos alternos trabaja con los niños para su formación ética y ciudadana?*
9. *¿Qué importancia cree que tienen estos textos en su vida y en la vida de los niños, niñas y jóvenes?*
10. *Como docente, ¿qué logros en la formación ética y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes cree que ha obtenido?*
11. *¿Qué percepción tiene de la escuela frente al tema de la formación ética y ciudadana?*
12. *¿Qué propuestas haría para mejorar la formación ética y ciudadana en el IED aulas Colombianas?*