

January 2006

Justificaciones morales del docente

Luisa María Álvarez Londoño

CINDE – Universidad de Manizales, pldiaz@une.net.co

Piedad Lucía Díaz Destouesse

CINDE – Universidad de Manizales, pldiaz@une.net.co

Alba Miriam Vergara Vargas

CINDE – Universidad de Manizales, pldiaz@une.net.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Álvarez Londoño, L. M., P.L. Díaz Destouesse, y A.M. Vergara Vargas. (2006). Justificaciones morales del docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 49-66.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Justificaciones morales del docente¹

Luisa María Álvarez Londoño* / Piedad Lucía Díaz Destouesse** /
Alba Miriam Vergara Vargas***

RESUMEN

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

Mediante un trabajo descriptivo de corte hermenéutico, la investigación se aproxima comprensivamente a las razones emitidas por los docentes, como justificaciones morales de sus acciones. Para su desarrollo se utilizó la resolución de dilemas morales, como estrategia idónea que permite dicha aproximación. Durante el período 2005-2006, se realizó la recolección de la información por medio de la aplicación de entrevistas a seis docentes de un centro educativo de

la ciudad de Medellín, que conformaron el grupo de participantes.

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

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

Palabras clave: justificaciones, moral, discurso, razones, docente, dilemas morales.

1 Investigación realizada para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales.

* Bacterióloga. Docente. Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

** Psicóloga. Docente. Especialista en Gerencia del Desarrollo Humano. Magíster en Educación y Desarrollo Humano.
Correo electrónico: pldiaz@une.net.co

***Licenciada en Educación Agroambiental y Ciencias Naturales. Docente. Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

Fecha de recepción: 13 noviembre de 2006

Fecha de Aprobación: 05 febrero de 2007

MORAL JUSTIFICATIONS OF THE EDUCATOR

ABSTRACT

The interaction teacher–student offers a wide range to investigate about the educator’s speech, bearing in mind that the educator is not only an emissary of knowledge, but he also interacts within the social, erotic-affective and morale dimensions of the students. Therefore, it is necessary that the teacher focuses his performance in the reflection and the commitment to thinking again about his role as educator from the moral perspective; he can be conscious and be responsible for his thematic speech and also for his moral speech.

The investigation approaches comprehensively to the reasons emitted by the educators, as moral justifications of their actions, by a descriptive work of hermeneutic type. The resolution of moral dilemmas was utilized for its development, as suitable strategy allowing such approximation. During the period 2005-2006, the information was obtained interviewing the group of participants made by six educators of an educational center of the city of Medellín (Colombia).

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

The results of this investigation allow understanding some intervention forms of the moral subject and according to them, to propose pedagogical alternatives in order to modify, since the reflection, the meaning of the experience of the educational subject, in such a way that the conception of what is correct and the moral basis can be inferred. Besides, it allows analyzing whether the educators are consequent from their actions with their verbal arguments.

Key words: justifications, moral, speech, reasons, educator, moral dilemmas.

INTRODUCCIÓN

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

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

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

EL PROBLEMA

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

Se parte del supuesto de que el maestro muy pocas veces se compromete con la lectura analítica y crítica de sus prácticas comunicativas en la interacción con los estudiantes y, por tanto, no es conciente de la incidencia que tienen sus justificaciones morales en los procesos de formación. Por ello se realiza este estudio, dada la necesidad de hacer una aproximación comprensiva al discurso del maestro. Desde esta perspectiva se abre la pregunta: ¿Cuáles son las justificaciones morales del docente al momento de resolver situaciones dilemáticas en contextos reales en su desempeño docente?

La investigación brinda la posibilidad de analizar las formas del lenguaje en un sentido pragmático, así como la comunicación y la argumentación en el ambiente educativo institucional. Lo anterior, sumado al enfoque moral hacia el cual se centra el estudio, lleva a establecer diferentes categorías de análisis: *Mantenimiento del orden*, *Reconocimiento de la individualidad* y *Experiencia afectiva*.

El estudio parte de plantear el asunto argumentativo para abordar el tema de la justificación moral desde autores como Piaget, quien desarrolla sus investi-

gación con niños y clasifica los estadios morales en egocentrismo (obedecer las normas establecidas), la moral desde el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. Posteriormente Kohlberg, cuya teoría se fundamenta en la justicia, propone seis estadios de desarrollo moral que van desde el nivel preconvencional-moral heterónoma hasta la etapa seis o principios éticos universales –autonomía–. La forma en que se estructura la conciencia moral a partir de la regulación y autorregulación facultativa del sujeto, sería la resultante del ejercicio del juicio, que en su proceso de desarrollo avanza desde estadios inferiores asociados a la regulación, hasta el estadio de la autorregulación, configurando de este modo la autonomía moral.

Posteriormente Gilligan, discípula de Kohlberg deriva sus estudios hacia la moral femenina encontrando que más allá de la justicia y las dicotomías morales desde el bien y el mal, la orientación moral femenina, se conduce en contextos reales y apunta hacia el cuidado y la responsabilidad por los otros.

Conocer y entender los planteamientos de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan, abre un gran espectro de posibilidades de análisis para el tema de la moral. Según ellos, el desarrollo moral se logra en la consecución de metas valorativas que propendan por crear una sociedad justa y equitativa, dado que, como lo expone Kohlberg, el principal valor moral es la justicia. En la institución escolar es necesario que se promulguen valores dentro de un marco educativo en el que las posibilidades de participar en la toma de decisiones estén siempre abiertas, para potencializar las iniciativas de gestión y de movilidad social de los estudiantes desde la igualdad y la equidad.

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

La educación moral supone desarrollar diariamente en la interacción con los otros, una forma de razonamiento y sensibilidad sobre los problemas morales, una capacidad de empatía y de discernimiento sobre los problemas sociales y sus posibles alternativas de solución, un uso creativo y responsable de la racionalidad para generar alternativas justas de los conflictos de la vida cotidiana (Jaramillo, 2001, p. 10).

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

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

Aún considerando que toda persona es inevitablemente moral –lo que se evidencia en sus actos, análisis, discursos o decisiones– pareciera que no hay claridad ni conciencia suficiente en los docentes de las implicaciones éticas que sus acciones tienen en los demás. Es precisamente en las interacciones docente-estudiante donde se hace necesario indagar en el ámbito del discurso, lo que concierne a la postura moral.

En la vida cotidiana suele hablarse indistintamente de moral y se la ha relacionado con religión y en general, se le atribuyen otras categorías que incluyen valores, actitudes, principios y normas establecidas, que caracterizan una sociedad determinada. Este saber, ha estado presente en todas las personas y en todas las sociedades, y se incorpora en los individuos por la transmisión cultural, que indispensablemente está mediada por el lenguaje, en los procesos de aprendizaje, en las propias experiencias, en la educación y en general en la socialización.

Desde el período de la Ilustración (siglo XVIII), donde se exalta la razón como el único medio para asegurar el progreso y conseguir un mundo mejor, se rompe con el paradigma de la tradición y las creencias religiosas y se privilegia la razón. La moral se independiza de la religión y se basa en la razón, lo cual no significa que no haya sentimiento en la moral, si no que una moral racional ha de ser aceptable por toda persona, sea creyente o no; regida por unas éticas mínimas que proponen unas normas mínimas o básicas que surgen del acuerdo colectivo, convirtiéndose así, en principios transversales a las diversas concepciones de felicidad y en garantía para que todas ellas puedan realizarse en condiciones de equidad. Estas normas morales mínimas deben ser universales. La moral racional “orienta el hacer personal y colectivo, no remite expresamente a Dios, pero tampoco expresamente lo niega” (Cortina, 2002: 42).

Para Dewey, “la moral no es un listado de prescripciones, sino una forma de inteligencia social fuertemente ligada a nuestra competencia intelectual, a nuestra sensibilidad y a nuestra capacidad de respuesta emocional” (Jaramillo y Bermúdez, 2000: 10).

“La moral la llevamos en el cuerpo” (Cortina, 2002:18). Esta afirmación sitúa la moral como elemento implícito en la cotidianidad, en las interacciones, en los discursos, que no escapa del quehacer ni del ser humano, sea actuando con parámetros esta-

blecidos, o también obrando en forma contraria a estos mismos parámetros, “lo cierto es que no podemos escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad. Toda persona humana es inevitablemente moral” (Cortina, 2002: 18).

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

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

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

portamientos del sujeto que constantemente transita por escenarios que le exigen construir sentido.

TIPO DE ESTUDIO

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

La investigación es un estudio descriptivo de corte hermenéutico y como estrategia para la recolección de la información, se entrevistaron docentes desde el eje de la resolución de dilemas morales, en razón a que algunas experiencias previas en estudios sobre moralidad, han mostrado la idoneidad de esta estrategia como instrumento pedagógico que permite, además, observar y describir las justificaciones morales subyacentes al discurso.

METODOLOGÍA

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

Se consideró "la entrevista" como el instrumento más adecuado que permitiría una aproximación comprensiva al discurso de los docentes, puesto que

mediante el desarrollo de la misma, se propicia la conversación desde la pregunta, la interpelación, la confrontación, de tal manera que fuese posible el descentramiento de los docentes desde sus argumentos y creencias.

Las entrevistas a los docentes fueron diseñadas con base en una propuesta metodológica basada en la resolución de dilemas morales, en la cual está implicada la toma de una decisión o la definición de una postura de tipo moral. El procedimiento de decisión moral se emplea para evaluar la manera cómo procede un individuo en la resolución moral de una situación.

Se hace una breve descripción de las propiedades que le dan a la resolución de dilemas, el carácter de estrategia idónea y los mecanismos procedimentales que facilitan el ejercicio de las competencias cognitivas al momento de analizar el conflicto que le es propio al dilema.

Con respecto a la metodología de resolución de dilemas, referenciada previamente, el trabajo está soportado en la propuesta educativa diseñada por las investigadoras Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez, a petición de la Secretaría de Educación Distrital de Santa Fe de Bogotá (2000) y cuyo objetivo es el de mejorar los resultados de la acción educativa, al promover el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes; se trata de una estrategia pedagógica para la educación moral que ayuda a los maestros a desarrollar la autonomía moral en sus estudiantes desde un punto de vista constructivista.

Para comprender la temática que rodea el dilema moral, es importante puntualizar cómo en el desarrollo de la convivencia social se suscitan constantemente conflictos de todo tipo que requieren ser resueltos. Es decir, desde el punto de vista cultural los conflictos no son una contingencia o un evento fortuito que una sociedad mejor o una pedagogía innova-

dora pudieran prevenir, sino conflictos necesarios, que idealmente podrían manejarse, sin que se pueda pensar en su completa resolución.

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

Los dilemas morales en este estudio se plantean como breves historias con personajes que enfrentan un problema o conflicto de difícil resolución, por cuanto se debe decidir ante distintas opciones, cada una de las cuales contiene diversos inconvenientes para el logro del mayor bienestar de las partes involucradas, en condiciones que resulten justas para todos, implicando una decisión moral.

Las decisiones a tomar ante una situación dilemática presentan conflicto, debido a que se deben evaluar múltiples factores que intervienen y que hacen que cualquiera de ellas presente inconvenientes para los intereses de los implicados. La resolución de las situaciones dilemáticas está sujeta a la escala o juicio de valor de quien evalúa, por lo cual, no tiene una respuesta única, ni puede predecirse una solución correcta o incorrecta. Jaramillo y Bermúdez plantean en su estudio que una situación constituye realmente un dilema cuando implica un ejercicio cognitivo de reflexión, discusión y argumentación, en el que se pone en juego el mayor número de competencias morales para su análisis ético y con sentido.

La observación de las justificaciones morales por medio del análisis de dilemas en esta investigación, se propone como una manera de indagar sobre las

formas de razonar de los docentes. Esta estrategia fue desarrollada por Lawrence Kohlberg buscando descubrir en profundidad cómo las personas elaboran cognitivamente la solución a un problema y desentrañar el sentido y las razones de actuación, respuesta o decisión, siguiendo la lógica clínica propuesta por Jean Piaget.

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

Se encontró que el análisis de contenido es la técnica investigativa idónea, por ser de corte sociológico e indirecto, pues sus propiedades permiten analizar y observar la realidad social a partir de información secundaria originada o producida como resultado de interacciones o movimientos sociales (fuentes secundarias), en contenidos no numéricos o cifrados, sino compuestos ante todo por expresiones verbales; es decir, no parte de la observación directa de la realidad investigada.

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

Finalmente, se considera que los hallazgos obtenidos tienen gran nivel de validez por el hecho de que los métodos utilizados, que se basan en plantear a los docentes estructuras de conflicto (dilemas morales)

en contextos reales, se convierten en los mejores predictores de la vida moral de los actores, a diferencia de los estudios basados en situaciones hipotéticas. “La contextualización implica ver las cosas de distinta manera a como se ven en forma abstracta” (Ruiz, s.f.: 265). Dicha contextualización se logró mediante la exposición de narrativas o experiencias vivenciales, generadoras de conflicto en la práctica de los

docentes. Cada docente resolvió dos dilemas: uno hipotético y otro vivenciado por él mismo.

HALLAZGOS

Los hallazgos de la investigación se dividieron en tres categorías de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
1. MANTENIMIENTO DEL ORDEN	Necesidad de mantener el control sobre las diferentes situaciones inherentes a la labor docente, por medio de la sanción, la norma o el poder que le da su investidura de docente.
2. RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD	Actitud de generar relaciones armónicas y de convivencia con los otros, a fin de propiciar un ambiente de respeto y cordialidad.
3. EXPERIENCIA AFECTIVA	Implicación manifiesta hacia el sentir del otro. Se caracterizó como: a. LA COMPASIÓN: Generada a raíz del conocimiento de circunstancias adversas de los estudiantes y que media en los juicios y acciones morales elaborados en la práctica docente. b. EL APEGO: Empatía o acercamiento al otro, sentimiento de aproximación o pertenencia que genera diferencias en el manejo de las situaciones y pérdida de objetividad a la hora de tomar una decisión de tipo moral c. EL MIEDO COMO EVASIÓN: Dificultad para reconocerse en falta, que se manifiesta en miedo a equivocarse, a disentir o a ser develado en sus temores.

MANTENIMIENTO DEL ORDEN

Se esperaría que el docente en su papel de formador, direccionara y movilizara el diálogo con sus estudiantes para establecer las condiciones que favorezcan el espacio adecuado que apoye los procesos de formación de los estudiantes, sin embargo al analizar los textos significativos de los docentes, se observa

desde su discurso, un predominio de justificaciones morales tendientes a mantener el orden, mediante la norma y el reglamento, como único recurso y frecuentemente bajo la forma de castigo, sanción o exclusión, como se evidencia en las siguientes narrativas expresadas por los docentes a propósito de la resolución de dilemas, tanto de la vida real en su práctica docente, como dilemas hipotéticos:

CATEGORÍA	NARRATIVAS
<p style="text-align: center;">MANTENIMIENTO DEL ORDEN</p>	<p><i>“...a veces ser estricto, y meterlo en el molde, sí estricto y aplicar el reglamento casi verticalmente”.</i></p> <p><i>“cumpro la norma, la retiro de clase, cito a un comité... otra solución sería simplemente aislarla, que no participe...”.</i></p> <p><i>“...y si quiere seguir estudiando, debe asumir las reglas”.</i></p> <p><i>“... un comportamiento normal, podría pensar uno, que debe ser disciplina, debe ser bobito -entre comillas-”.</i></p> <p><i>“...Si esa persona avanza en esa forma de ser, en esa forma profesional de comportarse, se desvirtúa de la estandarización o de la ‘unitarización’ que le damos nosotros desde nuestro quehacer docente”.</i></p> <p><i>“...Aquí hay normas...no hay personas que hagan cumplir esas normas...eso es incorrecto, por eso la imagen institucional, imagen corporativa se va desmejorando”.</i></p>

Ahora bien, las instituciones tienen reglamentos y políticas que son su marco referencial, esto hace parte del clima moral institucional. Pero, cumplir la norma o el reglamento en este caso, como única forma de ejercer la autoridad para mantener el orden, indica que no se cuenta con otros procedimientos deliberativos y hace ver al docente poco conciliador y dominante. El docente se instala en la seguridad que le da la institución por medio del reglamento,

los comités de evaluación, entre otros, y plantea sus razones sin criticidad, simplemente porque la institución lo tiene establecido, sin mediar ninguna reflexión que posibilite verdaderamente el diálogo y la concertación. Se vuelve rígido y dogmático y en consecuencia, la acción enseñanza-aprendizaje, no coadyuva a la autonomía, al discernimiento, tanto en el docente como en el mismo estudiante.

CATEGORÍA	NARRATIVAS
<p style="text-align: center;">MANTENIMIENTO DEL ORDEN</p>	<p><i>“...este muchacho era la piedra en el zapato, él estaba aquí era por cualquier propósito”.</i></p> <p><i>“... ni se va ni se compone, y como digamos se vuelve una manzana podrida que daña el ambiente del grupo...”.</i></p> <p><i>“... un elemento ‘malo’ en un equipo, daña el equipo...que la manzana podrida en el bulto, daña el bulto. Saca la manzana y ya, ¡listo!”.</i></p>

Tanto la buena conducta como el buen comportamiento han sido entendidos como formas de proceder y actuar estables, de acatamiento a las reglas. Se aplica un modelo de educación tradicional en el cual el alumno se limita a escuchar mientras el docente habla, a transcribir en su cuaderno mientras él escri-

be en el tablero, terminar sus tareas sin distraerse ni conversar, formar fila, tratar de mantenerse en su sitio y en absoluto orden. Este modelo de estudiante se forma para una sociedad de masas, es el que obedece sin preguntar, el que no tiene espacios para la deliberación y el libre pensamiento, que no cuestiona y por

lo tanto no moviliza su conciencia, es al que le debería quedar claro que el profesor es “el que manda” y que como consecuencia no hay lugar a la interlocución para cuestionar los acontecimientos, para creer que él puede hacer parte de la historia, para saber que tiene un papel que cumplir en el mundo, que puede transformar su propia realidad para avanzar en su desarrollo moral y, como tal, humano, para saberse dotado de esa capacidad de integrarse al medio social productivamente.

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

Los docentes no enfrentan la situación ni a los estudiantes desde una perspectiva dialógica, más bien esto se convierte en su medio para salir de ella y de esta manera “ganan” la actitud sumisa de los estudiantes y eso les satisface, porque les permite mantener su poder.

Se observó que la mayoría de los docentes enfatizan sus justificaciones desde la categoría del *mantenimiento del orden*, lo que pone en evidencia que no hay conciencia de las situaciones como hechos morales que deben generar aprendizajes para todos. Se ignoran como acontecimientos que pueden propiciar resultados académicos y formativos, pues no hay una segunda búsqueda de diálogo ni acercamiento; no hay construcción ni sentido de reciprocidad, que se logra desde la concertación del pacto normativo entre las partes.

Los docentes presentan una tendencia hacia el egocentrismo, como estadio de la estructura moral, dado que no evalúan intenciones, pues su estructura moral emana de un estadio de la conciencia que Piaget (1974) describe como “objetiva”, en el sentido de que se trata con independencia de consideraciones inherentes a la subjetividad de los estudiantes, de las intenciones que estos pudieran tener o no.

Desde Touraine (1998: 286) se espera:

Modificar la escuela autoritaria, antidemocrática, y utilitarista (...) se busca transformar la escuela pública que termine con las conductas que excluyen los “casos difíciles” y buscan homogenizar (...) que potencie la escuela como lugar de integración social y comunicación intercultural para la creación de proyectos y la solución adecuada de conflictos.

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

CATEGORÍA	NARRATIVAS
MANTENIMIENTO DEL ORDEN	<p>-“¿Qué te pasa? ... Mirá (sic), si necesitas algo de mí, me decís (sic), yo no sé si te puedo colaborar, pero tampoco puedo pues permitir que vos hagás lo que querrás (sic) aquí en clase (...) vos te matriculaste acá y debes responder a unos compromisos, mínimamente que mostrés (sic) actitud y voluntad para hacerlo”.</p> <p>“Yo trato como de hablar o dedicarle más tiempo a los estudiantes como que tienen alguna dificultad o lo que nosotros llamamos como “estudiante problema” –problema entre comillas ¿cierto? – Eh, pero no... pues, yo trato los casos diferentes dependiendo como de lo que pase”.</p>

RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD

CATEGORÍA	NARRATIVAS
RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD	<p>“A mí me empezó a preocupar mucho este ‘pelao’, porque yo vi que él tenía otro tipo de problemas... él siempre escondía la cabeza, no hablaba con nadie en el grupo. Yo ya me sentí como frenada (sic) y le empecé a preguntar, ya a nivel individual, qué era lo que le pasaba”.</p> <p>“Finalmente pensé, yo decía: vea, pues uno a veces juzga a los estudiantes y les exige de cierta manera pero realmente cada uno tiene como su mundo...entonces ya sentí como la necesidad de entrar, de entablar una conversación más en detalle con él”.</p> <p>“Soy muy conciliadora y trato como de que ellos se sientan que no están con un profesor pues...terrorista. No”.</p> <p>“Es como saber qué le pasa, en qué problemas está, si está enfermo, si tiene algún problema con la justicia,...cualquier cosa”.</p> <p>“Actuar responsablemente es como pensar que el otro siente que vale y que merece atenderlo, ayudarlo o tenerlo en cuenta...por la condición de los ‘pelaos’, por la edad, por mi papel [su rol de docente], porque por lo que logro conocer, tienen muchas problemáticas, entonces yo creo que soy útil ahí, útil y necesaria...”.</p>

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

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

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

Vale la pena destacar que esta categoría se evidenció en la única docente participante en esta investigación. Ahora bien, desde la mirada de Carol Gilligan, en lo referente a su planteamiento de *“la ética del cuidado y la responsabilidad”* sobre la moralidad femenina, es importante señalar que en la postura de esta docente, se observa una diferencia frente a su

quehacer y en sus modos de ser y actuar con respecto a sus compañeros analizados. En sus justificaciones se vislumbra su capacidad de reconocer a los otros con intereses diversos, como seres humanos únicos con sus particularidades.

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

La idea Kantiana de moralidad se evidencia en su respeto por las personas, cumpliendo con el imperativo: *“trata a cada persona como fin en sí misma, no como un medio”* y desde un referente ‘piagetiano’, se puede situar su tendencia hacia la moral autónoma en el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

EXPERIENCIA AFECTIVA

LA COMPASIÓN

CATEGORÍA	NARRATIVAS
<p>EXPERIENCIA AFECTIVA:</p> <p>a. La compasión</p>	<p><i>“...y ella lloraba y lloraba y lloraba...entonces a mi me dio un pesar! ...y tuve un sentimiento de culpa muy grave porque yo mentalmente la había acusado como de incumplida, de irresponsable y yo pensé: “vea, hasta que uno no habla con las personas, no se da cuenta realmente que les pasa...”.</i></p> <p><i>“Entonces yo me sentí...pues muy mal, muy mal porque yo decía: ¡que pesar!...esta pelada todo lo que le pasa. Le miraba yo las manos y las uñas, pues así como todas desgastadas... entonces fue pues como un caso que yo creo que realmente lo pone a uno a pensar, que hay problemas difíciles de resolver...”.</i></p>

Se destaca el hecho que del grupo de docentes entrevistados, la única docente participante fue la que manifestó la compasión. Es importante observar en el relato de la docente, cómo ella reconoce su falta, al haber juzgado a la estudiante y su comportamiento, sin conocer las circunstancias que la afectaban, dado que

dicho reconocimiento permite considerar al otro y de este modo, posibilita una mirada más amplia, integral y real, donde la toma de decisiones está mediada por el sentimiento de la compasión, lo que conlleva a que los juicios y las acciones en su práctica cotidiana, se fundamenten en principios de equidad.

EL APEGO

CATEGORÍA	NARRATIVAS
<p>EXPERIENCIA AFECTIVA:</p> <p>b. El apego</p>	<p><i>“...yo digo es que, uno va creando unos vínculos con las personas que más está viendo. Es muy diferente que usted haga por decir algún postgrado y que usted tenga que ir solo una vez a la semana, a una universidad que tiene que ir diario, diario, diario, y ver a su profesor cuatro horas al día”.</i></p> <p><i>“...eso sí pues que como que me partió el corazón, resulta que yo soy muy apegado a un grupo especialmente que yo soy director de ese grupo...”.</i></p> <p><i>“...los muchachos que estaban ahí eran muy amigos míos. Pues en el sentido de que uno va formando pues como ciertos vínculos con los alumnos y todas esas cosas, entonces casualmente fue a los que más mal les fue...”.</i></p> <p><i>“...yo no quería que algunos de ellos fueran a plan de mejoramiento como por darles la oportunidad y porque algunos de ellos no podían ir a otro plan de mejoramiento porque los sacaban de la institución.</i></p> <p><i>Entonces yo: ¡Dios mío, yo qué voy a hacer!... entonces me fui muy, muy, muy triste, entonces ahí comencé...¡ay!... ¡me da hasta ganas de llorar cuando me acuerdo de eso!”.</i></p>

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

En contraposición a lo tradicionalmente realizado, somete a su experiencia moral una parte de la regla, cuando reconsidera y les brinda a los estudiantes por los que siente afecto, una nueva oportunidad. La no aplicación de la regla en su rigor, obedece aquí, según sus palabras a un compromiso personal de generarles bienestar a quienes considera sus amigos.

EL MIEDO COMO EVASIÓN

CATEGORÍA	NARRATIVAS
<p>EXPERIENCIA AFECTIVA:</p> <p>b. El miedo como evasión</p>	<p><i>“...digamos que académicamente ha sido lo más difícil que me ha tocado enfrentar...”.</i></p> <p><i>“Enfrenté la situación pues, yo pienso que con altura...pues salí bien, común y corriente”.</i></p> <p><i>“Pues ganador porque me dijeron ‘implícitamente’ están diciendo, están reconociendo que uno tiene valores como docente y que tiene mucho por dar y ‘toda esa cosa’...”.</i></p> <p><i>“(...) el compromiso conmigo mismo era de que (sic) yo les tenía que demostrar que yo sigo siendo bueno y que no estaba prevenido contra el grupo...”.</i></p> <p><i>“...me sentí muy bien porque la crítica en el fondo, aunque ellos no pretendían eso...y como ahí estaba el coordinador, pues él se dio cuenta de que no era por deficiencia académica ni nada de esas cosas, sino por, por otras posturas”.</i></p> <p><i>“... lo que he hecho, lo he hecho con base a los delineamientos (SIC) que tengo”.</i></p> <p><i>“¡No! ya me tengo que ir pa’ clase...Los delineamientos son los que uno recibe, la retroalimentación, las normas... ¡todo!”.</i></p> <p><i>“Frustración es porque yo quería dictar la materia y no fue posible...entonces...¡me sentí muy bien!”.</i></p>

Tal vez la complejidad que encierra el contenido de esta última razón del docente, por demás contradictoria, pueda asociarse con los temores que le genera ser develado ante sí mismo y ante los demás. Charles Taylor (1996: 128), haciendo alusión a la interioridad y lo relativo al concepto: “dentro/fuera”, expone:

Parece que las distinciones de ubicación como dentro y fuera, se descubren como hechos sobre nosotros mismos y no son relativas a la manera particular, entre otras posibles maneras, en que nos explicamos a nosotros mismos... Lo que perdemos constantemente de vista aquí es que el ser un yo, es inseparable del hecho de existir en un espacio de cuestiones morales que tienen que ver con la identidad y con como uno ha de ser. Es ser capaz de encontrar en ese espacio el punto de vista propio, ser capaz de ocuparlo, de ser una perspectiva en él.

En su capítulo sobre “*topografía moral*”, Taylor hace alusión a la dificultad que enfrentamos cuando la “persona corriente” que habita en cada uno de nosotros, se da a la tarea de intentar asumir estas ideas. Al referirse a esa “persona corriente” parece insinuar que al interior de cada uno, habitan múltiples *yo* que comparten ese interior, aunque cada uno de estos, a su vez, hace parte de sí mismo, acompaña, habita y comparte el espacio interior, esa creación que topográficamente hablando, es “dentro” y se vincula estrechamente con la intimidad como el lugar donde esos seres se miran y nos miran desde múltiples perspectivas, y nos hacen encontrar y desconectar con la realidad que desde afuera nos mira, casi siempre sin llegar a vernos. Esa persona corriente tal vez sea el ser que ha de encargarse de “llevarnos por el mundo, con la sonrisa de andar por la calle”, pero también es responsable de limpiar la imagen que “los demás” del entorno esperarían que fuéramos.

Para el docente, no pensarse responsable de las acciones, evadirse, conlleva, según una interpretación de la “*Teoría moral de Platón*” citada por Taylor, a abstenerse de tomar posición frente a los hechos,

desde el lugar del pensamiento; esa abstención o evasión le limita para acudir a ese lugar, como búsqueda de una fuente moral, y ese límite a su vez le obstaculiza el acceso a un “estado moral superior”; lo que en palabras de Platón, queda expresado como: “lo que ganamos mediante el pensamiento, o la razón, es el autodomínio”, y más adelante agrega: “El hombre bueno es dueño de sí mismo (o “más fuerte que sí mismo)” (Ibíd., p. 131). Sí mismo como otro, quizá diferente a ese “otro yo” cuyo libreto correspondería a la persona corriente que habita en cada uno de nosotros y para el cual, las localizaciones de “dentro/fuera” serían una idea difícil de asumir.

CONCLUSIONES

En la mayoría de los casos, la descripción y análisis de las diferentes razones expresadas por los docentes, demuestra un modelo de interacción con los estudiantes, que se caracteriza por el autoritarismo y la unidireccionalidad, dejando al margen la mutualidad, la cooperación y la inclusión, lo que da lugar a un modelo monológico dominante que va en contravía del significado real del papel del educador, el cual debe orientarse a desarrollar en el estudiante la percepción de individuo único y diferenciable, autónomo y libre, para que de esta forma, aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto por el otro.

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

- ◆ Las que evidencian una postura autoritaria, como mecanismo para mantener el status de docente como sujeto que detenta poder.
- ◆ Las que hacen alusión al desconocimiento de las características individuales de los estudiantes, su procedencia y las circunstancias que les rodean.

Es reiterativo encontrar como una razón, el hecho de que el tiempo y espacio limitados generan una imposibilidad de conocer y llegar a considerar los criterios necesarios para que las decisiones sean más justas con todos los implicados en un conflicto.

Se considera que las experiencias afectivas de los docentes, inciden en la resolución de situaciones dilemáticas: el miedo afecta al docente para tomar decisiones acertadas a la hora de resolver los conflictos con sus estudiantes. De igual manera, el apego –entendido como empatía o acercamiento al otro– puede ser causa de sesgo u obstáculo al momento de tomar decisiones.

La compasión y la consideración de las circunstancias del otro favorecen la toma de decisiones, porque posibilitan una mirada integral, basada en el principio de equidad.

Cobra importancia para algunos docentes, considerar las situaciones individuales de los estudiantes para tomar una decisión apropiada que favorezca en última instancia, el significado de la experiencia, tanto de los estudiantes en conflicto como del docente mismo.

En la mayoría de las justificaciones de los docentes se observa que estos no son concientes de las razones morales que argumentan, ni de la influencia, –casi determinante– que estas tienen sobre los estudiantes. Probablemente no hay un compromiso para hacer una lectura analítica y crítica de sus razones, lo que puede obedecer a una omisión para cuestionar su desempeño por temor a perder autoridad o también por resistencia a cambiar las rutinas sobre las cuales ha descansado la confianza de su actuar cotidiano.

Se evidencia en sus discursos una dificultad para romper con el imaginario de lo inútil que resulta preguntarse sobre lo que se hace, o por las razones que se esgrimen.

Otro factor que puede incidir en la ausencia de cuestionamiento del docente en relación a las razones que justifican su acción, es su formación estructural y más específicamente su constitución como sujeto docente, dado que dicha constitución amerita una decisión autónoma que implica mucho más que una tradición cultural o familiar. Se reconoce que detrás de las razones morales está presente el discurso de la cultura y de la costumbre, teniendo en cuenta que todo discurso proviene de las palabras de los otros.

Se encuentra en general un docente transmisor de un quehacer, que en las rutinas diarias sustenta –desde sus razones– un orden dentro del cual debe actuar el estudiante, para quien salirse de los parámetros establecidos, lo hace merecedor de sanción. Es por ello que fomentar la comprensión y el intercambio verbal asertivo, es un paso inicial en la tarea de construir una respuesta que constituya el apoyo básico para la comunicación efectiva entre docente y estudiante. Las situaciones dilemáticas que se presentan, deberían ser aprovechadas para propiciar aprendizajes significativos que conduzcan hacia la reflexión y posibiliten la auto-evaluación y toma de conciencia, tanto de docentes como de estudiantes.

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

Desde Kohlberg puede comprenderse que de nada sirva sacar recetas didácticas de sus hallazgos y argu-

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

Se observa en los docentes una postura ligada a las concepciones características de lo que se ha definido como “moral habitual” es decir, todo aquello que atraviesa las propias vivencias pero, de lo cual muchas veces, no se es conciente.

Se hace necesario que docentes, alumnos y, en general, toda la sociedad cambie la idea de que el principal cometido de la escuela es transmitir conocimientos.

Es un reto romper con la pedagogía de la obediencia para trabajar desde la pedagogía del discernimiento.

Se consideran el apego y el miedo como causas de sesgo u obstáculo al momento de tomar decisiones de tipo moral.

La compasión como experiencia afectiva, aparece en este estudio bajo la condición de reconocerse en falta, lo que permite considerar al otro y sus circunstancias.

El estudio permite inferir que la moral femenina presenta una tendencia hacia el cuidado y la responsabilidad, lo que coincide con los planteamientos de Gilligan en sus estudios sobre moral.

La propuesta didáctica desde la mirada moral, invita a construir las normas mediante el consenso de todos los actores, aboliendo el modelo impositivo que se refleja en reglamentos y manuales de convivencia pre-establecidos.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P; Luckman, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú, 1986.
- Bustamante, B; Guevara, A. *Comunidad de aprendizaje, como comunidad de lenguaje*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003.
- Cortina, A. *El mundo de los valores*. Bogotá: El Búho, 2002.
- Echavarría, C. *Proyecto de investigación presentado como requisito de Candidatura al Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*. Manizales: Universidad de Manizales. Sin publicar, 2004.
- Gilligan, C. , *La Moral y la Teoría: psicología del desarrollo Femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Gómez, M. y otros. "Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología". *Revista Ciencias Humanas U.T.P.* (1999): 103 -112.
- Habermas, J. "Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica". *Revista Filosofía* 1. (1990): 11 - 26.
- . *Verdad y Justificación, Ensayos filosóficos*. Madrid, Editorial Trotta, 1999.
- Hoyos, A. J. "Formación y Proyecto: Una propuesta didáctica reflexiva para maestros". Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba: sin publicar, 1999.
- Jaramillo, R. "Los Aportes de la Psicología del Desarrollo del Juicio Moral a la Enseñanza de la Historia". *Revista Universitas Humanística*. 2. (2001): 96 - 110.
- Jaramillo, R. y Bermúdez, A. *El análisis de dilemas morales una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Grafivisión Editores, 2000.
- Kohlberg, L. *Estadios morales: una formulación actualizada y respuesta a los críticos. Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L. (1992). "Ética de la diferencia" disponible en línea: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etica_diferencia.htm, recuperado: 7 de abril de 2006.
- Levinas, E. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Editorial Sígueme, 1997.
- . *Ética e infinito*. Madrid, Graficas Rógar, 2000.
- Quintero, M. (2006) "Filosofía moral y pedagogía", disponible en línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_10inve.pdf, recuperado: 23 de marzo de 2006.
- Martínez, M. C. "La dimensión dialógica del lenguaje", disponible en línea: www.geocities.com/estudiscursos/martinez1.html, recuperado: 10 de octubre de 2005.
- Melich, J.C. *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder, 2002.
- Melich, J.C. *Del extraño al cómplice*. Barcelona, Anthropos, 1994.
- Mockus, A. et al. *Educación para la Paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- Orozco S, L.E. "La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente". *Revista Debates U de A* 32. (2001-2002): 36.
- Palomino N, W. "Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel", disponible en línea: <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>, recuperado: 22 de febrero de 2006.

Piaget, J., *El criterio moral en el niño*. (2da. Ed.).
Barcelona:, Editorial Fontanella, 1974.

PROQUEST, Base de Datos: <http://proquest.umi.com>. Consultada 3 de febrero de 2003, 10 de junio de 2004, 25 de mayo de 2005 y 14 de junio de 2006.

Savater, F. *Ética como amor propio*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1988.

SENA. *Estatuto de la Formación profesional integral del SENA*. Ley 119 de 1994, Santa Fe de Bogotá, 1997.

Taylor, Ch. *Fuentes del Yo*. España: Paidós, 1996.

Tébar, L. *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana, 2003.

Touraine, A. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Yáñez, C, J. “Debates en la Psicología de Desarrollo Moral”, disponible en línea: <http://www.docentes.unal.edu.co/jyanezc/docs/Debates%20en%20la%20psicologia%20del%20desarrollo%20moral.pdf>, recuperado: 6 de julio de 2006.