

El proyecto de vida desde la antropología pedagógica como posibilitador de posiciones éticas en
los estudiantes

Sandra Marcela Grisales Salazar, sandrismgs87@hotmail.com

Yamileth Hurtado Melo, yamilethurtadom@gmail.com

Leidy Julieth Jurado Vanegas, ljurado24@gmail.com

Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Asesor: Camilo Herrera Magíster (MSc) en Hermenéutica Literaria.



Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Medellín, Colombia

2020

Citar/How to cite	(Grisales Salazar, Hurtado Melo, & Jurado Vanegas 2020) ... (Grisales et al., 2020)
Referencia/Reference	Grisales Salazar, S. M., Hurtado Melo, Y., & Jurado Vanegas, L. J. (2020). <i>El proyecto de vida desde la antropología pedagógica como posibilitador de posiciones éticas en los estudiantes</i> . (Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (010)	



Maestría en Ciencias de la Educación, Cohorte XVIII.

Línea de investigación en desarrollo humano y contextos educativos.

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestros niños y niñas que nos permiten soñar en que generar cambios y pensar en un mejor mañana sí es posible.

Lo dedicamos a ustedes, nuestros estudiantes, que siendo tan pequeños y tan frágiles nos cuestionan y nos hacen reflexionar sobre nuestra labor como maestros.

Lo dedicamos a ustedes, nuestros niños y niñas que son el motor que mueve nuestra profesión, y que nos impulsan a luchar por las pequeñas transformaciones que desde nuestras aulas se generan.

Lo dedicamos a ustedes, nuestros estudiantes, que con sus abrazos y sonrisas enaltecen nuestros corazones y nos permiten ser mejores.

A mis hijos Juan José y Julieta, quienes son mi principal inspiración. A mi padre que me enseñó a luchar por mis sueños, a mi hermano y a mi esposo que siempre me brindaron su apoyo y a mi madre que, aunque está en el cielo, siempre la he sentido muy cerca de mí.

Yamileth Hurtado.

Primeramente, agradezco a Dios por llegar hasta donde he llegado y alcanzar lo que tanto le heorado. A ti Samuel, hijo mío, que me diste la fuerza y la motivación día a día para continuar y finalizar este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados a nivel profesional. A mi Familia que siempre creyó en mí y han aportado a mi formación humana y profesional.

Sandra Grisales.

Agradecimientos

Gratitud total a todas esas personas que confiaron y que creyeron en nosotras.

En especial a nuestras familias que con su amor nos llenaron de fortaleza para emprender el camino y estuvieron acompañándonos y animándonos hasta llegar al destino.

También a aquellos maestros que nos guiaron en nuestro recorrido y que con su dedicación, vocación y cariño nos animaron para dar pasos más firmes y así poder llegar al final del camino.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	13
1.1 Antecedentes	17
1.1.1 Desde la categoría de antropología pedagógica.....	17
1.1.2 Desde la categoría de proyecto de vida.....	23
1.1.3 Desde la categoría de ética.....	29
1.1.4 Antecedentes legales.....	34
2 Justificación.....	38
3 Objetivos	40
3.1 Objetivo general	41
3.2 Objetivos específicos.....	41
4 Marco teórico	41
4.1 Antropología pedagógica	42
4.2 proyecto de vida	49
4.3 Ética.....	54
5. Metodología	59
5.1 Tipo de investigación – Cualitativa.....	59
5.2 Enfoque	61
5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis de información	66
5.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	67
Revisión documental.....	67
5.3.2 Técnicas e instrumentos de análisis de información.	70

5.4 Población y Muestra	72
5.5 Delimitación y Alcance	72
5.6 Consideraciones éticas de la investigación	73
6 Resultados	75
6.1 Revisión documental	75
6.2 Entrevista semiestructurada.....	78
6.3 Grupo focal.....	80
7 Discusión.....	88
7.1 Análisis revisión documental	88
7.1.1 La ética como camino para la transformación.	88
7.1.2 La influencia del contexto en la formación ética.	89
7.1.3 La ética retomada desde la filosofía de la no violencia.	90
7.1.4 Desde el Proyecto de vida.....	91
7.1.5 Proyecto de vida o plan de vida.	92
7.1.6 El proyecto de vida y los criterios éticos.	93
7.2 Análisis de los resultados la entrevista.....	94
7.2.1 El papel del docente en la formación ética del estudiante.	98
7.2.2 Los retos del docente en la enseñanza de la ética.	101
7.2.3 Concepciones del docente acerca de la constitución de un proyecto de vida mediado por la ética.....	103
7.3 Análisis de los resultados grupos focales	107
7.3.1 ¿Obrar bien, por convicción o por temor?	108
7.3.2 Identidad del otro.....	110
7.3.3 La responsabilidad como posibilitadora de autonomía.....	111
8 Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
9 Recomendaciones.....	¡Error! Marcador no definido.

Referencias **¡Error! Marcador no definido.**

Anexos 124

Anexo 1. Consentimientos informados 124

Anexo 2. Instrumentos para recolección de información 126

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización grupo de maestros	78
Tabla 2. Grupo focal 1.....	81
Tabla 3. Grupo focal 2.....	81
Tabla 4. Grupo focal 3.....	81
Tabla 5. Indicadores grupos focales.....	82
Tabla 6. Categorías y subcategorías grupos focales.....	86

Lista de figuras

Figura 1. Formación ética.....	75
Figura 2. Formación integral.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3. La alteridad	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4. La ética.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5. El individuo.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 6. Contexto social	¡Error! Marcador no definido.
Figura 7. Construcción de proyectos de vida	¡Error! Marcador no definido.
Figura 8. Tiempo laborado en la Institución Educativa	¡Error! Marcador no definido.
Figura 9. Formación académica de los maestros.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 10. Autonomía para responder.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 11. Capacidad de diálogo.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12. Razonamiento moral	¡Error! Marcador no definido.
Figura 13. Perspectiva social.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 14. Empatía	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

La investigación se enfocó en reconfigurar el proyecto de vida de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa desde la antropología pedagógica como posibilitadora de una posición ética en los estudiantes. Particularmente, a la investigación le interesa el modo como se aborda el proyecto de vida desde la estructura institucional, la práctica pedagógica y cómo los estudiantes dan cuenta del proceso. Es por tanto una investigación cualitativa con un enfoque de investigación – acción pedagógica, con técnicas como revisión documental, entrevista semiestructurada y grupos focales.

Los resultados permiten revelar que los documentos legales de la institución reconocen la importancia de la ética, pero no tienen una base teórica que lo fundamente. El proyecto de vida carece de postulados teóricos que lo sustente. Además, tal como se aborda en las mallas curriculares, es un proceso fragmentado.

Las prácticas pedagógicas de los docentes reconocen la importancia de pensar en la formación ética como un asunto cotidiano, aunque no se evidencia en la realidad. A su vez, carecen de fundamentos teóricos que les permitan la comprensión de conceptos de ética y proyecto de vida, razón por la cual argumentan que no están preparados para orientar estos procesos. El proyecto de vida es visto como un asunto futuro y no como una construcción que se configura también desde la historicidad del sujeto.

Los estudiantes asumen el proyecto de vida como un requerimiento académico del área de ética y no como un proceso de autorreflexión en el que se involucran situaciones reales. En cuanto al componente ético, los estudiantes se preocupan por el otro, pero su comportamiento se basa en normas y requerimientos morales.

Palabras clave: Proyecto de vida, Formación, Ética, Antropología Pedagógica.

Abstract

The research focused on reconfiguring the primary school life project of the Montecarlo Guillermo Gaviria Correa Educational Institution from the point of view of educational anthropology as an enabler of an ethical position in students. In particular, the research is interested in the way in which the life project is approached from the institutional structure, the pedagogical practice and the way the students account for the process. It is therefore a qualitative research with an educational action research approach, with techniques such as documentary research, semi-structured interview and focus groups.

The results reveal that the legal documents of the institution recognize the importance of ethics, but do not have a theoretical basis to support it. The life project lacks theoretical postulates to support itself. Furthermore, as addressed in curriculum content descriptions, it is a fragmented process.

Teachers' pedagogical practices recognize the importance of thinking about ethical formation as a daily matter, although it is not evidenced in reality. At the same time, they lack theoretical foundations that allow them to understand concepts of ethics and life project, which is why they argue that they are not prepared to guide these processes. The life project is seen as a future matter and not as a construction that is also configured from the subject's historicity.

Students assume the life project as an academic requirement of the ethics area and not as a self-reflection process in which real situations are involved. Regarding the ethical component, students care about the other, but their behavior is based on moral norms and requirements.

Keywords: Life project, Education, Ethics, Educational Anthropology.

Introducción

En la institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa se viene adelantando la implementación de la estrategia “Proyecto de vida”, desde el grado 0° a 11°, como una apuesta viable que contribuya a formar sujetos éticos y conscientes de la construcción de su proyecto de vida. Sin embargo, a pesar de aunar esfuerzos y de reconocer la trayectoria de la estrategia que se viene aplicando desde el año 2015, las dinámicas cotidianas continúan respaldando la construcción de un proyecto de vida desde la propuesta de actividades homogéneas que delimitan la reflexión ética del sujeto y que se convierten en actividades aisladas, no transversales en el currículo, con poca recurrencia, academicistas, de memorización, repetición y adoctrinamiento, que tiene como consecuencia la modelación de sujetos bajo un constructo social que desconoce la otredad.

Es por esto que la investigación busca reconfigurar el proyecto de vida de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa desde la antropología pedagógica como posibilitadora de una posición ética en los estudiantes. Esto sugiere entonces que se analicen las actividades que se proponen dentro del proyecto de vida y sus fines formativos.

Se desea entender entonces cómo una estrategia institucional, en este caso el proyecto de vida, puede convertirse en un acto de formación, que permitirá dotar de sentido el mundo de la vida, es decir, convertirlo en un generador de realidades históricas diversas, tanto en los docentes como en los estudiantes. Además, se observará cómo puede ser viable transitar el camino de la educación ética, debido a que es un asunto muy importante que hace posible que los sujetos se transformen y por ende transformen sus realidades.

Para esto se adoptaron planteamientos teóricos desde tres categorías principales, la primera es la antropología pedagógica, abordada por Christoph Wulf, quien argumenta que “Su objetivo ya no es la investigación sobre el hombre o sobre el niño como seres universales, sino más bien sobre los hombres y los niños reales en contextos históricos y sociales determinados. El concepto totalizador pierde su valor” (2004, p. 8). La segunda categoría es proyecto de vida, y se retomó como lo propone D’ Angelo, “el proyecto de vida —entendido desde la perspectiva psicológica y social— integra las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (1994,

p. 6). Y una tercera categoría, ética que se asume desde la posición de Bárcena y Melich quienes mencionan que es necesario comprender que “El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p. 15).

1 Planteamiento del problema

La Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa es una institución de carácter oficial que presta su servicio específicamente en el barrio Jardín, ubicada en la carrera 36 A No. 85b-140 en la comuna 3 (núcleo 916) del municipio de Medellín. La institución está conformada por dos sedes y cuenta con 64 docentes, cuatro coordinadores, una rectora, tres secretarías, dos bibliotecólogos y dos psicólogas. Oferta sus servicios educativos a una población de 2.150 estudiantes, desde preescolar hasta bachillerato, con un programa de media técnica, además de ofrecer formación para adultos en el programa de la nocturna.

La institución educativa sede 1 cuenta con una planta física de cuatro pisos, dotada de 3 salas de sistemas, restaurante escolar, cancha, biblioteca, laboratorio, sala de profesores, secretaría, dos oficinas para coordinadores, rectoría, auditorio, patio central, tienda escolar, servicios sanitarios en cada piso, ascensor, quince aulas de clase y una amplia zona verde.

A pesar de que la institución cuenta con buen espacio físico, algunos espacios como la cancha, las zonas verdes, el laboratorio y el auditorio no se utilizan con frecuencia, debido a restricciones y protocolos por parte de las directivas, situación que complejiza el uso y aprovechamiento de espacios por parte de los docentes y los estudiantes.

Refiriéndose propiamente a la comunidad estudiantil, el 70 % vive en zona de alto riesgo y en condiciones vulnerables, en un barrio marcado por la violencia vivida en años anteriores y en gran parte han sido víctimas del desplazamiento forzoso, con familias caracterizadas por bajos niveles de escolaridad y de bajos recursos económicos, pues sus principales ingresos provienen de trabajos informales como: vendedores ambulantes, empleadas domésticas y oficios varios. Este aspecto puede ser un factor que influye en el bajo nivel cultural de los estudiantes, lo que a su vez puede generar en ellos la poca conciencia sobre la importancia de la educación.

La conformación de las familias es relativa, puesto que algunas están conformadas funcionalmente. Sin embargo, se observa la prevalencia de familias disfuncionales, donde las madres solteras son cabeza de hogar y por ende dejan a los hijos al cuidado de las abuelas, tías o vecinas, para poder trabajar y llevar el sustento a casa, situación que puede entorpecer el concepto de autoridad y aceptación de la norma, pues algunos niños no cuentan con un referente definido de autoridad, ni un acompañamiento permanente y efectivo.

La misión de la institución educativa es,

Formar integralmente a los estudiantes para acceder al conocimiento científico, tecnológico y axiológico, a través de una propuesta pedagógica activa y democrática, que prepare para la vida, la sana convivencia, el trabajo competente y la educación superior contribuyendo a las necesidades de su comunidad y al desarrollo de su entorno (PEI, 2015, p. 13).

Para alcanzar la misión la institución se apoya en su filosofía de “La sana convivencia, no agresión y la solución pacífica de conflictos, contribuyendo al desarrollo de su entorno y a las necesidades de su comunidad” (PEI, 2015, p. 11). Por otro lado, la visión refiere que,

Para el 2018 la institución tendrá un proyecto educativo donde la comunidad viva su filosofía, que se evidencie en el sentido de pertenencia, un destacado nivel académico, el acceso a la educación superior y procesos que dinamicen la convivencia mediante el fomento de la no agresión y la solución pacífica de conflictos (PEI, 2015, p.14).

A la fecha, la visión no se ha actualizado ni modificado, y por tal razón se encuentra descontextualizada. Al indagar con las directivas y el comité de calidad de la Institución, ellos afirman que está pendiente realizar el proceso de actualización del PEI, especialmente en cuanto a la visión y se tiene previsto para la próxima reunión darle trámite a este asunto de carácter prioritario.

El modelo pedagógico de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa corresponde a una postura ecléctica, retomando algunos aspectos del constructivismo y las corrientes pedagógicas activas. Del constructivismo tiene en cuenta aspectos como:

El quehacer pedagógico en el colegio, se inspira en principios que valoran al ser humano y consideran que es un potencial a desarrollar tanto para su realización personal como para la promoción de su grupo de referencia, buscando formar estudiantes reflexivos, que sean constructores de procesos y no repetidores de

contenidos, que piensen en vez de recordar, que analicen que deduzcan, ejerciten esquemas de pensamiento, sean críticos, autónomos, creativos y observadores sistemáticos de la realidad (PEI, 2015, p. 4).

De igual manera, este modelo retoma también aspectos de las corrientes Pedagógicas Activas.

Este último modelo pedagógico rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. Al respecto John Dewey, considerado el precursor y estructurador del modelo pedagógico de la escuela activa, insiste en que la nueva educación debe ser entendida a la luz de los cambios que se están produciendo en la sociedad, esto ratifica el propósito de la labor educativa desde esta concepción (PEI, 2015, p. 44).

El modelo pedagógico concibe al estudiante como el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje; el docente es un guía y debe orientar los procesos formativos teniendo en cuenta el contexto y características de los estudiantes, al tiempo que propende el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

La Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa asume en su filosofía institucional “La sana convivencia, la no agresión y la solución pacífica de conflictos, contribuyendo al desarrollo de su entorno y a las necesidades de su comunidad” (2015. PEI, p. 11). Para contribuir a la filosofía, se propone el proyecto institucional llamado “proyecto de vida”, diseñado por el equipo docente y orientado en los grados de 0° a 11°.

El proyecto de vida está diseñado con actividades para cada uno de los tres periodos académicos, pero se centra su aplicación durante el segundo periodo escolar y pretende orientar procesos reflexivos en los estudiantes, para que se reconozca al otro en la constante búsqueda de sí mismo, y en esa interacción puedan mejorar las relaciones con su entorno y encaminar la construcción de su proyecto de vida. Sin embargo, es evidente que se presentan situaciones que impiden alcanzar el propósito formativo con el cual fue diseñado el proyecto de vida.

Una de las situaciones evidenciadas es que a pesar de la buena voluntad que tienen los docentes para que el proyecto de vida sea funcional, se difiere entre las actividades y los

resultados que se esperan después de aplicarlas. En principio, porque no son actividades transversales en el currículo, sino que se convierten en acciones aisladas, con poca frecuencia, lo que genera que el proyecto de vida sea una actividad que se lleva a cabo únicamente en el área de ética y valores. Es así como la reflexión del sujeto, en esa constante búsqueda de sí mismo y el reconocimiento del otro, se ve limitado a un área específica y no a su cotidianidad, como debería serlo.

Por otra parte, las actividades que se proponen en el proyecto de vida no son una construcción propia del sujeto, en este caso de los estudiantes, sino que son orientaciones o instrucciones de lo que se debe hacer en cada actividad de valores. En este orden de ideas, se puede observar cómo estas propuestas se pueden convertir en actividades que cosifican su propio proyecto de vida y homogenizan a los sujetos, lo que a su vez desdibuja, como bien lo expresa Bárcena y Mélich: “El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p. 15). Sin embargo, parece paradójico que la escuela aleje el propósito de formación ética del sujeto, pues muchos de los procesos educativos tal como están planteados dificultan la formación y en cambio pueden transitar en una educación de estándares sociales que pretendan reprimir, regular, disciplinar e ocultar su subjetividad e historicidad.

Otro aspecto importante que no permite una formación ética en los estudiantes está relacionado con las prácticas pedagógicas, dado que en el afán que tienen los docentes por cumplir con todos los requerimientos que establece el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de Educación de Medellín y la institución educativa, se han enfocado especialmente en educar para los resultados académicos, los cuales se miden en las pruebas estandarizadas del saber. Este esfuerzo, que contribuye a mejorar las competencias básicas, no es mal visto, pero la preocupación por cumplir con los requerimientos no debería delegar en un segundo plano una lectura profunda y reflexiva de la realidad del contexto social de los estudiantes y la formación ética como un encuentro sobre sí mismo.

Esta investigación, adscrita a la línea investigativa Desarrollo humano y contextos educativos del grupo GIPED de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, tiene como propósito, además de analizar a la luz de la antropología pedagógica la estrategia “proyecto de vida” adoptada por la institución educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, pretende también promover diálogos y reflexiones en torno a la formación ética como un encuentro sobre sí mismo, que le permita al sujeto la construcción de su propio proyecto de vida.

Todo esto para generar un análisis que proponga reconfigurar el proyecto de vida. Esto sugiere entonces que se analicen las actividades que se proponen dentro del proyecto de vida y sus fines formativos, cuestionamientos que dan pie para arrojar la siguiente pregunta:

¿Es posible reconfigurar en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa las concepciones del proyecto de vida de básica primaria desde la antropología pedagógica, posibilitando una posición ética en los estudiantes?

1.1 Antecedentes

Los antecedentes comprenden la indagación de artículos académicos y de investigación publicados en revistas académicas, que dan cuenta de la situación actual del tema a investigar: “El proyecto de vida desde una mirada antropológica para posibilitar posiciones éticas en los estudiantes”.

Se presenta a continuación los resultados de las investigaciones que se han realizado al respecto. Se tiene en cuenta la exploración de artículos de investigación a nivel local, nacional e internacional frente a tres categorías fundamentales de la presente investigación, antropología pedagógica, proyecto de vida y ética.

1.1.1 Desde la categoría de antropología pedagógica.

En el rastreo de esta categoría se buscó observar qué puntos importantes aborda y qué espacio de encuentro tiene con la ética, la filosofía, la historia y la pedagogía, y sobre todo que le puede aportar a la estrategia del proyecto de vida.

Se revisó a nivel local la investigación realizada en el artículo “Aportes de la antropología pedagógica a la formación y la enseñanza” de Ana Julia Hoyos de la Universidad de Medellín (2007). La investigación hace referencia a que aún prevalecen las prácticas pedagógicas descontextualizadas, repetitivas y academicistas. Lo anterior dificulta que el estudiante pueda aplicar lo aprendido en la cotidianidad. Por ello es necesario que se replanteen las prácticas pedagógicas para que se supere el aprendizaje acumulativo, y en su función de formar exista la vinculación entre la escuela y la vida, provocando valoraciones éticas en el estudiante en la construcción de su proyecto de vida a partir de la relación entre la teoría y la práctica. En ese

sentido, la enseñanza debe alcanzar el reconocimiento del otro como sujeto diferente, este respeto debe ser asumido como un compromiso humano, donde no cabe la homogenización en cambio si la alteridad.

Este antecedente aporta a nuestra investigación en términos de la necesidad existente de modificar las prácticas pedagógicas desde la antropología, la alteridad y la ética como aspectos fundamentales para que los estudiantes construyan sus proyectos de vida.

Otro artículo que se rastreó a nivel local fue “Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital”, realizado por Jorge Hernán Betancourt Cadavid (2015). En este se hace una mirada a la subjetividad, partiendo de las condiciones de la época, y pretendiendo ampliar la reflexión y la acción de la pedagogía y cómo se asume frente a la era digital. Lo anterior lo hace bajo lecturas rigurosas y filosóficas de autores como Hugo Zemelman, Christoph Wulf y Hans-Georg Gadamer. Finalmente, el autor hace, con un enfoque crítico, un aporte antropológico y filosófico a la pedagogía a nivel latinoamericano.

Betancourt inicia definiendo el concepto de formación de acuerdo a la antropología pedagógica, para luego mencionar la construcción natural de sujeto y poner de manifiesto que este “se da forma en medio de su devenir histórico” (p. 181). Enuncia también el pensamiento zemelmaniano y la propuesta crítica para Latinoamérica, pues

se cuestiona seriamente la mirada esencialista del sujeto y sus procesos de formación desde la perspectiva moderna de positivismo y de un universo de lo digital para esta contemporaneidad, porque él no responde a consideraciones cifradas por categorías universales, que racionalmente están configuradas por el ideal del proyecto de la Modernidad (Betancourt, 2015, p. 183).

El autor afirma, al finalizar, que la formación y la subjetividad son asuntos que se construyen en la cotidianidad, con las experiencias que se vivencian cada día en cada una de las realidades, donde no debe haber una división entre la práctica y la teoría, para que de esta manera la línea entre estructura y superestructura se suprima.

La anterior investigación posibilita una mirada frente a cómo debe asumirse el concepto de formación y subjetividad en cuanto al proyecto de vida. Además, permite adoptar una postura

más reflexiva frente a la categoría de antropología pedagógica y retomar autores que enriquezcan y que encaminen la investigación de manera pertinente.

Continuando con la revisión de estudios locales se retomó el trabajo “Formación y educación fundamentada en el imperativo de la memoria: una alternativa antropológica para la paz” realizado por John Byron Álzate Suárez (2017), donde se argumenta que la educación debe estar en una constante reflexión crítica sobre todos sus procesos de formación, desde su pertenencia y rol en sus contextos educativos. Por tanto, todos los proyectos de investigación que se fecundan en las facultades de educación se deben unir a la

problematización en torno a la pregunta por la formación, la educación, la sociedad y la cultura. Por esta razón, al plantear este proyecto, se pretende asumir la tarea de seguir contribuyendo a la responsabilidad social que permite la construcción de país desde una perspectiva crítica (Álzate, 2017, p. 8).

Por esta razón esta investigación logrará generar gran impacto en el contexto educativo. De esta manera, se identifica la importancia que generan los proyectos de investigación, para la reflexión y el análisis de los procesos educativos, en el cual surgen diálogos desde otras disciplinas de estudio, que consoliden la epistemología de la pedagogía como

la filosofía de la educación, la filosofía política y la antropología de la educación, permitirá que este proyecto pueda proponer alternativas para contribuir a la consolidación epistémica del saber pedagógico construido desde el diálogo con otras disciplinas y con otros problemas, que hacen parte de los intereses y las necesidades que el país necesita reproducir desde el componente teleológico de la Educación (Álzate, 2017, p. 21).

Por tanto, al tener conceptos claros desde lo antropológico, filosófico y social lograrán formar bases sólidas en el saber pedagógico.

A nivel nacional se revisó el artículo “Antropología de la educación para la formación de profesores”, escrito por Aurora Bernal Martínez de Soria de la Universidad de la Sabana, Cundinamarca (2006). La investigación hace énfasis en la antropología como una disciplina

científica que forma parte de algunos planes de estudio para formar profesionales de la educación. Allí la autora plantea que la antropología de la educación es un método científico que cumple una función formativa importante, pues se hace una reflexión filosófica sobre el ser humano como educable y sobre la educación, además de mencionar que un repaso de la historia logra un mejor quehacer científico en los educadores iniciales.

Lo anterior aporta a la investigación porque permite pensar cómo será asumida la categoría de antropología pedagógica con los docentes de la institución donde se llevará a cabo la indagación, debido a que es relevante hacer una reflexión sobre la importancia de la Educabilidad y la necesidad de la educación y cómo puede llegar a aportar el proyecto de vida a estos procesos.

Otra investigación que se abordó a nivel nacional, fue la realizada por Andrés Klaus y Juan Garcés, titulada “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana” (2011). Se analiza el discurso pedagógico que, desde la constante praxis educativa, debe ir encaminado a guiar a los estudiantes a su propia formación para una real transformación social, en el que el propio sujeto sea el actor principal de su formación. Es así como el acto de enseñanza-aprendizaje debe de estar encaminado a una constante reflexión, para observar la veracidad de su praxis. De esta manera se pretende integrar la antropología pedagógica, con la cual

Se puede plantear con la siguiente pregunta: ¿Por qué ese ser para devenir lo que es –lo que debe ser o lo que se cree que debe ser– tiene que ser educado? Seguidamente vienen otros interrogantes como los siguientes: ¿Es formable y, por tanto, educable o no el ser humano? ¿En qué se sustenta la necesidad de educación? ¿Quién es ese ser (niño, menor de edad) que se nos presenta como necesitado de educación y cómo tiene que ser tratado en tanto tal? (Runge & Garcés, 2011, p. 20).

Por lo tanto, si los métodos educativos poseen la variable de la reflexión pedagógica, como forma de analizar la efectividad de dichos procesos, aquí aparece la antropología pedagógica para proponer una interacción teórica, que funcione de intermediaria en la práctica pedagógica, con la cual se dé

Un espacio de indagación y crítica fundamental dentro de la pedagogía y, en general, dentro de las ciencias del hombre. Ese espacio se abre en el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano y plantea la formalidad (educabilidad) humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos del aprendizaje y de la educación (Runge & Garcés, 2011, p. 20).

Esto servirá de aporte a la investigación porque permitirá la interpretación de cómo se debe asumir el proyecto de vida dentro de las aulas de clase para generar espacios que construyan y posibiliten el reconocimiento de la historia de cada estudiante, para luego hacer una reflexión más significativa sobre dichos procesos.

A nivel nacional también se retomó el artículo “Rescatar lo antropológico... Una necesidad de la educación” de Yovany Ospina Nieto de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira (2014). Es una investigación que tiene como propósito identificar el tipo de sujeto que se construye no solamente en el aula sino en el contexto escolar en que se ve mediado por la realidad que le antepone nuevos desafíos formativos.

El artículo hace referencia a que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el auge de las redes sociales posibilitan la configuración de nuevos sujetos, en la medida en que los jóvenes construyen identidades divididas, por un lado, funcionales en relación a sus padres y profesores y por el otro a su grupo de pares. En los espacios virtuales, el individuo organiza su identidad bajo características reales o no, con versiones de lo que quieren ser o proyectar al otro, en este orden de ideas, en las redes sociales es posible ser quien se desea ser.

Es necesario entonces que en la escuela el docente potencie el ejercicio de la alteridad y piense en la sociedad como sujeto emancipador, a través de una mirada antropológica como soporte de la educación. Además de revisar qué elementos de la escuela deben ser puestos en consideración y exponerse a posibles deconstrucciones curriculares. Es el momento de reflexionar sobre los procesos de la subjetividad y evitar una educación como reproducción y mantenimiento de la realidad social, para aprender desde el saber a construir un mundo más humano.

Esta investigación es pertinente para nuestra propuesta porque refuerza la necesidad de rescatar el valor antropológico en la educación, como el reconocer al otro no solo desde lo cultural sino también desde lo histórico.

A nivel internacional se revisó el artículo “Antropología: Contribución al Estudio de la Educación” (2011), realizado por Petra María Pérez. Pérez explica cómo la antropología aporta a la educación desde dos tipos de saberes, el filosófico y el científico. La autora inicia definiendo el concepto de antropología, luego retoma la concepción del ser humano, como fundamento y sujeto de la antropología y de la educación, donde expone que

La concepción del ser humano como animal “capaz de simbolizar”, cuenta en la actualidad de gran predicamento, tanto en las ciencias sociales (antropología, pedagogía, etc.) como en la filosofía, ya que abre una nueva perspectiva, no sólo para analizar la educación como principal vehículo de transmisión cultural, sino para comprender y estudiar el proceso de la educación y las relaciones que existen entre esta y los valores y normas que regulan la conducta (Pérez, 2011, p. 38).

Pérez también menciona el aporte que hace la antropología al estudio de la educación, donde puntualiza que “en el marco de lo filosófico y lo científico, se preguntan sobre el qué y el cómo de la educación y por el qué y el cómo del hombre en su calidad de educable” (p. 39). Finalmente, sugiere que la antropología filosófica de la educación y la antropología científica de la educación contribuyen para la comprensión y desarrollo teórico en el campo de las ciencias de la educación, donde concluye que “Las perspectivas filosófica y científica versan sobre los mismos objetos, desde el punto de vista formal. La primera se pregunta por la esencia de estos, la segunda, tal y como nosotros lo entendemos, los describe, explica y “predice”” (p. 42).

Este estudio es pertinente para la investigación porque ayuda a puntualizar desde que ámbito se retomará la categoría de antropología pedagógica, aportando conocimientos sistemáticos que conllevan a la comprensión de los fenómenos antropológicos, para finalmente modificar métodos de intervención que favorecerán cambios en las prácticas de los docentes frente al proyecto de vida.

Otro trabajo que se retomó a nivel internacional fue la antropología pedagógica, expuesta por Javier Fernández en el artículo “La antropología pedagógica, fin para la educación” (2016), se menciona que la antropología pedagógica “se sintetiza en la consideración necesaria de conceptualizar pedagógicamente al ser humano de forma integral más allá de los planes formativos del Magisterio que en nuestro país han omitido, curricularmente hablando”, con lo

cual no solo la tarea educativa es la trasmisión de conocimiento, sino por el contrario la formación integral del estudiante, haciéndolo partícipe de su propio desarrollo humano.

A partir de lo anterior, el estudiante puede formarse desde su propia realidad, vista desde la dimensión personal y educativa. De esta manera, el acto educativo es un compromiso mutuo entre educador y educando, proveer la educación como una formación permeada por la diversidad cultural y no una mera trasmisión de competencias, en el cual el protagonista siempre será cada persona, contemplando su unidad y complejidad al mismo tiempo, desde una interdisciplinariedad.

Por lo mencionado anteriormente es pertinente para la investigación puesto que permite tener una mirada de la educación no solo como transmisora de conocimientos, sino como un escenario donde interactúan seres humanos que participan de la cultura de forma diferente. Es por esto que desde la antropología se permite reconocer a los estudiantes desde todos sus ámbitos y facetas.

1.1.2 Desde la categoría de proyecto de vida.

En la revisión de la categoría de proyecto de vida se retomarán diferentes investigaciones, donde se analiza el impacto o efectividad de esta estrategia en el ámbito educativo, y cómo este potencializa posturas éticas en los estudiantes.

Tras hacer un rastreo en los Planes Educativos de diferentes Instituciones a nivel local, donde se integra el Proyecto de Vida en los procesos pedagógicos, la Institución Educativa San Vicente de Paul remota el Proyecto de Vida como un plan de mejoramiento personal (2002, p. 108), manifestando que la vida de todas las personas es un proyecto en constante construcción, con el cual el porvenir es el resultado del accionar del momento. Por tal motivo, está la conciencia de que se necesita formar a un ser humano con una solides en sus valores, fundamentada desde lo emocional, espiritual e intelectual, donde la perseverancia y la voluntad juega un papel principal en estos procesos. Es así como el proyecto de vida contribuye en el estudiante de dicha Institución para que defina de una manera razonable el curso de acciones que guían su futuro.

Es por esto que se considera que el proyecto de vida debe ser un componente fundamental en todos los procesos Institucionales, pues con éste se crean espacios de reflexión, donde los

estudiantes identifiquen sus potencialidades, para ser cada vez más fortalecidas, como también sus limitaciones actuales, para ser tratadas. De esta manera es posible diseñar metas acordes a los deseos y aspiraciones que se quieren obtener de acuerdo a su realidad social. Además, se trabajan los componentes del cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado de la mente. Lo anterior fortalecerá el proceso de investigación que se lleva a cargo, puesto que es una orientación importante de cómo se ha asumido y debe asumirse el proyecto de vida.

Se retomó un antecedente a nivel local, propuesto por María Piedad Puerta, profesional de desarrollo familiar, FUNLAM. Titulado el “Proyecto de vida en la adolescencia” (2011), este expresa que el ser humano al momento de iniciar el proceso de consolidación y formación de su personalidad comienza a generar cuestionamientos en torno al por qué y para qué de su existencia, y de esta manera se empiezan a generar metas y proyecciones hacia el futuro; es así como se da inicio al diseño de un proyecto de vida a partir de lo que cree de sí mismo, de su realidad y de su existencia.

De esta manera, el proyecto de vida logrará ser una metodología que encamine la vida de los jóvenes en su desarrollo integral, donde se logre incrementar la conciencia que tienen de sí mismos, y poder así darle sentido, orden y dirección a su existencia. Todo esto a través del fortalecimiento de la autoestima, del autoconocimiento, de la percepción que tienen del mundo donde viven, potenciando el sentido crítico, para lograr evaluar la pertinencia y el alcance de sus logros, del entrenamiento de la toma de decisiones, utilizando la creatividad para diseñar la forma de alcanzar sus metas. Respecto a lo anterior se puede decir que es relevante para poder comprender que se ha realizado y como se ha retomado el proyecto de vida a nivel local, aportando al análisis de que contenidos se pueden retomar y que otros se han dejado a un lado.

Del mismo modo, la Institución Educativa Pablo Neruda (2012) presenta el proyecto de vida como una estrategia curricular para fortalecer los procesos de convivencia, debido a que éste se articula a los procesos pedagógicos, fundamentados en el auto-respeto, la solidaridad y el compromiso social. De esta manera adquiere pertinencia en su discurso de vida, para lograr así la transformación de la sociedad donde se desenvuelve.

En efecto, el proyecto de vida, sirve como un proceso educativo para la construcción de la autoestima y la convivencia, teniendo en cuenta la comunidad y el contexto donde este se desenvuelve, fortaleciendo así mismo una educación ética, en efecto, el educando posee una

apropiación de su tejido social y su proyección en la transformación de dicho tejido, que es a lo que se quiere llegar con el análisis de la categoría del proyecto de vida.

A nivel local se hace referencia al trabajo de grado de la Universidad San Buenaventura, realizado por Cindy Milena Murillo Torres (2014), titulado *La construcción de proyectos de vida, como estrategia pedagógica: articulando los contenidos del área de educación religiosa escolar y los subsistemas de la ética compleja*. En este se resalta la importancia de que los estudiantes realicen su proyecto de vida en el marco escolar, debido a que, si no lo realizan, no tomarían la responsabilidad y el compromiso de elaborar su propio proyecto de vida, y esto es un riesgo, porque

cualquier ruta les puede servir y esto los hace vulnerables a cualquier ofrecimiento no muy sano de los que el ambiente de violencia y delincuencia que el sector y las bandas delincuenciales les ofrece, por otro lado, las oportunidades laborales son mínimas (p. 10).

Por esta razón es importante integrar los proyectos de vida en los PEI de cada institución, para que logren tener una mirada más amplia frente a lo que quieren ser y alcanzar, y de esta manera generar de manera creativa estrategias para poderlo lograrlo.

Por consiguiente, si las Instituciones educativas no poseen el trabajo con los proyectos de vida, no solo la visión del futuro de los estudiantes será mínima, sino que tampoco “habrá aportado nada al desarrollo de la conciencia moral; “Individuo- especie y sociedad”, es decir, perdería sentido de ser, y no aportará a las transformaciones tan necesarias del ser, de la comunidad y de la sociedad” (Murillo, 2014, p. 12). De esta manera, los proyectos de vida deberán tener un referente desde la ética para que logren fortalecer posiciones autónomas orientadas a partir los valores.

Lo antepuesto es pertinente para la investigación en curso, porque permite tener una mirada más amplia frente a cómo debería abordarse los proyectos de vida en las instituciones educativas, para que pueda convertirse en una estrategia que posibilite la reflexión de los sujetos de acuerdo a sus realidades y necesidades.

A nivel local, los investigadores de la Universidad San Buenaventura Ketty Lebete, Felipe Valencia y Luz Álvarez, hacen el trabajo de grado para acceder al título de especialistas en

Gerencia Educativa, a través de una investigación titulada “El sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institución Educativa República de Uruguay” (2018). Los autores expresan que el proyecto de vida se puede fortalecer si se trabaja como un eje transversal en todas las áreas del conocimiento; también se fortalece con

Los talleres de talentos, la feria de las ciencias y las olimpiadas del conocimiento, permitiendo potencializar sus capacidades habilidades y destrezas en diferentes áreas del conocimiento, demostrarlas a nivel institucional y en otros contextos brindándoles la posibilidad de nuevos horizontes o nuevas perspectivas frente al futuro profesional (2018, p. 21).

Por consiguiente, se observa que la aplicación del proyecto de vida en la Institución, si se encamina adecuadamente bajo las necesidades e intereses de los estudiantes, tendrá como resultado actividades menos aisladas, convirtiéndose en estrategias para que logren vivenciar experiencias significativas y también se visualicen en diferentes proyecciones a futuro, según sus sueños y metas trazadas. Gracias a la amplia gama de posibilidades que se le generan, que así mismo lograrán ser motivadoras para su futuro. Sin embargo, a la investigación en curso no solo le interesa observar cómo los estudiantes se proponen metas a futuro, sino también la importancia de conocer su historia y como están viviendo su presente.

Con respecto al concepto de proyecto de vida a nivel nacional se retomó la investigación titulada “El proyecto de vida como mediación pedagógica en dos Instituciones Educativas de Manizales”, realizado por Natalia Duque, Luisa López y Zully Quintero (2015), el cual propone observar las realidades de los estudiantes, y a partir de estas identificar las situaciones problema para trazar objetivos claros que estén encaminados a cómo darle sentido a sus vidas, para saber tomar decisiones que puedan hacer aportes a sus proyectos de vida. Se reconoce así la importancia y el sentido que debe aportar el proyecto de vida a los estudiantes, además de considerarlo como herramienta que facilita los procesos de mediación pedagógica.

Es así como el proyecto de vida se consolida como estrategia de mediación pedagógica y también como una herramienta que puede potenciar el accionar de los estudiantes, es decir, que aportaría para fortalecer procesos de convivencia y potenciar valores en los sujetos, partiendo de las realidades y contextos. Un proyecto de vida es una de las estrategias más acertadas para

enfrentar los retos y las nuevas tendencias de la educación. Lo anterior es pertinente para esta investigación, porque permite observar si realmente el proyecto de vida incide o no en la formación ética de los estudiantes.

A nivel nacional también se consideró el artículo “Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia (papel del sistema educativo en contextos vulnerables)”, expuesto por la estudiante Karen García (2016), en donde se expresa que la niñez y la adolescencia están marcadas por diferentes situaciones sociales, experiencias que enmarcan la vida adulta. El artículo define conceptualmente el significado del Proyecto de vida a partir de tres dimensiones: valoración de sí mismo, proyección futura y relación con el contexto social y educativo. García menciona, para concluir, que el rol de la escuela consiste en garantizar una formación integral a través de estas diferencias sociales, para que finalmente logren un aporte significativo para la vida de cada estudiante.

En este sentido, identificar el papel de la escuela en la construcción de los proyectos de vida en contextos vulnerables, requiere de un análisis pertinente de la importancia de la educación, donde no sólo se perciba como un escenario de adquisición de conocimientos, sino que también sea un ambiente donde se potencializan las habilidades para la vida y la socialización. Por ello, la importancia de esta postura se debe a que permite identificar el rol que cumple la escuela en la formación no solo de estudiantes, sino también de seres humanos y ciudadanos de una comunidad, y también da a entender que una posible opción para lograr este objetivo sería el proyecto de vida, debido a que es una estrategia que aportaría significativamente al proceso de toda la comunidad educativa.

Simón José Esmeral Ariza e Iván Manuel Sánchez Fontalvo presentan en su libro *La educación en comunidades Indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales* (2016). La investigación realizada al pueblo indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, acerca de la influencia de la educación frente al desarrollo de los proyectos de vida de cada sujeto. Los autores plantean que “la educación como un abordaje situado frente a las demandas y expectativas de las comunidades indígenas, es responder de algún modo a su plan de vida” (Esmeral & Sánchez, 2016, p. 8). Por ende, los procesos educativos que se dan en una institución deben responder a las exigencias del contexto en el que se desarrolla, de esta forma se logrará establecer un proceso de diálogo y discusión en torno a lo que es el proyecto de vida de

cada participante de la comunidad y donde podrán vivenciar su propia realidad, para que finalmente puedan llegar a ver en qué consisten los procesos de formación.

Todo esto es pertinente para la investigación, debido a que desde la educación se debe asumir una postura crítica desde la interculturalidad, que permita fortalecer la creación de los proyectos de vida de los estudiantes, y que deje de ser un tema netamente académico, posibilitando encuentros de diálogo, de comunicación amplia, sincera y respetuosa. Así, la guía de los procesos formativos puede ser visualizada desde el reconocimiento y el valor que se da a la diferencia intercultural desde los diferentes ámbitos de la persona, para que empiecen a reconocerse como seres activos y partícipes de su propia formación y educarse de manera crítica y propositiva frente a su proyecto de vida.

Desde el proyecto “Sentido de vida”, realizado por la Institución Educativa Ateneo Juan Eudes (2018), se analiza la necesidad de trabajar con estudiantes con un rendimiento académico bajo, donde se “orientan hacia la construcción de un Proyecto de Vida con sentido y trascendencia en una perspectiva social que busca el rescate de la dignidad humana y la sostenibilidad de la civilización” (2018, p. 5). A su vez, el proyecto expresa que las dificultades académicas están asociadas a una dificultad psicoactiva, y que como consecuencia repercute en su comportamiento y son de difícil manejo para las instituciones. Por otro lado, expone que la Institución se ha centrado en los procesos académicos y no en el ámbito emocional de los estudiantes, por tal motivo se observan grandes dificultades convivenciales.

Desde este proyecto, se retoma como un eje central el trabajo de proyecto de vida desde la orientación profesional, como una alternativa para mejorar el nivel académico de los estudiantes, fortaleciendo procesos académicos, afectivos y familiares a través del trabajo emocional y de convivencia.

A nivel internacional se retoma el artículo titulado “Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social”, presentado por el Dr. Ovidio S. D'Ángelo Hernández en el año 2000. Su propósito es explicar el contenido, la dirección y la naturaleza del proyecto de vida, mencionando que debe estar vinculado a la situación social de un individuo, tanto en su momento actual, como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros y también pasados, es decir, haciendo una reflexión su historia de vida.

Es por medio del proyecto de vida donde la persona reflexiva, creativa e íntegra moralmente, puede disponer de mejores bases y marcos de referencia para un ajuste positivo de

su proyecto de vida, sin renunciar a los fundamentos de su identidad, para que de esta forma pueda contribuir armónicamente a la construcción de un tejido social (D'Ángelo, 1994, 1997, p. 73).

Lo anterior es relevante para el presente trabajo de investigación, porque se debe entender la complejidad de abordar de manera completa el comportamiento y la manera como se ve cada estudiante en el mundo, para el progreso de habilidades que permitan la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos sociales positivos, y que conlleven a un proceso de decisión moral, que servirá como base para iniciar la comprensión de su historia y la proyección de sus objetivos a corto, mediano y largo plazo.

El artículo “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy” realizado por Rosa Blanco (2006), expresa que “América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión”, (2006, p. 1). Por lo cual, esta desigualdad e inequidad se ha convertido en un objetivo fuerte de la educación en muchos países, tratando de hacer un sinnúmero de reformas educativas para lograr el acceso de manera universal la educación, y sobre todo que esta sea de calidad y equidad, minimizando así el número de exclusión.

Por consiguiente, una de las estrategias claves que puede ayudar a enfrentar esta situación es conseguir una plena participación de todos los actores de las comunidades educativas, a través del trabajo de proyecto de vida, donde puedan visualizarse en su desarrollo como persona, trazándose metas y propósito de vida, desde la protección y de bienestar.

Lo anterior permite que la investigación que se lleva a cabo pueda entender las diferentes perspectivas que tiene el proyecto de vida y desde qué punto se puede retomar para analizar la eficacia y el impacto del proyecto de vida institucional.

1.1.3 Desde la categoría de ética.

Al revisar esta categoría se pretendió tener claridad sobre cómo se ha venido asumiendo la ética en los asuntos educativos y sobre todo qué tipo de impacto puede llegar a tener en la formación de sujetos, para finalmente asumir una postura frente al proyecto de vida.

El trabajo de grado *Por una ética de la legitimidad y la recuperación de la emoción fundante de lo humano, una visión relacional de la construcción de sujetos políticos* (2018), expuesto por los investigadores Sebastián Arango y Yonhny Isaza a nivel local, expone que a pesar de que haya una aparente autonomía de los derechos civiles, realmente esta autonomía solo se ejerce a través del voto, y no sobre su real emancipación. Es por ello importante que se genere “una reflexión crítica para intentar apartarse de los intereses que subyacen y alimentan la inercia social” (2018, p. 15), con la cual se amplíe la relación profesor estudiante, se identifique lo prioritario del momento de clase para su formación como sujeto político.

Es por esto que lo educativo debe tener procesos de autocrítica desde la pertinencia y el alcance, debido a que “los tiempos y los ideales de una sociedad cambian y de aquí que la educación, como componente social inserto en la cultura, debe adaptarse de forma coherente a lo que el medio propone” (2018, p. 15), y que así no se impongan ideologías, sino, por el contrario, que los estudiantes sean protagonistas de sus espacios de formación.

Lo anterior proporciona una reflexión sobre cómo aportar a partir de la investigación a resignificar procesos tan relevantes como lo son la formación en la ética, es decir, debe de pensarse cómo fortalecer en todos los estudiantes la autocrítica y la autonomía, para finalmente llegar a la emancipación de los sujetos.

A nivel nacional, está el trabajo de grado de la Universidad San Buenaventura de Cali, titulado *Actuación socio-educativa en humanidades. Estudio sobre la ética y la estética en perspectiva bio-pedagógica*, de la investigadora Liceth Johanna Quintero Fernández (2012). En este se hace un reconocimiento a la subjetividad, desde la existencia humana, y desde sus vacíos e incertidumbres, pero ante todo se realiza un proceso de indagación del quehacer docente, es decir,

pretende indagarse y ser un acto creativo de procreación de reflexión de la praxis (praxeología pedagógica) a través de la recursividad y emancipación de las ideas. Más que una concertación sobre algo que se debe gestar en contexto real -es más que texto, más que una apuesta epistémica, se trata de una exhortación que deviene metamorfosis espiritual en la vida de quien se indagó (2012, p. 5).

La autora plantea “la emergencia por una educación auténticamente humanizadora, que enseñe a vivir, a amar la vida, a protegerla para uno mismo y para los demás” (2012, p. 6). Es una mirada y un llamado a despertar de lo que nos tiene distraídos, de lo realmente importante, además de ser una invitación a aprender y enseñar con espíritu de niños, para lograr un desarrollo humano, partiendo de la reflexión personal y de las experiencias vitales, guiadas por el arte y los valores.

De esta manera, el trabajo aporta a la investigación una mirada al sujeto sin prejuicio social, analizando al ser humano desde lo que hace, persuadido por el amor, transmitiendo las ganas de vivir, y convivir con los demás, siendo la vida y la esperanza el acto de la labor docente.

Haciendo un rastreo desde la categoría de la ética a nivel internacional, se estudió el artículo titulado “El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela”, realizado por María Mena, Claudia Romagnoli y Ana María Valdés (2009), hace referencia a la relevancia que tiene el desarrollo de la dimensión afectiva y ética en las escuelas públicas de Chile, donde se menciona que es una manera pertinente y eficaz para enfrentar la educación en la actualidad. Además, en este artículo se sugiere que no se debe desvincular la dimensión social y emocional de la intelectual, debido a que le da resignificación a los procesos escolares que posibilitan un círculo virtuoso, es decir, que se pueden fomentar ambientes de autonomía y formar en las habilidades que requieren los ciudadanos para vivir y construir la democracia.

Lo anterior es pertinente para esta investigación porque aporta a la comprensión de la importancia de centrar los procesos educativos, no solo en la transmisión de contenidos, sino que se debe empezar a replantear la enseñanza desde la formación ética, para que los estudiantes se reconozcan y aprendan a aceptarse y comprender su papel en el mundo.

También se analizó el artículo “La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas” (2010), donde se expresa una profunda preocupación frente a la crisis pedagógica que está padeciendo la escuela en la actualidad, debido a que no tiene criterios firmes que posibiliten la confianza y la credibilidad en los procesos de formación. Es por esto que se propone retomar la ética en la escuela desde las premisas del filósofo Emmanuel Lévinas. Él proponía establecer una relación educativa desde la ética, donde se implementará la narración y el testimonio como elementos facilitadores de la práctica educativa en la escuela.

Para la investigación en curso, el anterior planteamiento servirá de insumo para retomar la comprensión de la categoría sobre la ética, pues permite una mirada más profunda y reflexiva

sobre qué se conoce de ese aspecto y cómo abordarlo en cuanto al proyecto de vida, para fortalecer y transformar las prácticas educativas en la escuela.

A nivel latinoamericano, se retomó el artículo “¿Qué significa una formación ética?” de Francisco Iracheta Fernández del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Puebla, México (2011). Es una investigación que tiene como propósito identificar la ética como un eje transversal en todo proceso de formación profesional, dado que desde hace muchos años los avances agigantados de la ciencia y la tecnología y su uso irresponsable han generado crisis a nivel ambiental, social, económica y política en la humanidad que ni la ciencia ni la tecnología han podido resolver. A ello se suma que en los procesos formativos de las universidades se da gran importancia a la formación desde la competencia para salir al campo laboral y ejercer los conocimientos, olvidando un poco la formación ética como finalidad de la educación, es decir,

El problema de la ciencia y la tecnología es que en sus afanes por alcanzar conocimiento y dominio de la naturaleza de manera frecuente atropellan el valor de la dignidad al tratar al ser humano como simple medio y no como fin en sí mismo (Etxeberria citado en Iracheta, 2011, p. 158).

Lo anterior es pertinente para la investigación, puesto que permite comprender la formación ética como una disciplina filosófica en cuanto que invita a la reflexión objetiva sobre la manera como tenemos que actuar, y, en este sentido, asumir que la formación tiene el gran compromiso de pensar la ética como un camino al reconocimiento de la otredad que permita dar solución a las crisis humanitarias que vivimos en la actualidad.

El artículo “De los atributos del Sujeto a la ética del Es”, realizado por Ramón Calzadilla (2015) de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela, propone que para comprender el comportamiento humano es necesario recurrir a la filosofía ética, como vos interior del sujeto, que le permite la reflexión constante a través del uso de la razón. Pero también se deben mirar los atributos del otro para reconocerlo desde su infinita dignidad, y desde esa mirada construir una relación mutua que permita la construcción del proyecto de vida.

En este sentido, la educación juega un papel elevado dentro de esta búsqueda, dado que es a través de ella que se emancipa al sujeto y se posibilitan formas de la razón. Ahora, no sólo el uso de la razón es el camino para lograr sujetos éticos, puesto que “el solo razonamiento se ha mostrado incapaz de resolver plenamente el conflicto entre el interés propio y la ética, es improbable que la argumentación racional persuadirá a todo sujeto racional para que actúe de manera ética” (Calzadilla, 2015, p. 8).

En un mundo como este no es posible aspirar a que todos los seres humanos razonen éticamente, a muchos no les importa ni para sus propias vidas. Por ello también es necesario actuar para beneficio recíproco entre los sujetos, pues solo así se podrá entender el alcance de una conciencia ética en el sujeto. Es necesario entonces descubrir si nuestros propósitos contribuyen a la realización de unos y otros, de tal suerte que se pueda superar la crisis humana, verdadero valor de la ética.

Para la investigación en curso es necesario estudiar cómo la ética, pensada exclusivamente desde el uso de la razón, debe involucrar otros asuntos como la otredad, para evitar la dificultad entre la razón y las propias inclinaciones del sujeto en las relaciones del ser humano.

Otro artículo internacional que se estudió fue “Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum”, realizado por Ángel Gómez Navarro en 2017. En este artículo se hace un análisis crítico sobre el hecho de que la educación no puede servir solamente de herramienta para desarrollar competencias útiles para satisfacer las necesidades del mercado, según las políticas utilitaristas dominantes, sino que tiene que responder las reclamaciones éticas del desarrollo humano. Se debe promover una educación para la ciudadanía, que propenda por una libertad participativa, la no discriminación, la autonomía responsable, la tolerancia y el pluralismo. Según el autor, para Martha Nussbaum el desafío de la educación es forjar un “ethos personal y social” (Gómez, 2017, p. 20), que permitirá grandes transformaciones en las bases de la sociedad.

Esto permitirá tener una visión más amplia de cómo se ha tomado el asunto ético en otros estudios y sobre todo la relevancia que tiene en los procesos educativos, permitiendo de esta

forma comprender cómo será asumida la ética en la presente investigación y sobre todo entender que es un aspecto fundamental en la formación de los sujetos.

1.1.4 Antecedentes legales.

En este apartado se hace un rastreo sobre lo que hay establecido desde la normatividad del país frente a la educación y los aspectos de la ética.

Desde la constitución Política de Colombia. En el artículo 67 se presenta la educación como derecho fundamental de las personas y como un servicio público que posee una función social (Colombia. Presidencia de la República, 1991). Haciendo énfasis en la relevancia de formar en valores y principios que posibiliten transformaciones importantes en el país, es decir, que los ciudadanos se preocupen por los otros y lo otro.

Continuando con este rastreo se encontró que *desde la Ley general de educación* se evidencia que el objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos es una formación integral de los estudiantes. Por este motivo se propone formar en autonomía y responsabilidad para que los sujetos puedan asumir derechos y deberes, también en aspectos éticos y morales para fomentar el respeto y las prácticas democráticas basadas en principios y valores. Además, “promover una conciencia educativa que prepare para la vida y fomentar el interés por la identidad cultural” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 4).

Lo anterior permitirá que la investigación pueda tener un insumo que posibilite un análisis más profundo desde los fundamentos legales y de esta forma afrontar y comprender desde este ámbito las categorías analizadas. Es por esto que es importante retomar desde esta misma Ley los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, especialmente en el artículo 1, donde se propone “formar en valores que posibiliten una adecuada convivencia y fomentar el deseo de saber, para que cada sujeto se enfrente a la realidad social con autonomía y con un amplio espíritu crítico” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1996). Esto es imperativo para formar un sujeto capaz de comprender la realidad y que pueda reflexionar sobre esta, para que asuma posturas críticas y tome decisiones con autonomía, pensando en sí mismo, en los otros y en la transformación de su contexto. En el artículo 25 se expone puntualmente que

se debe promover y fomentar en todos los establecimientos educativos la formación ética y moral a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 6)

Otro aspecto que se debe tener en cuenta son *los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación*, donde se expresan puntos de vista que aportan como referencia y ofrecen recomendaciones, es decir, son una guía para las Instituciones educativas colombianas, para trabajar el área de ética y valores. Los lineamientos presentan una “(...) invitación a la aventura, al esfuerzo y al entusiasmo de cada uno de los que trabajamos como educadores morales; pero, sobre todo, es una invitación a la imaginación creadora, al sentido innovador y a la mirada crítica” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 4).

Siendo así, los lineamientos del área de ética y valores, una fuente de referencia para los docentes y directivos docentes en la enseñanza de la ética y la moral, donde se expone la necesidad de promover la autonomía en los estudiantes como medio y como fin, deben ser una apertura a la participación activa, a la generación de la creatividad y la responsabilidad frente a la toma de decisiones, donde se puedan generen espacios que le permitan a los educandos pensarse, pensar en los otros y en lo otro. Haciendo énfasis en que, “en toda práctica educativa, pero en este campo en particular, la imposición es negativa y contraproducente” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Además, se expone la preocupación que genera la grave situación de socialización y relaciones que poseen los estudiantes de esta época. Sin embargo, desde la práctica educativa se menciona que los docentes deben encargarse de asumir el reto de formar frente a una comprensión teórica avanzada del problema ético, realizando una labor de enseñanza y aprendizaje de la ética de acuerdo con las condiciones, vivencias y las realidades en cada comunidad educativa.

Los lineamientos enfatizan en la reflexión de cómo debe asumirse la formación ética y moral desde la escuela, mencionando que debe ser un reto tendiente a generar cambios en las relaciones que se tejen dentro de las mismas, para que se puedan dotar de un nuevo sentido.

La educación ética y moral debe ser colocada en su sitio. No se le pueden pedir milagros o que salte por encima de su propia sombra. Se le debe pedir que afronte el problema de ser y estar en el mundo, que no eluda responsabilidades, que se fije metas y objetivos, pero que, sobre todo, reconozca el carácter humano, demasiado humano que la comporta (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Lo anterior es un insumo relevante para la investigación, debido a que es una fuente importante para retomar la enseñanza de la ética y para abordar e intentar encaminar el proyecto de vida no solo para formar en reglas morales, sino desde una perspectiva ética, que promueva la reflexión.

Desde el código de Infancia y Adolescencia. En el Artículo 43 se determina que en todos los establecimientos públicos y privados se debe asumir la enseñanza de la ética y la moral. “Tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2006). Además, se dictamina que deberán:

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores, inculcando un trato respetuoso y considerado hacia los demás. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2006, p. 8).

Se retoma desde esta misma Ley el artículo 44, donde se fundamentan las obligaciones complementarias de las instituciones educativas, y se establece que los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general deberán poner en marcha ejercicios para la niñez que promuevan su integridad física, mental y emocional, además de “garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, p. 28).

Lo anterior es oportuno para la investigación porque ayuda a entender cómo se ha trabajado y afrontado desde la ley el tema de la educación ética, y de esta manera llegar a una interpretación más profunda como se quiere o se debería retomar dicho asunto desde la institución donde se desarrollan propuestas para la intervención con los estudiantes.

2 Justificación

Ante la importancia de formar sujetos éticos y conscientes de la construcción de su proyecto de vida, la institución educativa Montecarlo Guillermo Gavía Correa viene adelantando la implementación de la estrategia “Proyecto de vida”, desde el grado 0° a 11°, como una apuesta viable que contribuya a este fin. Sin embargo, a pesar de aunar esfuerzos y de reconocer la trayectoria de la estrategia que se viene aplicando desde el año 2015, las dinámicas cotidianas continúan respaldando la construcción de un proyecto de vida desde la propuesta de actividades homogéneas que delimitan la reflexión ética del sujeto y que se convierten en actividades academicistas, de memorización, repetición y adoctrinamiento, que tiene como consecuencia la modelación de sujetos bajo un constructo social que desconoce la otredad.

Una sociedad en la que «educar» constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objetivo de volverlo “competente” para la función a la que está destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos (Bárcena & Mélich, 2000. p. 14).

Partiendo de lo anterior, es de interés e importancia en esta investigación analizar el impacto que tienen las actividades del proyecto de vida para determinar sus implicaciones en el encuentro de los estudiantes con la ética. Dicho análisis se apoyará en los “saberes antropológicos - educativos que coinciden en el objeto definido como: qué es y cómo es el ser humano educable y el qué y cómo de la educación” (Martínez, 2006, p. 155), con la intención de reconfigurar la estrategia de proyecto de vida desde la antropología pedagógica como posibilitadora de una posición ética en los estudiantes y generar en los docentes profundos diálogos y reflexiones en torno a la ética y la antropología pedagógica como soportes para la construcción de proyectos de vida en los sujetos.

A partir de estas reflexiones es posible generar transformación en las prácticas pedagógicas, es decir, se pretende que los docentes hagan del asunto educativo una opción formativa, dotando de sentido la cuestión pedagógica. Se debe posibilitar desde el aula de clase

que los sujetos tomen conciencia de sus condiciones históricas y que sean capaces de superar su naturaleza primaria. Para este propósito es importante poner la mirada en aspectos de la antropología filosófica de la educación, pues “La praxis educadora exige una antropología. Esta encierra la liberación progresiva del hombre, ya que éste, fabricando cultura, o sea un mundo que le es propio, se libera en parte de la necesidad natural” (Fullat, 1997. p. 7).

Es así, que la presente investigación busca replantear la formación tradicional del proyecto de vida y la ética, para que no continúen como propuestas aisladas, que no integran la realidad al currículo, con métodos de manipulación, sermoneo, repetición y adoctrinamiento que impiden la reflexión ética en el sujeto. Y en cambio, reconocer la historicidad y alteridad del sujeto, en su formación ética y conducirlo a la reflexión, es decir, a su propia formación como sujeto ético en la construcción de su proyecto de vida. Como bien lo enuncia Bárcena y Melich: “Pensamos que es hora ya de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora” (2000, p. 12). Y en este sentido, contribuir desde la investigación a la reconfiguración de los discursos pedagógicos que se han sostenido en el tiempo como única verdad.

Por otra parte, en las lecturas realizadas acerca de investigaciones relacionadas con la construcción de proyecto de vida desde una perspectiva antropológica y ética se puede observar que a nivel local, nacional e internacional reflexionan acerca de la importancia de articular el proyecto de vida con prácticas pedagógicas que tengan en cuenta la alteridad, la emancipación y la historicidad de los sujetos, como vías para construir sus propios proyectos de vida. Sin embargo, se identifican fisuras respecto a la necesidad de trascender las reflexiones que han emergido de estas investigaciones, para que la escuela pueda llegar a la deconstrucción de los imaginarios que ha perpetuado durante años en relación al abordaje del proyecto de vida y la formación ética.

Se desea entender entonces cómo una estrategia institucional, en este caso el proyecto de vida, puede convertirse en un acto de formación, que permitirá dotar de sentido el mundo de la vida, es decir, convertirlo en un generador de realidades históricas diversas, tanto en los docentes como en los estudiantes. Además, se observará cómo puede ser viable transitar el camino de la educación ética, debido a que es un asunto muy importante que hace posible que los sujetos se transformen y por ende transformen sus realidades.

La investigación finalmente aportará un análisis crítico y reflexivo frente asuntos de gran importancia en el campo de las ciencias de la educación, que permitirá tener una mirada más profunda de cómo están siendo abordados aspectos como la ética, la formación, la historicidad y las realidades de los sujetos, y sobre todo ayudará a identificar que aciertos y desaciertos tiene la estrategia del proyecto de vida.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Reconfigurar las concepciones del proyecto de vida de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa desde la antropología pedagógica como posibilitadora de una posición ética en los estudiantes.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar en la estructura institucional cómo ha sido el abordaje que se le ha dado al proyecto de vida y al concepto de ética en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.
- Identificar en los docentes las características de la antropología pedagógica y de la ética que se evidencian en la comprensión y aplicación del proyecto de vida de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.
- Analizar cómo los estudiantes dan cuenta del concepto de ética desde la construcción de su proyecto de vida.

4 Marco teórico

El trabajo de investigación centró su mirada en reconfigurar el proyecto de vida de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa a la luz de la antropología pedagógica como posibilitadora de una posición ética en los estudiantes como un encuentro sobre sí mismos. Por ello es necesario vislumbrar, a la luz de la teoría, la ética, el proyecto de vida y la antropología pedagógica, como categorías de análisis, abordando autores como, Octavi Fullat, Christoph Wulf, Joan-Carles Mélich y Ovidio S.D' Angelo.

De esta manera, el marco teórico se convierte en un referente conceptual que sustenta conceptualmente las categorías de análisis de la investigación. En él se definen los autores que son claves por la perspectiva teórica que asume esta investigación y que posteriormente permitirá caracterizar, identificar y analizar sobre las categorías propuestas: antropología pedagógica, proyecto de vida y ética.

4.1 Antropología pedagógica

Antropología es un concepto moderno, que se ha construido a través de su relación con las diferentes ciencias y la filosofía, pues en casi todas las ciencias, las cuestiones antropológicas desempeñan un papel importante. La antropología contribuye a un entendimiento del comportamiento del ser humano. “En el centro de la antropología filosófica se encuentra el carácter específico de lo humano en tanto resultado de la comparación entre ser humano y animal” (Wulf, 2008, p. 13). Es así como el tiempo, la cultura y la historia se convierten en dimensiones centrales de la evolución.

En cuanto a la pedagogía, Kant la consideraba “como el ideal de progreso; pues ésta se halla naturalmente orientada a la promoción del cambio social” (Beade, 2011, p. 109). Aparece entonces como discurso en la modernidad y es la ciencia del maestro, que dota de sentido el asunto educativo, donde se evidencia un proceso de devenir y autorrealización constante, que responde al “qué” y al “para qué” se educa.

No hay modo de pensar en el hecho educativo sin referencia a su para qué. Al fin y al cabo, siempre que se educa, se educa a alguien, para algo. Este para algo le es consustancial a la acción formadora (Fullat, 1997. p. 24).

Es por esto que el aspecto humano y educacional son mutuamente referidos y son procesos en los que se ha centrado la antropología pedagógica, la cual es un campo de reflexión abierto que se ocupa del estudio del ser humano como sujeto formable. Por esta razón, toda práctica educadora debe arrancar de una representación antropológica que permita una comprensión de lo humano, partiendo del hecho de que cada sujeto tiene un mundo que le es propio, es decir, tiene consigo una identidad cultural y que además está marcado y definido por una historia.

Sin embargo, los asuntos educativos se han centrado desde siempre en la escuela, el maestro, la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción, convirtiéndose por último en una opción formativa que les posibilita a los sujetos acercarse al mundo y transformarlo. Es por esto que el proceso educador debe remitir de manera obligada a la antropología que precisa una deliberación de aspectos culturales e históricos.

Es por esto que las ciencias de la educación sirven como puente para acercarse a los fenómenos de la naturaleza, posibilitan la comprensión y la transformación de los rasgos humanos y son un aspecto relevante para emancipación de los sujetos. Para Octavi Fullat, “Los rasgos de lo humano sirven para hacernos una idea más cabal de la tarea educativa” (1997. p. 17).

En este apartado se abordarán dos autores importantes en el campo de la antropología de la educación, los cuales son Octavi Fullat y Christoph Wulf. Sin embargo, se pondrá mayor atención en los postulados de Wulf, quien afronta la antropología pedagógica de una manera más empática con los objetivos trazados en la investigación.

Octavi Fullat, filósofo de la educación y pedagogo, aborda en su obra *Antropología filosófica de la educación* la antropología en tres direcciones epistemológicamente diferenciadas: -En saberes hermenéuticos o del sentido (Antropología filosófica), -En ciencias empírico-naturales (Antropología biológica) y – En ciencias empírico- sociales (Antropología cultural) (1997, pp. 17-18).

La antropología filosófica la enfoca hacia la educación, argumentando que

Relacionar antropología filosófica y procesos educacionales es un asunto que incumbe de lleno a la tarea de una antropología de la educación. Los rasgos de lo humano sirven para hacernos una idea más cabal de la tarea educativa. Antropología y pedagogía constituyen una circularidad enriquecedora (1997, p. 17).

Para Fullat, los procesos educativos son propios del ser humano, pues menciona que ser hombre es tener que hacerse constantemente, producirse y para esto se debe valer de la educación, pues es la que realiza el inacabable proyecto humano. Además, expresa que, si el ser humano no se educa, solo será un pedazo de carne. Por esta razón se deben tener en cuenta aspectos como la genética y la civilización, es decir, la cultura para que se pueda educar y de esta forma llegue a diferenciarse del resto de los animales.

La educación así entendida es un sistema de intervenciones mediante actos, sobre propiedades, situaciones o procesos humanos con ánimo de obtener modificaciones en ellos. Tales intervenciones y modificaciones se llevan a término dentro de un contexto ideológico y utópico que reside en la cultura de la civilización para la cual se educa (1997, pp. 96-97).

En este orden de ideas, Fullat menciona que los demás animales han recibido una naturaleza inmutable, el hombre por su parte puede evolucionar, cambiar y rehacerse, es decir, su naturaleza genética influye, pero el tiempo vivido, su historia, es el que lo configura y le permite ser libre. Debido a que no hay otra historia que la humana.

Al animal únicamente le queda padecer el tiempo, que para él solo es, por cierto, pasado y presente. El hombre, en cambio, es tiempo, pero tiempo histórico, tiempo vivido. Pretérito, actualidad y aventura o anticipación pasan a ser éxtasis antropológicos en la medida en que no son algo suyo, sino que son algo del hombre (1997, p. 61).

Es por esto que el hombre puede llegar a modificar el mundo, a innovar, crear y apropiarse de todo lo que lo rodea. El aspecto humano y la posibilidad de educarse ha permitido el diálogo, la comunicación, formar comunidades y conducirlo a la sociabilidad, pues el ser humano necesita del semejante para alcanzar su estatuto de hombre. Además, enriquece la subjetividad y ofrece a la cultura grandes aportes que ayudaran a crear sociedades históricas significativas. “Los hombres de carne y hueso no solo transmiten una herencia biológica; también entregan cultura, técnicas e instituciones en el seno del proceso histórico” (1997, p. 88).

El modelo antropológico que se propone no toma al hombre como un objeto más entre los objetos de la naturaleza, sino que lo diferencia, lo describe como ser único que es constantemente “tener-que- hacerse”, debido a que existe para buscar la superación y tratar de trascender lo condicionado. El sentido de lo humano es un proyecto inacabado, que lo va erigiendo cada hombre, tratando de dar sentido a sus realidades, convirtiéndolo de esta forma en un ser histórico, pero sobre todo un ser sensible ante el mundo, que no le permite esquivar asuntos de tanta relevancia como el tema de Dios.

La dignidad de la persona humana, derecho a la libertad, la fraternidad, la fe en Dios, la igualdad entre todos los seres humanos... son algunos extremos que no pueden abordarse ni con los sentidos ni tampoco con una razón racional que convenza a todos (1997, p. 141).

Es así como para Fullat la antropología educativa es el quehacer educador, donde señala que para lograr educar se tiene mucho que aprender. A su vez, argumenta que la historia es el lugar donde el ser humano construye su identidad. Explica que para que la educación en valores sea exitosa debe mostrarse a través del ejemplo, es decir, haber un discurso consecuente con a la realidad que se vive y lo que se quiere comunicar.

Por su parte, Christoph Wulf es profesor de ciencias de la educación y de antropología histórica y comparativa. *En Antropología de la educación*, expone que no es posible estudiar la educación y la formación sin preguntarse sobre los valores y el sentido que los seres humanos le dan a el hecho de existir.

Para Wulf, la antropología se centra en descubrir la especificidad de lo humano a través de su comparación con la especie animal. Plantea además que la educación es el único camino

para el perfeccionamiento de lo humano, que se da a partir de procesos de socialización, subjetivación e internalización. Además, el autor propone que “La antropología filosófica explica la comprensión del hombre en sí mismo. Este resultado como sentido en que se conciba al hombre como “cuestión abierta”, como un asunto no solucionado ni solucionable” (Wulf, 1996, p. 87).

Por esta razón la antropología de la educación tiene que desarrollarse con base a tres temáticas fundamentales: la historicidad, la interculturalidad y la pluridisciplinariedad. Estos temas están amplia y eficazmente tratados por el profesor Wulf, quien convierte al sujeto en el centro de la reflexión antropológica, pero enfatizando en la condición especial de que el sujeto es social y debe tener contacto con el otro, además mencionan como el saber de la educación se constituye a partir de condiciones específicas de la cultura y el lenguaje. A propósito, Wulf propone que “El lenguaje vuelve humano al mundo; traduce el mundo en un mundo del hombre. Sus límites forman los límites de la cultura y del individuo” (2004, p. 56).

Para Wulf, el punto de partida es la tensión que se genera ante la posibilidad del perfeccionamiento del hombre y la imposibilidad de cambiarlo. Es por esto que hace un recorrido por el sueño de la época moderna, el cual es “Convertir a los humanos en seres perfectos a partir de la educación”, es decir, enfatiza en el papel determinante que tiene la educación para transformar y perfeccionar a los seres humanos, lo cual puede convertirse en un sueño o en muchos casos una pesadilla.

La diferencia entre sueño y realidad educativa es, en principio, eliminable; corresponde a la diferencia entre lo imaginario y lo real, entre los cuales ya no es posible trazar una frontera clara. Antes bien, lo imaginario se torna real y lo real imaginario. Sin embargo, aparece como experimentable el hiato entre imaginación y realidad que apunta a los límites de las posibilidades de la educación para cambiar la realidad de los hombres y pone en claro la limitación de la educabilidad del ser humano, para cuya compensación surgen una y otra vez los sueños y las pesadillas de la educación (Wulf, 2004, p. 32).

Wulf también aborda otro asunto trascendental que lo expone como la importancia de la acción mimética, que parte de la concepción de que la cultura y la historia contribuyen en la

formación del cuerpo y los sentidos del ser humano. En este aspecto hace un análisis sobre cómo lo interior y lo exterior se relacionan para crear imágenes que definirán la educación, la socialización, la comprensión social y la actividad de cada individuo. De ahí que la mimesis desempeñe un papel trascendental en la adquisición de competencias sociales, debido a que dan nacimiento a imágenes interiores y exteriores que definen aspectos corporales, sensitivos y el carácter representativo de cada sujeto, es decir, que la mimesis permite que el hombre se aproxime al mundo y lo reconozca.

Los procesos miméticos no son simples procesos de imitación; con su transcurrir se origina siempre cosas nuevas. En su enfrentamiento mimético con el mundo, cada individuo logra cosas nuevas con base en sus respectivos presupuestos. La diferencia de individuos garantiza también así la diversidad de procesos miméticos. Libertad, autoactividad y organización propia son, por ello, una condición indispensable de los procesos formativos miméticos. Los procesos formativos se efectúan siempre en contextos históricos y culturales específicos que, por su parte, no carecen de presupuestos, sino que se encuentran vinculados con lo procedente (Wulf, 2004, p. 53).

El autor también asume la educación intercultural como un aspecto de gran relevancia para reconocer al otro y lo otro, generando de esta forma procesos de aprendizajes y vivencias que le permitirán a cada individuo reconocerse a través del otro. Para ampliar la discusión, el autor indica que

El punto de partida de la educación intercultural no puede ser la pretensión de comprender al otro, sino el reconocimiento de que el otro es diferente y no comprensible. Esta experiencia no resulta fácilmente asumible y conduce a replanteamientos dentro de muchas áreas de la educación intercultural (Wulf, 2004, p. 138).

Por lo anterior, la educación intercultural debe ser el camino para la aceptación del otro con su mundo. Debe ser un encuentro con lo que cada uno no es, pero que finalmente pueda

conducir a asumir las diferencias con lo nuevo y lo que ya se tiene. Para el autor, la educación intercultural es “el encuentro con lo foráneo y la discusión crítica de lo otro que uno mismo no es” (Wulf, 2004, p. 141). En una definición más amplia, Wulf propone que

Si la pregunta por el otro incluye la pregunta por la mismidad y, a su vez, la pregunta por el otro, entonces los procesos de educación intercultural constituyen también procesos de autotematización y autoformación. Si tienen éxito, entonces no sólo conducen a la visión de la no comprensibilidad de lo foráneo, sino que también provocan autoextrañeza (2004, p. 143).

Otros puntos claves para Wulf son la historicidad, la culturalidad y la transdisciplinariedad, temas trascendentales de la antropología- pedagógica, y ofrece con ello una explicación sobre cómo la variedad cultural e histórica de los fenómenos humanos contribuyen a la fundamentación para asumir una educación con una perspectiva global.

Las mentalidades se originan como formas de hábito bajo condiciones culturales y sociales específicas. Estructuran la acción social de los sujetos sociales sin fijarla; permiten al individuo ser de otro modo y actuar de otro modo. Están abiertas a los cambios y a las transformaciones históricas (Wulf, 2004, p. 165).

La antropología de la educación se centra en cómo debe asumirse la formación de los sujetos, resaltando que la característica fundamental del saber pedagógico es la reflexión profunda, donde se toma conciencia de que sin la antropología no son posibles ni la educación, ni la formación. Además, que el saber antropológico- pedagógico se convierte en antropología histórica y cultural, es decir, se tiene en cuenta el carácter histórico y cultural de los sujetos. Con ello no se deja de lado la actividad que ocurre entre los hombres, ni las nuevas formas de relaciones humanas. Formación es entonces un vínculo de cada individuo con el mundo que lo rodea.

4.2 proyecto de vida

El proyecto de vida es un ejemplo claro de las estrategias que la institución educativa diseña y ejecuta con la intención de mejorar la convivencia entre los estudiantes y fomentar en ellos una actitud reflexiva en su proyección y relación con el otro. Este presenta actividades en valores, pensadas por los docentes y clasificadas según el grado en el en el que se encuentran los estudiantes. Tal como están planteadas las actividades, realizan un acercamiento a la formación del desarrollo ético de los estudiantes. No obstante, en esta lógica de pensar en la formación un criterio ético en los infantes se obtiene como parte fundamental, el contexto real y las situaciones del diario vivir en las que están inmersos los niños. Como propone D'Ángelo, “el proyecto de vida —entendido desde la perspectiva psicológica y social integra— las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (1994, p. 6).

De esta manera, al hacer un rastreo desde la literatura del concepto Proyecto de vida, hay pocas investigaciones frente a este tema. Algunos autores logran realizar pequeñas definiciones de conceptos que se pueden tomar como un referente de proyecto de vida, tales como Luis Castañeda (2001), en su trabajo *Un plan de vida para jóvenes: ¿qué harás con el resto de tu vida?*; Castro y Díaz (2002) en “Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos”; Ghiardo y Dávila (2008) en *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*, entre otros. Ahora, dichos autores no se enfocan al trabajo netamente de proyecto de vida, sino con temas afines a este concepto. Después de haber realizado lecturas sobre dicha categoría, se definió que en esta investigación se retomarán los postulados que tiene el autor Ovidio D'Ángelo sobre el proyecto de vida.

Aduciendo a lo anterior, D'Ángelo logra formar un concepto amplio del Proyecto de vida, en el que incluye todo el contexto social del sujeto y lo retoma dentro del plan de vida. Además, incorpora capacidades como la autorreflexión, la autovaloración y la postulación de objetivos claros, para llegar a la autodeterminación personal en la búsqueda de la autorrealización. Con respecto a esto, se logra evidenciar la importancia de la construcción de sí mismo, a partir de la reflexión sobre las fortalezas y los aspectos por mejorar, para aprovechar las potencialidades y superar las dificultades.

De acuerdo con D'Angelo, la estrategia del proyecto de vida se convierte en un instrumento útil, en la medida en que se presente como un puente para las propias expresiones personales y la manifestación de su sentido social; además, si permite ser tocado y pensado por la realidad social y construir en él la vida propia (1989). Se debe pensar entonces, en la construcción del proyecto de vida desde la necesidad que tiene el sujeto, pero también desde la consolidación de su propia estructura ética en el que se encuentra. De tal suerte que no se sienta el proyecto de vida como una actividad más que el niño debe cumplir en la institución, sino como una posibilidad de reflexión interna que lo lleva a la autodeterminación de sus acciones.

Por lo tanto, la orientación que se le da al tema de proyecto de vida, desde un ámbito educativo, vocacional o profesional, utiliza dicho concepto como “un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D'Angelo, 1997), contribuyendo a orientaciones escolares, en el que se permite reflexionar sobre las particularidades personales, identificando características personales, y de esta manera analizar gustos y preferencias profesionales, como también la forma de la orientación del logro que cada persona encuentre.

De esta manera, entre los autores que trabaja el Proyecto de vida es D'Angelo Hernández, quien ha establecido significados, categorías y referentes importantes para este concepto. Desde su postulado, desde un Modelo integrativo del proyecto de vida (1997) establece fundamentos, la metodología y la interpretación de su trabajo como modelo integral. En el cual, se toman conceptos como: proyectos vitales entendidos, la actividad y las metas específicas de realización de las orientaciones motivacionales, y el desarrollo profesional, que contribuye a la autorrealización personal.

La intención desde el modelo integrativo de D'Angelo es la “construcción de proyectos de vida con fundamentos críticos, reflexivos y orientados a la autorrealización personal en un contexto de dignidad y plenitud ciudadanas” (1997, p. 10). De esa manera, el proyecto logrará, además de ser oportuno para el contexto en el que se desenvuelven las personas que lo realizan, fortalecer también procesos y pensamientos analíticos y propositivos que no solo sirven en procesos académicos sino en la estructuración de metas claras y oportunas.

Correspondiente a lo anterior, “la preparación de hombre para la vida, la cultura como la libertad, son resonancia de éstas y otras tradiciones educativas, enmarcadas en un pensamiento

que apunta al cultivo de la dignidad humana” (D’Angelo, 1997, p. 11), lo cual apunta a la construcción no solo de criterios académicos, sino a la construcción de nociones de libertad y razonamiento frente a cualquier posición que requiera en su contexto inmediato.

El proyecto de vida “se comprende entonces en un sistema principal de la persona en una dimensionalidad esencial de la vida (...) es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer” ((D’Angelo, 1997, p.14). Se transforma entonces en una estrategia fundamental para integrar los conceptos académicos con lo que pretende ser a futuro, como un puente necesario para la identificación y selección de los gustos y preferencias, referentes necesarios para la construcción de vida.

Sin embargo, aunque se identifiquen y se generen acciones que vivencien aspectos del pasado, presente y futuro, y se analicen las capacidades y talentos propios, no se debe dejar de lado ni desconocer el fortalecimiento y la introspectiva de los valores en el proyecto de vida. “La sustentación en valores del proyecto de vida personal se complementa con el planteamiento de metas importantes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y de lo social” (D’Angelo, 1997, p. 14), con el cual el individuo logre asumir sus propios valores y orientarse con ellos desde lo que siente piensa.

De esta manera, en la construcción de valores se fundamenta la formación de la identidad, el cual, además de ser un proceso complejo, es permeado por todo un contexto sociocultural, mediado por los adultos con sus definiciones culturales, relacionadas con las normas y patrones sociales. De esta manera, “se necesitan categorías abarcadoras de la multiplicidad y complejidad de estas interacciones entre estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones esenciales en que se construye la identidad personal y social” (D’Angelo, 2004, p. 3).

Así, a medida que se da la construcción de una identidad, se irán formando cimientos de su propia ética, donde se configurarán postulados, y así se realizarán procesos multilaterales, alcanzando “un desarrollo integral de los proyectos de vida, en la doble dimensión de la persona humana, vista en la unidad del nivel de la personalidad y de la persona propiamente dicha” (D’Angelo, 2004, p. 4).

Por consiguiente, “el proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro” (D’Angelo, 2004, p.

5), comprendiendo de esta forma a la persona desde todas las dimensiones, donde se identifica desde sus posible internas y externas, con su relación con el mundo y hacia su mismo.

Ahora, el primer proceso para realizar una buena base de un proyecto de vida es iniciar con el fortalecimiento de la configuración de la personalidad, donde se retoman “los primeros años de vida, pero este proceso transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos” (D’Angelo, 2000, p. 1).

Es así como en este proceso de fortalecimiento de la personalidad se articula el espacio social y el ámbito personal. Por tanto, personalidad “sería la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizada” (D’Angelo, 2000, p. 1), y persona, según lo indica el autor, se refiere

Al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinados (2000, p. 1).

En consecuencia, se logrará hacer un desarrollo integral del proyecto de vida, donde la persona se sitúa en un tejido social propio, y a la vez que posee procesos individuales como la autorregulación, el autorreflexión, la automotivación, entre otras. Articulándose así a una dinámica temporal con miras a las posibilidades de un desarrollo futuro, fortaleciendo lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, y tomando como punto de partida una posición real con miras a las posibilidades internas y externas con relación hacia el mundo y hacia sí mismo.

La integración para el desarrollo integral de los proyectos de vida, desde la persona y la personalidad, supone la transversalización de los aspectos físicos, emocionales, sociales, académicos y espirituales, bajo el fortalecimiento de los procesos critico- reflexivo creativo en los diferentes ámbitos de la vida de la persona. Y de esta manera, la proyección social y personal se hace en una “expresión del ser y hacer de un individuo armónico consigo mismo y con la

sociedad, con una conciencia ética ciudadana para la responsabilidad, la libertad y la dignidad humana” (2000, p. 2).

“En este contexto, la propuesta de desarrollo integral del proyecto de vida presta una atención especial a las áreas de autoexpresión y autodesarrollo, relaciones interpersonales, relaciones sociales y vida profesional” (2000, p. 2). Es así como se lograrán proyectos de vida fundamentados en procesos críticos, reflexivos y diseñados a la autorrealización.

Así mismo, el Proyecto de Vida es como un “poner en relación de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando como privilegiada esta última dimensión” (Guichar 2015, citado por Ávila, Arce y Castañeda, 2011, p. 23). Se tomará al sujeto como un conjunto de planes abordados, desde lo académico y lo emocional, en el cual se ubica un contexto determinado en la existencia de cada ser, cuyos temas serán la consolidación de metas, manifestados de manera verbal y no verbal, ayudando a los estudiantes a construir herramientas para poder consolidar sus proyectos de vida.

Este concepto, entonces, se podría analizar desde las voces de los estudiantes, cuáles son las experiencias vividas más significativas en sus vidas, cuál es la relación que establecen en la construcción de los proyectos de vida y qué estrategias van desarrollando, logrando generar orientaciones entre la teoría y la práctica de procesos pedagógicos.

Finalmente, se hace pertinente el análisis del concepto proyecto de vida dentro de la investigación, y más precisamente en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales, debido a la trascendencia que tiene las condiciones materiales y espirituales en la construcción de la personalidad y la proyección del sujeto, toda vez que “expresan el carácter activo de la influencia del individuo en la sociedad, las proyecciones de sus experiencias y acciones vitales en las distintas esferas de la actividad social” (D’Angelo, 1994, p. 7).

Consecuente con lo anterior, la necesidad de un Proyecto de Vida, según D’Angelo, sirve como medio para la manifestación de las relaciones entre la conciencia social e individual, siendo la conciencia individual los rasgos particulares en el medio en el que el sujeto pertenece, desde la educación, las facultades y las circunstancias de su vida, y la conciencia social se desarrolla y la fortalece los hombres, a partir de la multiplicidad de la conciencia individual, de donde surge las relaciones entre el individuo y la sociedad. Es por esto que se convierte en una estrategia pedagógica, articulada con contenidos de áreas de la educación, con el fin de aportar a una construcción de una sociedad sana, en el cual lo sujetos que se están formando tengan la

capacidad de ser críticos y reflexivos ante su realidad, teniendo así la capacidad de lograr direccionar sus pasos, hacia la configuración de sujetos de derechos y deberes guiados por los valores, estableciendo y transformando así ambientes sociales adecuados.

4.3 Ética

A lo largo de la historia, muchos pensadores han comprendido la ética como un asunto inherente al ser humano, pero para conocer mejor la importancia de la ética en la vida humana es necesario definirla. Para Immanuel Kant, en su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, el único criterio ético es la buena voluntad, es decir, la intención de hacer el bien, independientemente de los resultados de esa acción, proponiendo que: “Ni en el mundo ni, en general, fuera de él es posible pensar nada que pueda ser considerado bueno sin restricción, excepto una buena voluntad” (1921, p. 1). Con esta concepción de la ética, Kant se opone a la ética material, esto es, aquella que valora las acciones para obtener algo a cambio. Por el contrario, el filósofo concebía que la ética fuera formal, lo que implica actuar sin buscar nada a cambio, una acción desinteresada.

Lo anterior conlleva a Kant a pensar en una ética universal y necesaria, que le permita al sujeto preguntarse si sus acciones son buenas, y a su vez le posibilite a la ética abandonar la confusión conceptual en la que se veía inmersa. Para lograrlo pensó en un imperativo categórico, escribiendo la máxima “Obra de tal modo que tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una ley universal” (Kant, 1921, p. 6). Esto quiere decir que cada acción debe realizarse por la convicción de que otros del mismo modo deben obrar, renunciando a nuestras inclinaciones naturales, para dar sentido a la vida misma.

Finalmente, Kant también hace referencia a la manera como debemos convivir con el otro: “obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio” (1921, p. 15) En términos semejantes, todos los seres humanos, sin importar las condiciones particulares de cada uno, somos igual de dignos, y tratar al otro con dignidad es no usarlo como un medio para conseguir un beneficio propio. Es así como Kant define que la ética debe servir en la vida del ser humano.

Por su parte, la filósofa española, Adela Cortina, dice que “(...) la palabra ética, nacida del término griego *ethos*, (...) indica los hábitos que las personas vamos adquiriendo para obrar

bien o mal y que componen el carácter” (2013, p. 34). La formación de un buen carácter es fundamental en el sujeto, porque le permite asumir posiciones y tomar decisiones frente a las diferentes situaciones que se le presenten en el transcurso de la vida.

Sin embargo, en una definición más amplia, Cortina argumenta que “(...) la ética se referiría a una transformación interna, nacida de la convicción de que merece la pena obrar bien, por el valor interno del obrar bien mismo y porque (...) resulta fecundo” (2013, p. 45). En este sentido, la ética es una reflexión que emerge en el sujeto y lo invita a actuar bien, no por temor a ser castigado, tampoco como un pretexto para buscar un beneficio propio, sino porque es un deber que conlleva a un beneficio para todos y permite ahorrar sufrimiento en la humanidad.

Para llevar a cabo el análisis de esta investigación, se retoma la categoría de ética desde los postulados de los filósofos Españoles Bárcena y Melich, en su obra *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (2000).

En la actualidad, la formación ética en la escuela tiene la ardua responsabilidad de permitir en cada sujeto una constante reflexión y pregunta por sus acciones y las consecuencias que acarrearán en el ámbito personal y social. Esa tarea tan dispendiosa pero necesaria no puede ser indiferente al contexto histórico, dado que el sujeto no sólo se forma por las situaciones de su propio pasado o de la historia social, sino que también a partir de ellas reflexiona y construye su proyecto de vida, proceso en el cual puede configurar su posición ética en relación con el otro y consigo mismo.

Es así como Bárcena y Melich, proponen que “Una cultura basada en la formación de la memoria es particularmente pertinente en lo que se refiere a la educación ética y política de los ciudadanos” (2000, p. 26). Esto se debe a que la memoria también le otorga al sujeto una responsabilidad de no repetición, especialmente de esas historias de crueldad y dolor como la vivida en Auschwitz, el mayor centro de exterminio en la segunda guerra mundial o en el genocidio de Ruanda en el año 1994, por no mencionar otras tristes barbaries cometidas por el hombre. De esta forma, escribir un nuevo capítulo en la constitución de su proyecto de vida y en la construcción de la historia social, un mundo más amable, hospitalario y humano. De lo anterior, es posible plantearse el siguiente asunto: ¿Cómo puede la escuela formar sujetos éticos después de tanta historia de crueldad y horror?

Siguiendo con Bárcena y Melich, es necesario comprender que “El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p.

15). En este sentido, la educación ciertamente debe empezar a abandonar dogmas que conciben la formación como la adquisición de conocimientos, que posteriormente deben ser evaluados como finalidad del proceso. De no hacerlo, la educación estaría perdiendo la capacidad de ir en contra de los discursos absolutistas, aceptando e incluyendo en sus procesos formativos un asunto de fabricación, “(...) Pero si la educación es fabricación y, por lo tanto, finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo; surge el sujeto sustancializado, totalitario.” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 74). En este sentido, la educación como fabricación debilita la fuerza reflexiva en el sujeto y desconoce la alteridad como el camino de entierro de los absolutismos que por mucho tiempo han imperado.

Es así como se hace urgente “una educación que no premie ya, como ayer, el dolor y la capacidad de soportarlo” (Adorno, 2002, p. 86), y la escuela, al convertirse en un espacio de relación con el otro, tiene el deber de no perpetuar prácticas pedagógicas homogenizantes, repetitivas, dogmáticas y de adoctrinamiento, enmarcadas en la precariedad de la razón, que lo único que reproducen es el olvido del otro por no ser un reflejo suyo y una enorme capacidad de normalizar el dolor ajeno.

En esa línea, asumir procesos formativos desde la ética, implica recordar aquellos sucesos tortuosos del pasado histórico, no para tomar venganza, ni sólo como aquello que no se olvida para tener el deber de no repetir, sino “como otro ejemplar, porque las víctimas de la historia, como dice Ricoeur, no piden venganza sino narración” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 143). Un relato que deje contar todo lo sucedido como una posibilidad de reflexión interna en cada sujeto, así no haya sido él quien lo haya perpetuado, pero que sí le permita tomar conciencia de que el dolor no debe ser la perpetuación en la humanidad ni tampoco se debe naturalizar.

Además, asumir procesos formativos desde la ética implica también considerar un pensamiento de la alteridad, porque “Solo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte de su gozo y de su sufrimiento accedemos a la humanidad” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 17); una humanidad sin contratos y sí con una profunda preocupación por el otro, donde el otro no es visto como una extensión nuestra, y mucho menos como un medio para conseguir beneficios propios. En este sentido, el otro es la imagen viva del que debe ser cuidado y escuchado.

Sin embargo, para las éticas ilustradas, el principio fundamental es la autonomía, pero ello supone una dificultad en el ámbito de la educación, porque se estaría centrando la reflexión ética

sólo en el uso de la razón como principio de autonomía y no en una mirada que tenga presente al otro. Por ello se debe buscar mejor el principio de heteronomía, que pueda dar razón crítica en la oscuridad. A pesar de que Kant argumenta que para alcanzar la moralidad, la autonomía es el mejor camino a seguir, porque en ella se tiene la capacidad de tomar decisiones y darse a sí mismo las leyes de la razón, y que la heteronomía “(...) transforma la exigencia moral en un imperativo hipotético, es decir, condicional” (Kant en Bárcena & Mélich, 2000, p. 133), y que es una forma de incapacidad para sustentar la moralidad, ya que esta responde a intereses personales y no a un imperativo universal, en la actualidad se hace necesario pensar en la heteronomía como “(...) principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 130).

En esta perspectiva, formar sujetos éticos es hacer lo posible para que se vea en el otro una responsabilidad propia que va más allá de sus intereses, pues la experiencia tras los totalitarismos, como Auschwitz, nos dice que no sólo el uso de la razón puede generar sujetos comprometidos con lo humano, con el otro. Hay que tener en cuenta la experiencia “(...) porque en ella se puede apreciar lo que ha vivido el otro y nos invita a responder por él” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 135). La experiencia del otro es entonces un aspecto que debe considerar la ética actual, lo que hace ver necesaria el replanteamiento de una ley universal y de una autonomía como producto de un hecho bárbaro que Kant no pudo prever en sus postulados.

Está claro que no se pretende satanizar los procesos formativos que conlleven a configurar la autonomía en el sujeto, pero sí es necesario replantear el concepto de heteronomía como responsabilidad moral de tener presente al otro: “Desde la ética de Emmanuel Lévinas sostenemos que la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 136), y es además la otredad un fundamento que construye la subjetividad, donde la presencia del otro nos conduce a la libertad propia y la autonomía.

Es por lo tanto una tarea obligatoria de la pedagogía reconocer la alteridad como escenario natural del cual se reflexione el hecho educativo y por lo tanto es importante plantearse una lógica de la educación como “posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, que se constituye radicalmente como una acción ética, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 72). De esta manera, entender la formación desde la natalidad o el nacimiento del otro es comprender que el sujeto está en constante

transformación interna es por eso un sujeto no acabado, traduciendo a su vez que la educación en la escuela no puede ser un proceso de fabricación que termina una vez se han logrado ciertos objetivos, sino como un proceso de acogimiento que permita la búsqueda de la identidad de cada sujeto y en este recorrido de constante reflexión.

En relación con el objetivo de esta investigación, es necesario profundizar en el marco teórico las categorías de proyecto de vida, antropología pedagógica y ética con el propósito fundamental de comprender cuál es el papel que ha tenido el docente y el estudiante en la forma como se sitúan estas relaciones en la educación escolar.

El proyecto de vida es profundizado aquí para comprender que es un proceso de construcción de la subjetividad e identidad de cada sujeto, el cual debe ser abordado de forma integral, reflexivo y crítico. Además, este "(...) presta una atención especial a las áreas de autoexpresión y autodesarrollo, relaciones interpersonales, relaciones sociales y vida profesional" (D'Angelo, 2000, p. 2). En esta perspectiva no se puede olvidar que homogenizarlo sería negar la existencia del otro, de sus perspectivas de vida y desde su transformación interna.

En este sentido, la antropología pedagógica piensa al hombre "(...) Como "cuestión abierta", como un asunto no solucionado ni solucionable" (Wulf, 1996, p. 87). Y aparece como campo de reflexión que estudia las condiciones del ser humano como un sujeto con capacidad de formarse a lo largo de su vida y necesitado de educación. Por último, es preciso relacionar la educación como una práctica ética que, en su reconocimiento de la alteridad, permita al otro dotar de sentido su condición humana, porque "Solo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte de su gozo y de su sufrimiento accedemos a la humanidad" (Bárcena & Mélich, 2000, p. 17), una humanidad sin contratos, que acoja al otro en su infinita dignidad y le permita construir su proyecto de vida en un mundo no totalitario.

5. Metodología

5.1 Tipo de investigación – Cualitativa

A largo de la historia, el ser humano se ha interesado en comprender la razón de los fenómenos naturales y sociales que acontecen en el tiempo, y es a través de la investigación que se han logrado responder varios interrogantes para dar claridad a sus pensamientos. Hernández, Fernández y Baptista, definen la investigación como “Un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (2014, p. 4). Este proceso sistemático es a su vez es una acción intelectual que aplica ciertas técnicas y procesos para dar comprensión o solución a un problema y de esta forma crear una nueva manera de pensar un fenómeno o exponer una situación. Todo proceso de investigación cuenta necesariamente con un paradigma que le permite al investigador establecer las estrategias para lograr interpretar los sucesos.

La presente investigación está orientada desde la metodología cualitativa adscrita a un paradigma crítico, en la medida en que se busca fomentar una "conciencia verdadera" o facilitar el cambio o transformación social hacia un ideal determinado frente a lo que debe significar el proyecto de vida como estrategia que está -implícitamente- asumiendo la existencia de una realidad externa y objetiva.

De esta forma la investigación cualitativa no será entendida únicamente como un conjunto de técnicas o un acumulado de procedimientos para el análisis de materiales cualitativos, sino como “la base para una reconceptualización radical de las ciencias sociales como manera de investigación en la cual se trabaja con la finalidad de transformar nuestras formas de vida” (Packer, 2013, p. 5).

Por lo anterior, la presente investigación se realizará teniendo en cuenta la historicidad de cada sujeto, su contexto y realidad, pero también las acciones y el lenguaje que los acompaña en su cotidianidad; la manera como se van tejiendo las relaciones entre el proyecto de vida, la formación y la ética, siendo la descripción de las situaciones observables un gran apoyo en el recorrido de investigación. Taylor y Bogdan consideran que: “En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los

escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (1987, p. 20).

Emplear una metodología cualitativa en la investigación requiere que el investigador estudie los fenómenos que se presentan de la forma más natural posible, abandonando los dogmas y razones morales propias, porque para la investigación cualitativa lo importante no es hacer un juicio del bien o el mal, sino lograr comprender las formas de vida de otras personas desde cada una de las acciones.

Por tal razón se señala, por ejemplo, que “los investigadores cualitativos deberán ser flexibles, porque así lo requiere el carácter inductivo de la metodología cualitativa” (Taylor & Bogdan, 1987, pp. 20-21). Es pertinente que un investigador se aparte de sus prejuicios y tenga una agudeza visual y auditiva amplia, que le permita evidenciar desde todos los ángulos posibles, aquellos acontecimientos que puedan pasar desapercibidos cuando el muestreo o recolección de la información no le permite iluminar los fenómenos. Así mismo, lo reafirman los investigadores Rodríguez, Gil y García 1996, al enunciar que

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (1996, p. 10)

Este postulado se adapta perfectamente al proceso de recolección de información en esta investigación, logrando adentrarse a el contexto inmediato de la población investigada, y generar de esta manera información real y pertinente para alcanzar los objetivos propuestos de la investigación. Así,

cuando la investigación cualitativa se concreta en la realidad, las características básicas reseñadas en el punto anterior se transforman y adaptan a determinadas posiciones teóricas, cuestiones de investigación o cualquier otra circunstancia, propiciando así una multiplicidad de enfoques o perspectivas diferentes (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 14).

Lo anterior refiere que la investigación cualitativa estudia la realidad de un contexto natural, tratando de sacar conclusiones para la interpretación de los fenómenos de acuerdo a los

significados que las personas investigadas le dan. Postulado que se adapta al proceso de recolección de información en esta investigación, que pretende adentrarse al contexto inmediato de la población investigada, y de esta manera generar información real y pertinente para alcanzar los objetivos propuestos de la investigación.

5.2 Enfoque

Pese a que existen diferentes tipos de estudios cualitativos, para el desarrollo de la presente investigación se recurrió al enfoque Investigación – acción pedagógica, que ayudará a entender, comprender, descubrir y transformar la realidad, es decir, como ocurren y por qué ocurren las cosas. De esta forma, hallar todo el campo de la enseñanza, y no sólo investigar sobre ella.

La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (Bausela, 2004)

Lo anterior se entiende como una metodología valiosa para el entendimiento de la educación, en especial las encaminadas al desarrollo o fortalecimiento de prácticas educativas eficaces y eficientes.

Acá la investigación–acción se centra en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa y su comunidad educativa, con el objetivo de realizar un análisis en profundidad en torno al problema de investigación: ¿Es posible reconfigurar en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa el proyecto de vida de básica primaria desde la

antropología pedagógica, posibilitando una posición ética en los estudiantes como un encuentro sobre sí mismos?

En este sentido, para investigar el papel de la escuela en la construcción de una posición ética en los estudiantes a través de la resignificación del proyecto de vida, la investigación – acción pedagógica es una técnica pertinente en tanto que posibilita conocer a fondo las particularidades del contexto, las prácticas educativas, los escenarios didáctico-pedagógicos, además de identificar cuál es el discurso institucional desde la formación y desarrollo ético, logrando así generar y obtener información con datos cualitativos. De esta manera, emerge una propuesta de resignificación para la construcción y ejecución del proyecto de vida de la Institución.

Es así como la investigación-acción pedagógica es el enfoque apropiado para las investigaciones que no sólo se centran en conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que trasciendan en la resolución de dicho conflicto.

En este caso, los sujetos investigados participan como investigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. (Torres, 2015, p. 85).

Los cimientos de la Investigación - Acción se construyen a partir del psicólogo Kurt Lewin en la década de los 40, quien

concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios (Restrepo, 2002, p. 1).

A partir de esta metodología se han obtenido otras variables, entre la I-A participativa (I-AP), más trabajada desde la sociología en la década de los 40, “la I-AE, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general, y la investigación-acción-pedagógica (I-A-

Pedagógica), más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes” (Restrepo, 2002, p. 1), la cual ha sido trabajada desde la época de los cincuenta.

La Investigación- acción educativa ha sido sustentada por John Elliot, discípulo de Stenhouse, quien aprovechando las investigaciones adelantadas de Stenhouse y las propias, logra publicar una obra sobre La Investigación-Acción en Educación (1994) en la que fundamenta esta metodología. “Elliot subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento” (Restrepo, 2002, p. 3).

Sin embargo, “según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas” (Restrepo, 2002, p. 3). Además, está más enfocada con los procesos sociales, que con miras a un saber pedagógico; por el contrario, la Investigación-Acción pedagógica, “se centra en los micro procesos de clase, en el desarrollo del currículo como objeto primordial” (Restrepo, 2002, p. 2).

Por lo anterior la Investigación –acción pedagógica se enfatiza más en la práctica pedagógica del maestro, donde se reflexione continuamente en su práctica. Por lo cual pretende comprender el papel de la escuela y de su comunidad educativa en la construcción de una posición ética de los estudiantes, desde la resignificación de un proyecto de vida, partiendo de un análisis sustancial desde su contexto particular, retomando la investigación –acción pedagógica como el enfoque para no solo emitir un problema, sino también la proposición de la solución de dicho problema, pues “particularmente la investigación-acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (Restrepo, 2004, p. 46).

Por tanto, se trascenderá de una investigación-acción a una investigación- acción pedagógica, pues esta logrará ser una metodología apropiada para la investigación, debido a que posibilita un autoexamen del quehacer educativo, construyendo de esta forma el afianzamiento de prácticas pedagógicas, alternativas, apropiadas y efectivas. “Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva” (Restrepo, 2004, p. 51).

Por otra parte, la investigación- acción pedagógica logra tomar vida, pues entrelaza un saber académico en la realidad social en el que se desenvuelve la comunidad educativa, generando una transformación en contexto real; “es entonces cuando la investigación acción

educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, puede servir de compañera iluminadora” (Restrepo, 2004, p. 51).

La investigación Acción pedagógica, logrará integrar los conceptos de un saber pedagógico a una contextualización de su práctica educativa, comenzando “con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (Restrepo, 2004, p. 51), llamada deconstrucción de la práctica.

Al realizar la deconstrucción de la práctica, se obtendrá un “conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica” (Restrepo, 2004, p. 51). Generando un proceso de transformación en la práctica educativa, desde un propio autoexamen de la práctica.

Luego de que se reconocen las debilidades y desaciertos de las prácticas anteriores y presentes, se pasa a una segunda fase, a la construcción de una nueva práctica “reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva” (Restrepo, 2004, p. 51). En esta se recogen los resultados del autoexamen y se apoya de teorías vigentes de la pedagogía, realizando una adaptación tanto de la teoría con la práctica, y como resultado se evidenciará un “saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación” (Restrepo, 2004, p. 52), aunque este saber no debe ser exclusivamente nuevo, se puede retomar componentes efectivos y valiosos de la práctica anterior.

Como último paso de la metodología de la investigación – acción pedagógica, “la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida” (Restrepo, 2004, p. 52), pasando analizar este nuevo discurso a una prueba de efectividad, realizando un seguimiento y monitoreo constante a la propuesta, desde sus fortalezas y efectividad de esta propuesta alternativa.

Al momento de realizar dicho análisis, frente al proceso de transformación en el contexto escolar que se teje sobre la aplicación de la nueva alternativa en la práctica, “el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otros indicadores subjetivos de efectividad” (Restrepo, 2004, p. 52).

En suma, la investigación – acción pedagógica logrará producir autonomía profesional desde una reflexión constante, la autocrítica, eliminando así la rutina en su práctica pedagógica; y “en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado” (Restrepo, 2004, p. 54).

Por otra parte, el investigador Rafael Ávila refuerza el concepto de Investigación acción pedagógica, que tiene como fin “construir y/o reconstruir herramientas que le permitan auscultar los laberintos de la cultura escolar, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas de sus actores protagónicos: los maestros”(2005, p. 3), siendo una estrategia oportuna para el proceso metodológico de la investigación, debido a que sirve como puente de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, a partir de conceptos antropológicos y éticos debidamente analizados desde un saber netamente pedagógico.

La Investigación acción pedagógica es “sin lugar a dudas, una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela” (Ávila, 2005, p. 3). La escuela es entonces el escenario principal de la investigación, con los diferentes actores que la conforman, desplegando así las prácticas pedagógicas que necesitan ser analizadas, reflexionadas y reconstruidas, y tomándolas como objeto de estudio. Es así como la Investigación –acción pedagógica toma

la palabra del maestro, esa primera palabra que nos precede cuando llegamos a la escuela. No llega propiamente a observar, desde afuera, la experiencia de los maestros, llega a crear las condiciones y los escenarios para que los maestros puedan hablar sobre sus propias experiencias, direcciona su oreja para escuchar sus voces (Ávila, 2005, p. 4).

Se teje como un insumo fundamental para la observación, la escucha de las prácticas pedagógicas, que necesitan ser escuchadas, relatadas y contadas, desde la particularidad del saber pedagógico, desde su praxis en la escuela.

De esta manera, en las técnicas de observación como la entrevista, la observación, entra la escucha “como instrumento de investigación, implica un desplazamiento fisiológico del ojo hacia la oreja, y un desplazamiento epistemológico del mirar hacia el escuchar” (Ávila, 2005, p. 4),

debido a que es una de las fuentes de la investigación, llegando a la profundidad de los sujetos a través del lenguaje.

Al tomar la palabra del docente y estar atentos a cada una de sus reflexiones, de su análisis, se logrará identificar como el “maestro nombra sus prácticas, sus ámbitos, sus procedimientos e instrumentos, e incluso la manera de nombrarse a sí mismo, no es indiferente a la estructura de su práctica” (Ávila, 2005, p. 4). De esta forma se logrará observar y analizar cómo los docentes tienen diferentes reflexiones frente a su quehacer pedagógico, es decir, permite entender cuáles son sus logros, necesidades, intereses y sobre todo cómo se observan y se sienten frente a su labor como docentes. Esto será fundamental para comprender aspectos fundamentales de la investigación, que dotará de sentido la práctica pedagógica y finalmente causará transformaciones en toda una comunidad educativa.

Este enfoque es fundamental para el desarrollo de la investigación, toda vez que a la investigación le interesa tomar la palabra del docente y estar atentos a cada una de sus reflexiones y de sus análisis. De esta manera se logrará identificar cómo el “maestro nombra sus prácticas, sus ámbitos, sus procedimientos e instrumentos, e incluso la manera de nombrarse a sí mismo” (Ávila, 2005, p. 4), yendo desde los eventos más sencillos hasta los más representativos, e instalándose así el análisis de la relación del maestro en sus prácticas pedagógicas con relación con su propia preocupación y reflexión en torno a los fenómenos que se presentan en su ambiente.

5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis de información

Los instrumentos de recolección de información deben ser tan efectivos que los resultados hallados se presenten de una forma objetiva, real y clara. Desde el comienzo de la planificación de la investigación hasta su análisis debe haber un proceso donde se le dé importancia a aspectos como, la visión del mundo y la motivación del investigador, los planes de trabajo, la forma de recoger la información y analizarla. Todo esto para una comprobación rigurosa y precisa de la realidad estudiada, para finalmente llegar a una reflexión analítica frente a situaciones o fenómenos de los escenarios sociales. De acuerdo con Hernández Sampieri,

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (2014, p. 396)

En concordancia con lo anterior, para llevar a cabo la recolección de la información durante el proceso de investigación, se tendrán en cuenta las siguientes técnicas: revisión documental, observación no participante y entrevista, las cuales han sido seleccionadas de acuerdo a lo que se pretende con cada objetivo específico planteado en la investigación.

5.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Revisión documental.

Para caracterizar en la estructura institucional cómo ha sido el abordaje que se le ha dado al proyecto de vida y al concepto de ética en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, es necesario acudir a la técnica de revisión documental. De acuerdo con Taylor y Bogdan, “el análisis cualitativo de los documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión. Materiales que lo que buscan “hechos objetivos” consideran inútiles, son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva”. (1987, p. 151).

Dicha revisión permitirá realizar un análisis de aquellos documentos que involucran aspectos propios de la investigación, como lo son el modelo pedagógico, el manual de convivencia, los observadores de los estudiantes, la cartilla del proyecto de vida y el proyecto educativo institucional (PEI). Para que a la luz de la antropología pedagógica y la ética se encuentren otros significados que permitan interpretar los discursos.

Entrevista semiestructurada.

Para identificar en los docentes las características de la antropología pedagógica y de la ética que se evidencian en la comprensión y aplicación del proyecto de vida, es preciso aplicar la entrevista, como técnica que en la investigación cualitativa tiene el propósito de “(...) obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”). (Hernández, 2014, p. 405). Además, se debe tener presente que el encuentro del investigador con el entrevistado se debe dar en un ambiente tranquilo, que genere confianza en él para que así no se sienta presionado a responder la entrevista, ni perciba juicios de valor por parte del investigador, ya que esto puede generar dificultades en el proceso de recolección de información.

Más específicamente, para efectos de esta investigación se aplicará la entrevista semiestructurada, que de acuerdo con Hernández “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (2014, p. 403) Esta técnica es de gran ayuda en el proceso de investigación, porque pretende recoger información más precisa de las situaciones que se estudian. Además, podrá generar mayores conocimientos para el investigador.

Grupos focales

La investigación contemplaba como uno de los instrumentos y técnicas de recolección de la información la observación participante para analizar cómo los estudiantes daban cuenta del concepto de ética desde la construcción de su proyecto de vida. Pero la investigación asumió un nuevo giro, debido a las circunstancias de salud que aquejan a nivel mundial, pandemia por virus Covid 19, la cual se desató desde diciembre de 2019 y llegó a Colombia a mediados de marzo del presente año. Por esta razón el gobierno del país decretó, como medida de prevención y protección para la salud de los ciudadanos, una cuarentena. Las personas se vieron obligadas a un confinamiento en sus casas, forzando a las escuelas y universidades a cerrar sus aulas de clase y generar espacios educativos desde la virtualidad. Por lo anterior, la observación participante no era pertinente, pues los estudiantes se encontraban en sus hogares, con sus familias. A raíz de lo anterior, y por la premura del tiempo, se estableció una nueva técnica para que la investigación pueda continuar su curso. Se decidió entonces acoger como nuevo instrumento *el grupo focal*, el cual funciona por medio de entrevistas que llevan a la discusión.

Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (Morgan, 1998, p. 9). Los participantes en los mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales (Martínez, 2004, p. 64).

La realidad llevó entonces a asumir un nuevo reto, ofreciendo la virtualidad como única forma de comunicación con los estudiantes. De ahí que se asumiera el grupo focal como una técnica viable y adecuada para la recolección de la información, debido a que se caracteriza principalmente por las discusiones que se generan a raíz de una entrevista, arrojando finalmente datos cualitativos.

Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal de comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos (Mella, 2000, p. 3).

De tal modo, se pretende hacer un reconocimiento de las situaciones cotidianas y cómo las han venido asumiendo los estudiantes, para luego analizarlas y arrojar conclusiones útiles, que contribuyan a identificar los puntos de vista de los sujetos, sus conocimientos y realidades sobre la ética mediada por el proyecto de vida. La técnica de grupo focal,

como lo plantea Bonilla y Rodríguez (1997), es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio (p. 104).

El trabajo con los grupos focales se concentrará en formular preguntas semiestructuradas que posibiliten una discusión frente a cómo los estudiantes del grado 5° perciben la estrategia del proyecto de vida y si de alguna manera influye en sus vidas, directa o indirectamente. Para lo anterior se toma una muestra intencional, pues se trata de seleccionar participantes que generen la discusión más productiva posible desde el punto de vista de generación de significados.

5.3.2 Técnicas e instrumentos de análisis de información.

Los datos que se recojan servirán como informaciones coherentes a las interacciones que se dan entre los sujetos, sus actividades y los contextos en que tienen lugar. La información proporcionada servirá como soporte a la hora de realizar una comprensión de los procesos y las situaciones que se generan al abordar “El proyecto de vida” con los niños y las niñas de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, asumiendo algunas teorías sobre la antropología pedagógica y la ética, para finalmente examinar un conjunto de elementos que permitirán un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

“Los investigadores cualitativos pueden analizar los datos y hallar su sentido, sacando mayor partido posible de los datos que se han recogido” (Taylor & Bogdan, 1992. p. 152). Es por tanto importante que las técnicas que se utilizarán para producir las descripciones de los hallazgos sean rigurosas para poder presentar un informe final que dé cuenta a profundidad de una forma clara y precisa de cómo se llevó a cabo el estudio, que situaciones surgieron y la autenticidad de los datos.

Para analizar la información suministrada desde la *técnica de revisión documental*, se partirá de un rastreo de la categoría Proyecto de Vida y Ética en los libros reglamentarios de la institución (manual de convivencia, mallas curriculares y manual de convivencia), implementando una ficha de revisión documental diseñada con antelación por los investigadores. A partir de esto y con la ayuda de la herramienta Atlas Ti versión 8, se llevará a cabo el proceso de categorización, lo que posibilitará hallar las subcategorías de las dos categorías centrales enunciadas anteriormente. De esta manera, después de recolectar la información necesaria, se pasará a elaborar una discusión entre lo hallado y la teoría expuesta en el marco teórico.

Para llevar a cabo el plan de análisis de la *entrevista semiestructurada*, inicialmente se escogerá una muestra de 10 docentes de básica primaria, a quienes se les hará la entrevista. Luego se redactará un cuestionario de preguntas relacionadas con las categorías a estudiar. El siguiente orden será transcribir las entrevistas y realizar una lectura general de todos los testimonios, para posteriormente hacer la codificación manual, en donde se clasifican las preguntas en relación a las categorías ética, antropología pedagógica y proyecto de vida. Finalmente, se depurará la información para realizar la triangulación entre el objetivo específico y la descripción de los testimonios, los cuales se comparan y relacionan con el marco teórico para realizar el análisis hermenéutico de los resultados.

En el plan de análisis *del grupo focal* a estudiantes, primeramente, se elaborará el instrumento, en este caso una entrevista que conlleve a una discusión, además se tomará una muestra intencional, que serán doce participantes del grado quinto, que posibilitara conformar tres grupos focales, cada uno con cuatro estudiantes. las categorías analizadas, en este caso, serán, proyecto de vida y ética. Posteriormente la información recolectada por medio del encuentro con los participantes será transcrita, para clasificar los datos con base a unos indicadores y de esta forma identificar las subcategorías, para finalmente proceder a realizar un análisis de la información recolectada bajo el sustento teórico.

Todo lo anterior guiará el análisis de la pertinencia y la relevancia de esta investigación y de esta forma observar e incorporar los elementos emergentes. Luego se realizará la triangulación entre las diversas fuentes de información para finalmente generar procesos interpretativos que den cuenta de los alcances de la investigación y de los resultados obtenidos.

Para Taylor & Bogdan, la recolección y el análisis de datos van de la mano. Pues a lo largo de la observación y las entrevistas, los investigadores deben seguir la pista de los temas emergentes, deben desarrollar conceptos y proposiciones que den sentido a sus datos. Esto permitirá realizar de una forma confiable y consistente los hallazgos y conclusiones de la investigación (1992, p. 158).

5.4 Población y Muestra

Esta investigación se realizará con una muestra de doce estudiantes del grado quinto, de los cuales seis son mujeres y seis hombres, que se encuentran entre los diez y catorce años de edad. Se decidió tomar esta muestra, debido a que son estudiantes que llevan varios años trabajando y desarrollando las actividades propuestas en las cartillas del proyecto de vida, además de ser estudiantes de ambos géneros y con distintas características y personalidades: algunos de ellos con procesos convivenciales, otros con excelentes resultados académicos, algunos con situaciones familiares específicas y con edades diferentes. Lo anterior permite observar aspectos cognitivos, de socialización y su desarrollo en diferentes campos.

En la investigación también harán parte de la muestra diez docentes, seis mujeres y cuatro hombres, de los cuales cinco de ellos llevan más de cinco años laborando en la institución, mientras los demás llevan menos tiempo. Toda la muestra se centra en docentes de básica primaria, de diferentes áreas y que han trabajado en el diseño e implementación de las actividades de las cartillas del proyecto de vida.

5.5 Delimitación y Alcance

La investigación busca reconfigurar el “Proyecto de vida” de la institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, es decir, dotarlo de sentido a través de la antropología pedagógica, la autonomía y la ética en los estudiantes, para que sean capaces de interactuar en su contexto y finalmente tengan bases éticas. Partiendo de la premisa de que la ética está implícita en todo proceso de socialización entre los sujetos, resulta imposible no educar en la ética y esto presupone el alcance de esta investigación.

Consideramos que, dentro de las limitaciones de la investigación, se encuentra inicialmente la viabilidad de las fuentes, referente al proyecto de vida, pues ha sido un tema poco conceptualizado. Por tal razón, parte de la información se obtendrá a partir de las técnicas de recolección. Otro límite está relacionado con el tiempo que como investigadores tenemos para llevar a cabo el estudio, dado que, por la condición de becados, nos exigen culminar los estudios en un tiempo limitado, lo que conlleva a una premura por la aplicación de las técnicas de recolección de información y el análisis de las mismas.

La población docente puede hipotéticamente ser considerada como una limitación en la investigación, dado que podrían no querer participar en las encuestas para no sentir que están siendo visualizados en sus prácticas y concepciones acerca de la ética.

5.6 Consideraciones éticas de la investigación

La investigación garantizará el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además del respeto por el derecho a la privacidad. Se tendrá especial cuidado con lo estipulado en el artículo 8 la Resolución 008430 del Ministerio de Salud y en la Ley 84 de 1993, que dice que en las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Debido a lo anterior, los investigadores asumen el compromiso a no informar en su publicación ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.

Para los menores de edad que estén dentro de la investigación, sus representantes (padres/familiar) serán los que autoricen su participación y firmarán el consentimiento informado.

Otro aspecto importante es que los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren. Además, los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación. Cuando lo estimen conveniente, los participantes contarán con la posibilidad de consultar a los investigadores las dudas que se generen durante el proceso.

Es relevante mencionar que los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo, la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole. Por último, se manifiesta que durante el desarrollo de la investigación propuesta se respetarán los derechos de propiedad intelectual que conforme a derecho ostenten terceras personas. En efecto, se responderá por cualquier reclamo

que en esta materia se pueda presentar, exonerando de cualquier responsabilidad a la Universidad San Buenaventura de la ciudad de Medellín.

6 Resultados

6.1 Revisión documental

La revisión documental de los libros reglamentarios de la Institución Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, como el PEI, el manual de convivencia y las mallas de curriculares del área de ética, se realizó con el fin de caracterizar cómo desde la estructura institucional, es decir, desde sus documentos legales, se ha abordado del proyecto de vida y el concepto de ética. Para ello, se realizó un estudio cualitativo mediante la herramienta Atlas. Ti 8.0, partiendo de las fichas de análisis de cada uno de los documentos.

Este proceso se asume desde dos categorías centrales, las cuales son ética y proyecto de vida, las que a su vez arrojaron unas.

Desde la categoría de ética se encontraron algunas subcategorías, como se analiza en las figuras 1, 2, 3 y 4, entrelazadas desde la teoría analizada de los autores Bárcena y Melich y los documentos Institucionales.

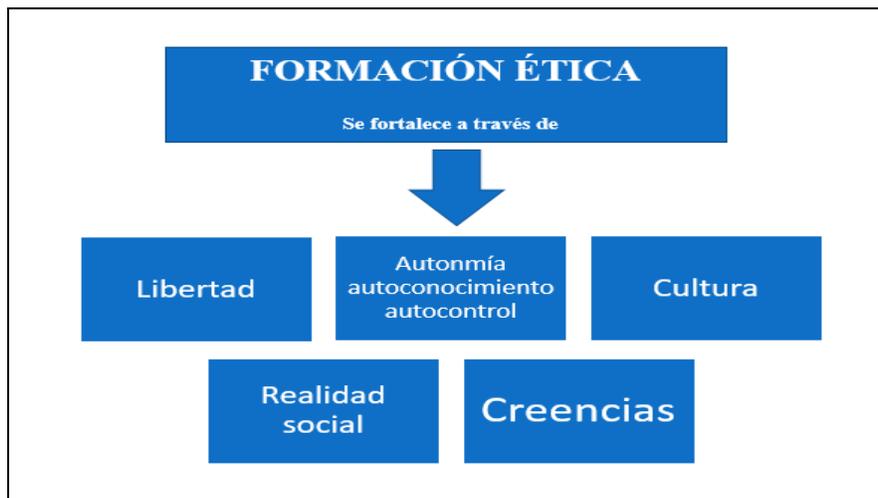


Figura 1. Formación ética



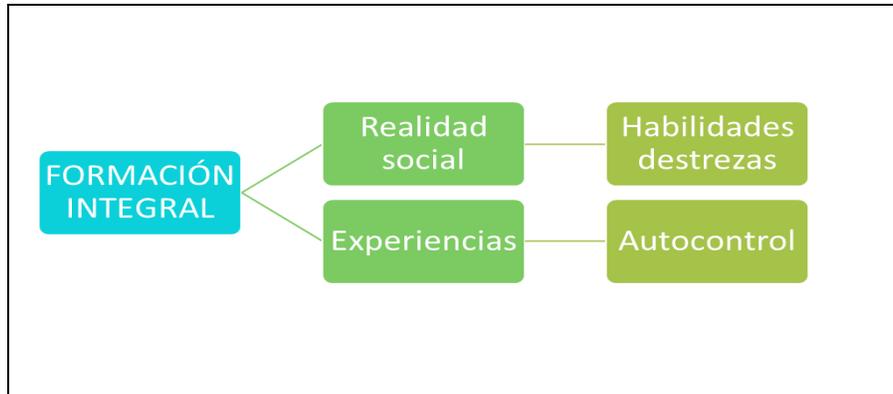


Figura 2. Formación integral



Figura 3. La alteridad

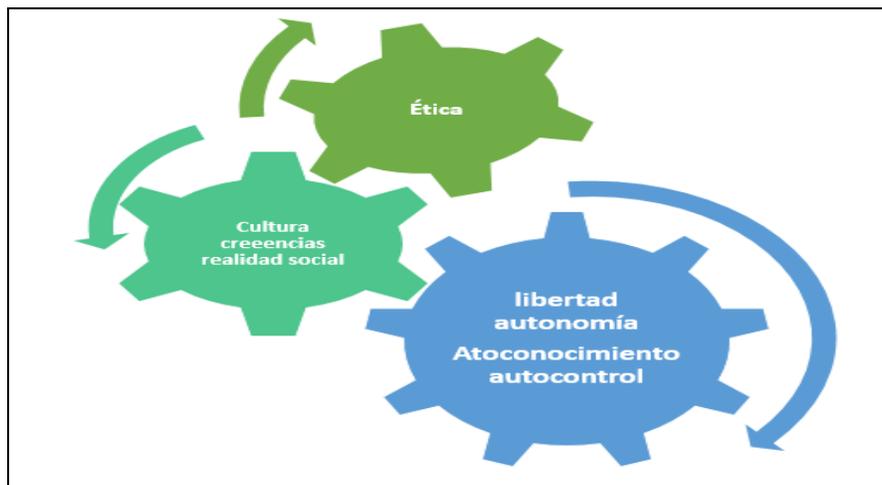


Figura 4. La ética

Desde la categoría de proyecto de vida se observaron las siguientes subcategorías, como se analiza en las figuras 5, 6 y 7, entrelazadas desde la teoría analizada con el psicólogo Ovidio D'Angelo.



Figura 5. El individuo



Figura 6. Contexto social



Figura 7. Construcción de proyectos de vida

6.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada buscaba identificar en los docentes las características de la antropología pedagógica y de la ética que se evidencian en la comprensión y aplicación del proyecto de vida. Para este caso se tomó una muestra de 10 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.

Caracterización grupo de maestros

Código	Tiempo de servicio en la institución	Género	Comuna donde labora	Área que imparte	Nivel de formación académica
D01	7	M	3	Básica primaria.	Magister en la Gestión de la Tecnología Educativa
D0	1	F	3	Básica primaria.	Especialista en Pedagogía y

					Docencia
D03	1	F	3	Básica primaria.	Lic. en Educación Primaria.
D04	8	F	3	Básica primaria.	Magíster en la Gestión de la Tecnología Educativa.
D05	2	F	3	Básica primaria.	Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza.
D06	2	M	3	Básica primaria.	Lic. En filosofía, ética y valores humanos.
D07	11	M	3	Básica primaria.	Licenciado en Teología
D08	1	F	3	Básica primaria.	Lic. en Educación Básica con Énfasis en inglés.
D09	6	F	3	Básica primaria.	Especialista en Pedagogía y Didáctica
D10	2	M	3	Básica primaria.	Lic. En Educación Física.

En relación con el tiempo laborado en la institución, se puede evidenciar que siete de los docentes entrevistados tienen entre seis y doce años de experiencia. Los otros tres docentes tienen más de dos años de experiencia, lo cual les permite conocer de primera mano los procesos y transformaciones que se han tenido en la institución en un periodo de tiempo más largo.

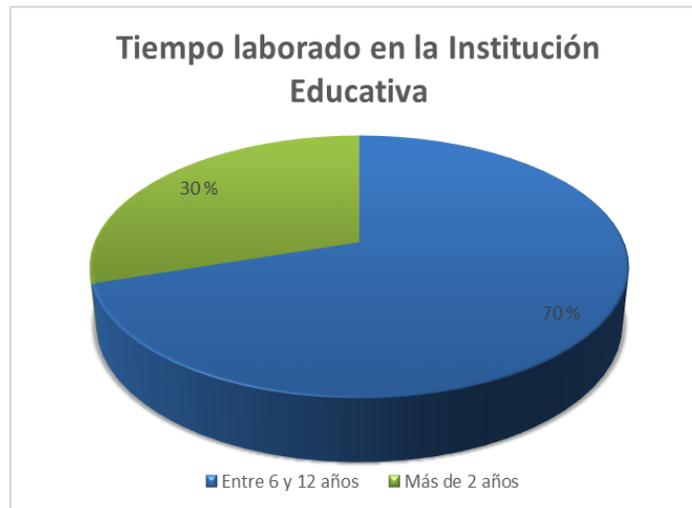


Figura 8. Tiempo laborado en la Institución Educativa

Otro aspecto importante es la cualificación o formación académica que tienen la muestra de maestros. En la *Figura 9* se observa que un 50% de los docentes tiene un título de pregrado, es decir, una licenciatura y el otro 50% un posgrado, dos de ellos realizaron una especialización y tres una maestría.



Figura 9. Formación académica de los maestros

6.3 Grupo focal

El tercer objetivo que se planteó para la investigación fue analizar cómo los estudiantes daban cuenta del concepto de ética desde la construcción de su proyecto de vida. De ahí que el

propósito de los grupos focales, más que describir en extensión los resultados, se enfocó en hacerlo en profundidad, para lo cual la muestra de estudiantes fue intencional, pues se trató de seleccionar participantes con diferentes características, generando una discusión más significativa, para que finalmente condujera a una reflexión más crítica.

En este caso se conformaron tres grupos focales, cada uno con cuatro participantes (ver Tablas 2, 3 y 4). El encuentro se llevó a cabo en la plataforma Google Meet, y se realizaron preguntas claves en forma de entrevista, con el propósito de guiar el estudio.

Tabla 2.
Grupo focal 1

Código	Edad	Género	Grado	Característica
E01	10	F	5°	Estudiante con buen promedio académico
E02	11	M	5°	Estudiante con proceso disciplinario
E03	12	F	5°	Estudiante con excelente comportamiento
E04	14	M	5°	Estudiante repitente

Tabla 3.
Grupo focal 2

Código	Edad	Género	Grado	Característica
E05	12	M	5°	Estudiante con buen proceso académico
E06	13	F	5°	Estudiante con dificultades académicas
E07	13	M	5°	Estudiante repitente con proceso disciplinario
E08	14	F	5°	Estudiante con extraedad

Tabla 4.
Grupo focal 3

Código	Edad	Género	Grado	Característica
E09	10	M	5°	Estudiante con proceso disciplinario
E10	11	F	5°	Estudiante con dificultades académicas

E11	10	M	5°	Estudiante con buen proceso académico
E1	11	F	5°	Estudiante con aceptable comportamiento

Se formularon cinco preguntas por grupo y se asignaron entre 5 y 10 minutos para que dieran sus posturas, poniendo mucha atención en sus respuestas. Las preguntas estuvieron diseñadas a partir de situaciones que se presentan en la cotidianidad, esto con el fin de que los estudiantes tuvieran la posibilidad de exponer sus puntos de vista y debatir con sus compañeros sus posturas. Es importante mencionar que la técnica de los grupos focales puso su atención en dos categorías importantes de la investigación, proyecto de vida y ética.

De este proceso se evidencia que las características de los estudiantes frente a su rendimiento académico y procesos de convivencia no son aspectos que influyan significativamente en la forma como asumen las situaciones que les presenta en la cotidianidad. Además, se encontraron los siguientes resultados frente a los indicadores de autonomía, capacidad de dialogo, razonamiento moral, perspectiva social y empatía, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5.

Indicadores grupos focales

<i>Grupo focal 1</i>					
Indicadores	1	2	3	4	5
E01	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
E02	Yellow	Green	Green	Blue	Green
E03	Green	Green	Green	Green	Green
E04	Green	Blue	Green	Blue	Blue
<i>Grupo focal</i>					
Indicadores	1	2	3	4	5
E05	Green	Green	Green	Green	Green
E06	Green	Green	Blue	Blue	Green
E07	Green	Blue	Green	Green	Green
E08	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
<i>Grupo focal 3</i>					
Indicadores	1	2	3	4	5
E09	Blue	Yellow	Green	Green	Green
E10	Blue	Blue	Green	Green	Green

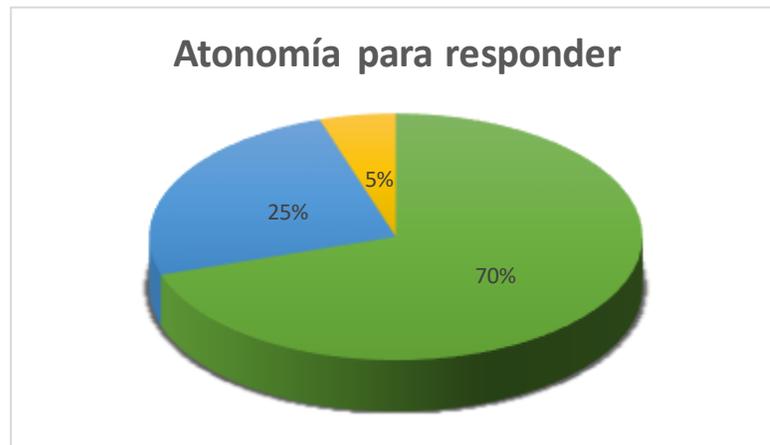
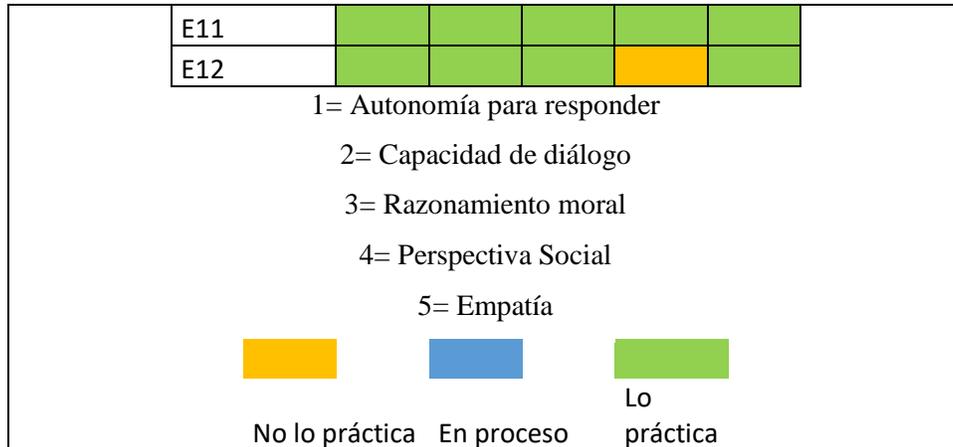


Figura 10. Autonomía para responder

De lo anterior se puede deducir que el 70% de los estudiantes tuvo autonomía para responder a las situaciones que se presentaron, es decir, no permitieron que las respuestas de los demás influyera en su posición. Un 5% está en proceso de crear autonomía, pues se evidenció que la opinión de los demás los ponía a dudar a la hora de asumir una postura y otro 5% no la práctica, porque las respuestas de sus compañeros influían directamente en sus puntos de vista.



Figura 11. Capacidad de diálogo

Otro hallazgo importante es que el 50% de los estudiantes tiene buena capacidad de diálogo, es decir, argumentan sus puntos de vista y mantienen una conversación coherente, respetuosa y clara. Por otro lado, un 42% está en el proceso de mantener un buen diálogo para expresar sus ideas y un 8% aún no lo práctica, pues le cuesta intercambiar posiciones



Figura 12. Razonamiento moral

En cuanto al razonamiento moral, se observó que un 75% de los participantes razonan sobre situaciones concretas que se presentan en su cotidianidad. De acuerdo a sus principios,

valores y normas asumen una posición frente a la situación. Mientras que un 35% de los participantes no tenían suficiente claridad frente a la posición que debían tomar.

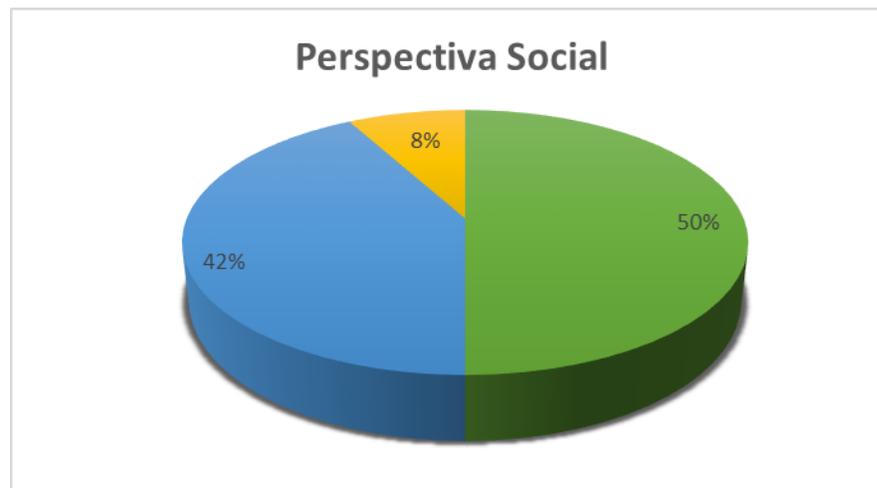


Figura 13. Perspectiva social

Otro aspecto relevante es que el 50% de los participantes tienen perspectiva social, es decir, son capaz de entender y reflexionar sobre algunas situaciones que se presentan en la sociedad o el contexto donde están ubicados. El 42% de los participantes está en el proceso de identificar y comprender situaciones que se viven en la cotidianidad y un 8% de ellos no asimila ni comprende algunos escenarios a los que se enfrenta.

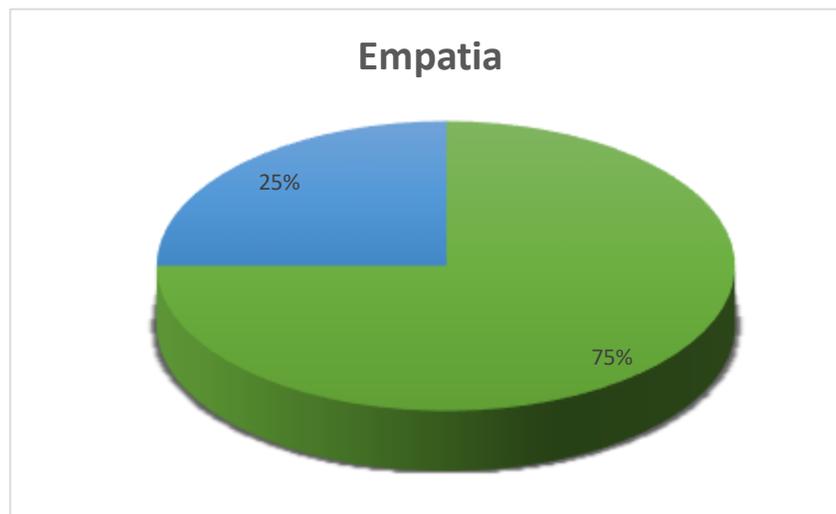


Figura 14. Empatía

En cuanto a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, ser tolerantes y respetuosos con las realidades ajenas, esto es, tener empatía, se evidenció que el 75% de los participantes la practican, mientras que un 25% de los participantes está en el proceso de tratar de razonar sobre la diferencia de los otros, debido a que en algunos momentos les cuesta entender las circunstancias y condiciones de los demás.

También se determinaron algunas subcategorías y temas relacionados con las dos categorías principales, proyecto de vida, y ética, como resultado del análisis del trabajo de los grupos focales con algunos estudiantes, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6.

Categorías y subcategorías grupos focales

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> • El buen obrar • La alteridad • La libertad • La identidad del otro

	<ul style="list-style-type: none">• La autonomía
PROYECTO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none">• Individualidad y contexto• La autorreflexión• Agente motivador

7 Discusión

En los procesos de investigación en la Educación se han gestado espacios de discusión y análisis frente a la efectividad, la pertinencia y profundidad de las prácticas pedagógicas en esta época de la modernidad. Este trabajo de investigación ha generado un análisis que ha propuesto reconfigurar el proyecto de vida, identificando y reflexionando sobre los asuntos que dicho proyecto institucional aborda y que pueda llevar a que los estudiantes configuren posiciones éticas en su esquema de formación. Es así como se ha partido desde esta pregunta, ¿es posible reconfigurar en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa el proyecto de vida de básica primaria desde la antropología pedagógica, posibilitando una posición ética en los estudiantes?

Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron tres objetivos específicos. El primer objetivo específico de la investigación se centró en caracterizar dentro de la estructura institucional cómo ha sido el abordaje que se le ha dado al proyecto de vida y al concepto de ética en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. De ahí que se retomaran categorías como ética y proyecto de vida y cómo se han venido asumiendo y trabajando desde el PEI, el manual de convivencia y las mallas curriculares. A partir de los diferentes referentes institucionales estudiados es posible determinar los siguientes hallazgos.

7.1 Análisis revisión documental

7.1.1 La ética como camino para la transformación.

Iniciando, desde la revisión documental en los diferentes estamentos institucionales, y retomando los enfoques teóricos para el análisis de la investigación de la categoría ética, se adopta desde los postulados de los filósofos españoles Bárcena y Melich, en su obra *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (2000), donde se hace una caracterización de postulados que tiene la institución desde las categorías de proyecto de vida y la ética.

En los referentes de la ética (*Figura 4*), la Institución la retoma a través de los procesos de convivencia, normas, reflexión y procesos de democracia, como se expone en los manifiestos del manual de convivencia:

se busca la autonomía personal y el compromiso frente a unos valores que hagan posible la construcción de una sociedad de derecho, democrática, participativa y pluralista mediante la orientación y regulación del ejercicio de derechos y libertades de los estudiantes y del cumplimiento de sus deberes (2017, p. 15).

Pero sobre todo se centra en el fortalecimiento de la autonomía, mencionando que es a donde se pretende llegar para que los sujetos puedan llegar a transformar sus vidas y sus realidades. Lo anterior se fundamenta en el PEI, pues “la constitución de valores frente a la vida, el estudio y el trabajo con criterios propios como expresión de la autonomía que fortalezcan la personalidad, independencia, la libertad y la humanización de las personas” (2015, p. 65). De esta manera, se evidencia que la institución, aunque no lo expresa de forma explícita en sus documentos, tiene un enfoque que puede perfilarse bajo la definición que Kant expresa sobre la ética, es decir, “el individuo debe obrar de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio” (1921, p. 15). Por tal motivo, se entiende que la Institución posee buenos cimientos políticos y normativos, es decir, posee un enfoque de normas y política, y no un concepto de ética fundamentado en procesos de reflexión y autorreflexión que deben darse en los estudiantes en su consolidación de la ética.

7.1.2 La influencia del contexto en la formación ética.

Ahora bien, con la revisión exhaustiva a los diferentes lineamientos adoptados por la Institución, para el proceso de formación de los estudiantes, se plantea que la Institución posee bases sólidas sobre la educación de la ética (*Figura 1*) en sus estudiantes, donde se privilegia y se respetan posturas de libertad y creencias, para la formación y consolidación del autoconcepto, el autocontrol, la autoestima y la autonomía, los que están permeados por una realidad social y cultural. Lo anterior se evidencia en los fundamentos del PEI, donde se expone que:

Los procesos pedagógicos para liderar y vincular a los docentes en el conocimiento, apropiación y ejecución del PEI, motivándolos para el acceso a procesos formativos internos y externos que fortalezcan su humanismo, sus competencias profesionales, sus actitudes y aptitudes como líder crítico, con principios y valores éticos ejemplares que se identifica con la misión, visión y filosofía institucional, dado al diálogo (PEI, 2015 p. 13).

Ahora, las postulaciones de Bárcena y Melich hacen referencia a la ética basada en la formación de la memoria, lo que es “particularmente pertinente en lo que se refiere a la educación ética y política de los ciudadanos” (2000, p. 6). De esta manera, a través de la identificación de su contexto y realidad social, los estudiantes reflexionan desde sus propios conceptos, permeados por la libertad y la democracia, generándose así una formación ética que arroja posiciones éticas de los estudiantes.

7.1.3 La ética retomada desde la filosofía de la no violencia.

Así pues, desde los referentes Institucionales se habla desde una formación Integral (*Figura 2*), donde se parten de las experiencias y de la realidad social, para luego entrelazarlo con una acto educativo académico, respetando las diferencias, los ritmos y los estilos de aprendizaje. Por consiguiente, no solo se basan en lineamientos academistas, sino que parten de un contexto social para la consolidación de conocimientos educativos, establecidos en el PEI:

fundamenta sus principios en el humanismo social, respeta las leyes constitucionales y aplica una metodología pluralista que busca integrar al hombre en el contexto social, haciéndolo responsable de su identidad cultural y respondiendo a las exigencias de una educación integral. (2015, p. 14)

Es así como, siguiendo con Bárcena y Melich, se reflexiona que la institución cumple con una meta desde sus postulados, y se refiere a que “el principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p. 15), con el cual no solo se mira al individuo desde su unidad, sino cómo este aprende permeado por un contexto.

De acuerdo con lo anterior, la institución, al fortalecer procesos de autonomía y autocontrol de su formación, y de resaltar en sus procesos académicos y formativos la importancia del contexto como eje regulador de los procesos, destacan en todos estos conjuntos la formación de una convivencia democrática, participativa, pluralista y pacífica, en el cual su filosofía de la “no violencia” permea en todos los procesos educativos, cuestión que se fundamenta en el PEI:

es un pensamiento que da conocer una visión del mundo y de la vida, por tanto, es una fuente inspiradora de filosofía, de sabiduría, de búsqueda de la verdad, esta corriente es vista desde los planteamientos de diversos pensadores en la historia, actualmente es uno de los sustentos de movimientos y apuestas políticas en favor de la democracia, los derechos humanos y de los pueblos (2015, p. 12).

Todo esto se ajusta al concepto de alteridad (*Figura 3*), como una teoría basada en el otro, no mirándolo como un ser extraño, sino reconociendo al otro como parte de la consolidación de su formación, generándose así espacios de convivencia y construcción de un sentido colectivo en las vivencias y las experiencias que se dan en la interacción con el otro. Lo que significa, para Lévinas, como darse lo infinito al mismo, “propone que el sentido está en el cara-a-cara, en las relaciones humanas, en la ética. La pretensión levinasiana es formular una nueva antropología que atienda a la constitución de la subjetividad desde lo otro” (Giménes, 2011, p. 338).

Para finalizar, se evidencia que la Institución desde sus libros institucionales, logra abordar de una manera legal y pedagógica los temas que conciernen al tema de ética, desde la autonomía, la libertad, el contexto, etc, inclusive se evidencian espacios donde se puede hacer el reconocimiento con el otro; sin embargo falta más de cimientos teóricos frente a los postulados de la formación ética. Además cabe anotar, que se evidencia procesos de consolidación de una formación ética, pero se debe ampliar sobre conceptos como, autoreflexión y análisis, para una completa consolidación de una postura ética.

7.1.4 Desde el Proyecto de vida.

Teniendo en cuenta el análisis realizado a los documentos institucionales frente a la categoría de proyecto de vida, para realizar la interpretación de lo expuesto por el colegio frente a

esa categoría y reflexionándolo ante la teoría expuesta por el psicólogo Ovidio D'Angelo, se aducen dos categorías centrales, la reflexión de las relaciones de individuo con el contexto social y la relación del individuo consigo mismo. De esta manera, como resultado de estas relaciones se hace la proyección de un futuro del individuo, llamado plan de vida. Como propone D'Ángelo (*Figura 7*), “el proyecto de vida —entendido desde la perspectiva psicológica y social— integra las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (1994, p. 6).

cuenta raíz de lo anterior, la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, desde los documentos institucionales, retoma desde sus principios, filosofía, fundamentos teóricos y legales, la importancia de la formación en los estudiantes con relación a la convivencia en sus aulas, para la adecuada socialización con los demás. Todo esto lo propone a través de la inclusión de valores, normas y principios, permeados por un contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes, privilegiando la democracia y la libertad en sus procesos.

7.1.5 Proyecto de vida o plan de vida.

Además, la Institución, desde sus componentes de educación, retoma la formación del individuo (*Figura 5*) a partir de la autorreflexión, el autoconcepto, la autonomía, el autocontrol, entre otros. De esta manera, es posible generar un autoconocimiento para lograr la construcción de sí mismo, fundamentándolo de manera consiente, ordenada y pertinente, e incluyendo el contexto en el que se desenvuelve. Así se fundamenta en el PEI, para que se oriente al estudiante:

A una promoción flexible que se ajuste a las condiciones y progresos de los estudiantes, de ahí que se vea que el estudiante es autónomo en su proceso de aprendizaje (autodesarrollo) y que su principal tarea es aprender haciendo. A esto se suma que la secuencia de los temas es flexible, dado que se ajustan a las necesidades en interés de los estudiantes y al consenso logrado con la institución al respecto (2015, p. 41).

Sin embargo, se evidencian pocos procesos que hablen sobre la autorrealización y la autodeterminación para poder fijarse un plan de vida. Desde la literatura, estos procesos son de vital importancia para la formación de un plan de vida, y es así como lo fundamenta D'Angelo, al

proponer que “en los Proyecto de vida se deben incorporar capacidades como la autorreflexión, la autovaloración y la postulación de objetivos claros, para llegar a la autodeterminación personal en la búsqueda de la autorrealización” (1997, p. 19).

7.1.6 El proyecto de vida y los criterios éticos.

De la misma forma, los procesos que la institución refiere frente a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes van por buen camino, debido a que como se dijo anteriormente es de vital importancia para la Institución la formación de un criterio ético en el estudiante, evidenciado en algunos apartados del PEI,

Como es en el diseño y promoción de acciones educativas que propendan por la formación moral, ética y axiológica, para lograr el respeto por: la vida, la diferencia, la dignidad y la justicia, con el objetivo de aportar a la construcción de una mejor sociedad, para lo cual se dará la formulación de un proyecto de vida que fortalezca la identidad y sentido de pertenencia hacia la I. E., teniendo en cuenta el legado y referente de la propuesta dejada por Guillermo Gaviria Correa, la cual es adaptada a la I. E (2015, p. 13).

Sin embargo, debe haber mayor énfasis en la continua reflexión y autorreflexión de esta consolidación ética, puesto que, aunque se evidencian metodologías frente a la autoconstrucción, autocontrol y autoconocimiento, todo influenciado por un contexto, se manifiestan pocos espacios para realizar una reflexión y autorreflexión de esta formación ética, y de esta manera construir con esto su vida propia. De acuerdo con D´Angelo, la estrategia del proyecto de vida se convierte en un instrumento útil, en la medida en que se presente como un puente para las propias expresiones personales y la manifestación de su sentido social.

Así mismo, se observa que hay buenos fundamentos para que se den procesos de análisis de su propia realidad y del contexto donde se desenvuelve (*Figura 6*). Sin embargo, debe haber mayores fundamentos teóricos para que se generen espacios de autorreflexión en aras a la autorrealización personal.

Finalmente se evidencia que el proyecto de vida dentro de los planes de estudio del área de ética está fragmentado, debido a que solo se implementa en el segundo periodo escolar. Esto da entender que no es constante, ni transversal con otras áreas del conocimiento, es decir, falta articular el proyecto de vida con las actividades formativas de la institución, pues se ha retomado esta metodología más como un requerimiento, que como un posibilitador de reflexiones y vivencias.

7.2 Análisis de los resultados la entrevista

De acuerdo a la información suministrada en la Entrevista realizada a 10 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, podemos analizar, en concordancia al objetivo específico —Identificar en los docentes las características de la antropología pedagógica y de la ética que se evidencian en la comprensión y aplicación del proyecto de vida de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa— los siguientes resultados.

Los docentes entrevistados refieren que tienen claro el propósito de formación de la Institución Educativa, el cual se ve centrado en la formación de valores que le permita al estudiante la solución pacífica de los conflictos y la No Violencia. Se suman al logro de este propósito, en la medida en que parten de las necesidades e intereses de los estudiantes, en la enseñanza de la ética y en la orientación del proyecto “valores para vivir”. Consideran que estas prácticas están encaminadas a lograr el propósito formativo.

Sin embargo, uno de los docentes expresa que “para cumplir con el propósito de formación es importante que el docente se identifique con los valores institucionales, que siga las directrices del manual de convivencia y los planes de área” (D01, entrevista) Este testimonio da pie para afirmar que el docente no sólo presenta una actitud conforme a las directrices que establece la Institución Educativa, sino que también las sigue y replica con los estudiantes sin cuestionamientos. Es necesario entonces preguntarse: ¿Hasta qué punto es conveniente, en términos de la formación del sujeto, un docente que no cuestione las orientaciones institucionales?

Estos datos, al ser comparados con lo encontrado en Yovany Ospina Nieto (2014) en su artículo “Rescatar lo antropológico... Una necesidad de la educación” —quien concluyó que el docente debe potenciar la alteridad en el sujeto desde la emancipación, a través de una mirada antropológica como soporte de la educación y que debe revisar qué elementos de la escuela deben ser puestos en consideración y exponerse a posibles deconstrucciones curriculares, para evitar una educación como reproducción y mantenimiento de la realidad social— permiten deducir que es necesario que el docente se identifique con los valores institucionales con el fin de que tenga claro el propósito formativo. Sin embargo, el docente debe asumir una posición crítica y propositiva ante los planes de área y demás orientaciones institucionales, que le permitan impactar la formación del sujeto y no simplemente replicar el conocimiento y seguir instrucciones.

En concordancia con lo anterior, si bien es cierto que los docentes tienen claro el proceso de formación de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, consideran que los esfuerzos por actualizar las mallas curriculares acorde con la filosofía y los principios institucionales, no son suficientes. A propósito, en uno de los entrevistados respondió lo siguiente:

Esta intención no logra trascender a las aulas de clase, las intervenciones docentes y mucho menos la convivencia escolar. Se evidencian dificultades en la ejecución porque considero que es un asunto más de papel y no logramos comprender el verdadero significado de este proyecto. Los docentes por grado van creando las mallas y planeaciones para ética, pero esta área en específico no debe estar planeada desde unas mallas, porque las planeaciones e intervenciones deben estar completamente ligadas a la realidad de cada grupo de estudiantes. (D04, entrevista)

En otras palabras, se hace referencia a tener en cuenta la experiencia “(...) porque en ella se puede apreciar lo que ha vivido el otro y nos invita a responder por él” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 135).

Entonces, el proyecto de vida y la planeación ética, tal como están diseñadas y orientadas, requieren de mayor acercamiento a las realidades de los estudiantes, porque la experiencia dice que a pesar de aplicar estrategias que favorezcan la formación ética en los estudiantes a partir del proyecto de vida, estas no logran ir más allá del papel: “no se percibe con claridad la relación entre proyecto de vida y ética, pienso que es algo desarticulado” (D08, entrevista). Se infiere entonces que la institución educativa debe hacer una mejor comprensión de lo que significa el

proyecto de vida, para contribuir desde este a la formación de sujetos éticos, de tal suerte que se llegue a tejer una estrecha relación entre ambos.

También es importante mencionar que desde la experiencia como docentes, los planes de ética de la institución se llevan a la práctica educativa en el aula, los cuales buscan “generar cambios en las relaciones interpersonales” (D03, entrevista), pero la autonomía que tienen los docentes en la forma de abordar las temáticas deja abierta la posibilidad de que no en todos los casos se cumpla con el propósito formativo, pues “se llevan a cabo más por cumplir, más no trascienden en la cotidianidad” (D04, entrevista). Esto ejemplifica un poco más la situación que se viene presentando en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa con relación al proyecto de vida y la enseñanza de la ética.

Sin embargo, los docentes entrevistados aducen que en la planeación de clases tienen en cuenta el contexto y la cultura de los estudiantes, ya que “es indispensable hacerlo, para que la formación impacte en la vida de los estudiantes” (D06, entrevista). Para ello tienen en cuenta, además de la edad de los estudiantes, las características socioculturales de las familias, el barrio y la flexibilidad, como parte de “un diagnóstico previo, las observaciones realizadas en la cotidianidad” (D02, entrevista).

Estos testimonios indican que los docentes reconocen y valoran la importancia de comprender el contexto y la cultura de los estudiantes, como base que sostiene los procesos de formación del sujeto. Además, parten de este conocimiento previo para planear sus clases: “el contexto y texto para educar desde mi área, han sido los estudiantes y su propia vida, su proceso de humanización marcado por una cultura y un ambiente particular, que después integro a una disciplina del conocimiento” (D07, entrevista). Por lo tanto, estos resultados evidencian que los docentes están en sintonía con los planteamientos de antropología pedagógica propuestos por Wulf, quien argumenta que la antropología pedagógica piensa al hombre “(...) Como “cuestión abierta”, como un asunto no solucionado ni solucionable” (1996, p. 87). Y en este sentido comprenden la necesidad de conocer el contexto del sujeto y al sujeto mismo desde sus diferencias, para llevar a cabo la formación de un sujeto con capacidad de formarse a lo largo de su vida cuyo proceso nunca termina.

Por otra parte, a la pregunta “¿Además de la malla curricular de ética, utiliza alguna otra guía para la preparación de la enseñanza de la ética? ¿Cuál?”, algunos docentes entrevistados mencionan que no utilizan otras guías, pero se basan en su experiencia como docente y seres

humanos. Sin embargo, ocho de diez docentes concuerdan en que sí utilizan otros medios como el internet y “consultas que amplían temas, ejemplificaciones de diferentes situaciones y reflexiones a través de videos” (D05, entrevista), además de que utilizan “el proyecto de valores, cartillas de competencias ciudadanas y guías de juegos de roles” (D03, entrevista). Estos testimonios pueden constatar que los docentes realizan búsquedas de información que complementan la enseñanza de la ética, y es en ese proceso que van fortaleciendo sus prácticas pedagógicas, en la medida en que se preocupan por llevar a sus clases diversas alternativas y recursos didácticos para los estudiantes.

Es importante precisar que los docentes retoman de los estudiantes elementos que consideran importantes para la enseñanza de la ética como los comportamientos, sus contextos familiares y sus vivencias, como se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

Creo que es indispensable conocer el grupo, la particularidad de cada estudiante, entender la formación que cada uno tiene como sujeto a partir de lo que ha sido su entorno y su proyecto de vida, comprender que el contexto y el acompañamiento de los padres es determinante y por ende la necesidad de ahondar en la concepción de familia. (D01, entrevista)

Se puede inferir que, de acuerdo con los postulados de Wulf en su obra *Antropología de la educación*, los docentes entrevistados valoran la importancia de conocer el contexto, la cultura, la familia y la subjetividad en la enseñanza de la ética, porque les permite conocer la historia de cada sujeto y de esta forma comprender que la variedad cultural e histórica contribuye a lograr un mejor acercamiento a los procesos de formación, convirtiendo al sujeto en el centro de la reflexión pedagógica.

Para enseñar ética, uno de los docentes expresa además que desde su experiencia tienen en cuenta otros criterios importantes, como el ejemplo que brinda como docente a través de sus acciones “la transparencia de vida, ser una persona justa. Los jóvenes nos observan todo el tiempo y demandan de nosotros ser claros y justos con ellos” (D06, entrevista). Es notable la preocupación del docente por ser un buen ejemplo para sus estudiantes, porque el ejemplo es un asunto que puede ayudar a inspirar y transformar en el sujeto sus condiciones de vida, pues sería una contradicción orientar la reflexión ética con un docente cuya imagen y acción no favorezca la reflexión en los estudiantes. Pero también va inmerso en este testimonio la carga social que siente el docente por su labor, dado que la sociedad espera mucho de él.

A esta razón se suma otro de los docentes, argumentando que: “(...) Los estudiantes deben tener profesores idóneos en el tema, es una contradicción epistemológica sujetos con escasa formación en valores trabajando estos temas” (D01, entrevista). A pesar de que se considere una contradicción, no se puede desconocer que es una realidad, el hecho de que muchos docentes no cuentan con la capacitación pertinente para abordar procesos de reflexión y subjetividad en los estudiantes- Las razones pueden ser muchas, pero lo cierto es que en el fondo hay un reclamo por generar espacios para la formación ética de los docentes.

Además, los docentes entrevistados expresan que “es necesario que la enseñanza de la ética, sea transversal, contextualizada y permanente” (D05, entrevista), al igual que “hacer de la enseñanza de la ética una disciplina práctica, reflexiva y en contexto.” (D07, entrevista). Si relacionamos estos testimonios con lo encontrado en Betancurt (2015), claramente se determina que la formación y la subjetividad son asuntos que se construyen con las experiencias que se viven cada día en las realidades del sujeto, donde no debe haber una división entre la práctica y la teoría. Se halló que existe una tendencia por parte de los docentes a pensar en la enseñanza de la ética como un asunto cotidiano, que debe ser asumido desde todos los proyectos y las áreas del conocimiento y no sólo específicamente desde el área de ética, pues dejar esta responsabilidad a un momento específico conlleva a que se pierda el sentido pedagógico de la formación. En relación con los postulados de Wulf (2004), no es posible estudiar la educación y la formación sin preguntarse sobre los valores y el sentido que los seres humanos le dan al hecho de existir.

7.2.1 El papel del docente en la formación ética del estudiante.

En este apartado se analiza cómo los docentes contribuyen a la formación ética de los estudiantes, cuáles son sus concepciones de ética, los retos o desafíos a la hora de orientar procesos de formación, cómo la fomentan y los factores de apatía o empatía a los que se enfrentan para orientar la ética. Para empezar, es necesario preguntar a los docentes entrevistados “¿Para usted qué es la ética?” Al respecto, se evidencian en los testimonios que siete de los diez docentes entrevistados coinciden en que la ética es un conjunto de normas que regulan la conducta humana. “La ética hace referencia a lo moral y determina cómo deben actuar los miembros de una sociedad” (D08, entrevista); “Es una rama que estudia el comportamiento de los seres humanos” (D02, entrevista); “La ética es un conjunto de normas y valores que rigen el comportamiento humano durante las interacciones sociales. No estamos solos en este mundo,

necesitamos de la interacción con el otro y en esa dinámica la ética constituye un pilar fundamental en la medida en que nos representa un límite a nuestro egocentrismo” (D04, entrevista).

Los testimonios dejan al descubierto que los docentes poseen poca claridad y profundidad en el significado de ética. Sin embargo, el último testimonio evidencia que hay una consideración por el otro, como sujeto que limita las acciones propias. Pero también hay una tendencia a confundir la ética con la moral, dos conceptos totalmente diferentes, pues la moral, según Hurlock (1979), son reglas establecidas por una cultura. Estas definen las formas de conducta que todos sus miembros deben cumplir, mientras que la ética, de acuerdo con Cortina (2013), hace referencia a una reflexión y transformación interna en el sujeto, que le permite obrar bien. En este sentido, es un deber que conlleva a un beneficio para todos y permite ahorrar sufrimiento en la humanidad.

Sin embargo, algunos de los docentes entrevistados consideran que la ética es una capacidad que tiene el ser humano para reflexionar y contribuye al sujeto a dirigir su vida, como se puede observar en el siguiente testimonio:

El término viene de la comprensión sobre el ser, su carácter y su forma de vivir, sus costumbres, la evolución de este concepto lo podemos definir como el proceso reflexivo del ser que permite orientar la vida, a partir de unos criterios, principios o valores. (D07, entrevista)

Pero esta concepción de ética aún es muy básica, en la medida en que los docentes no consideran otros aspectos que la constituyen, como la alteridad, la memoria, la narración, la hospitalidad y la natalidad, dado que la ética es una construcción colectiva y no individual. En términos semejantes, es necesario que los docentes reciban capacitación para que logren aclarar sus confusiones conceptuales y amplíen su concepción de ética.

Durante la entrevista, también se preguntó a los docentes “¿cómo promueve usted en sus clases la ética?” A lo que ocho docentes expresan que promueven la ética a partir de la enseñanza de valores, por ejemplo, “Desde mis clases promuevo la ética a través de la proyección de valores y el regimiento de la norma” (D02, entrevista). Se infiere entonces que la enseñanza de la ética, como la plantean los docentes, tiene una inclinación a la práctica de la norma y a la enseñanza del significado de los valores. Esto confirma una vez más el poco conocimiento sobre ética que poseen los docentes y al desconocer sus aspectos importantes, se dificulta una formación

reflexiva de la misma. Además, quedan asuntos como la otredad y la cotidianidad sin resolver, asuntos de los que parte realmente la ética.

Los otros dos docentes consideran que el ejemplo es una forma de promover la ética en sus clases:

(...) Yo promuevo la ética en mis clases desde el ejemplo, porque sé que soy un modelo a seguir. También con los estudiantes propicio espacios de diálogo y reflexión en torno a las situaciones conflictivas que se presentan en la cotidianidad del aula, con el fin de generar acuerdos de convivencia acordes con la necesidad que vivimos día a día. (D04, entrevista)

Se interpreta a partir de estos testimonios que para los docentes es importante ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace, para a partir de ello promover la ética, pues no hacerlo resta sentido y fuerza a la formación.

También, dice uno de los docentes que “(...) Hay que demostrarles a los estudiantes que en el mundo hay otras personas que hay que aceptarlas y valorarlas, promoviendo la diferencia por medio de la tolerancia” (D09, entrevista). Sólo hubo una respuesta entre diez que relaciona directamente la tolerancia a la diferencia como un asunto ético, testimonio que evidencia que la alteridad es uno de los pilares de la ética. Como bien lo expone Adorno (2002), es necesaria una educación que reconozca al otro en su diferencia, en la que no halla posibilidad de normalizar el dolor ajeno, por no ser un reflejo nuestro.

Por otra parte, los docentes coinciden en que los factores de apatía que poseen a la hora de enseñar sus clases de ética están estrechamente vinculados a la falta de formación conceptual en el área, y que por tal razón carecen de metodologías para orientar estos procesos, además de que no se le da la importancia suficiente al área. Piensan también que “(...) No estamos preparados para enseñar la ética” (D08, entrevista). Expresan por otra parte que “En ocasiones es considerada un área de relleno, con pocas horas de intensidad horaria. Además, muchas personas no tenemos clara la formación de ética desde lo conceptual y lo teórico, por lo tanto, queda muy rezagada en el currículo” (D04, entrevista). Es evidente inferir que algunos docentes consideran que la formación ética, tal como se viene presentando en la institución educativa, es un asunto exclusivo del área y no se está relacionando con otros espacios fuera del aula de clase. Esta

situación niega de una u otra manera la importancia de la formación ética, además de que puede dejar en el estudiante el mensaje de que la ética no es tan importante para su vida y la sociedad.

Si relacionamos lo anterior con lo encontrado por Gómez (2017) en su artículo titulado “Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum” —en el que concluye que la educación no sirve solamente a desarrollar competencias, sino que tiene que responder a las reclamaciones éticas del desarrollo humano para permitir grandes transformaciones en las bases de la sociedad— podemos preguntarnos ¿será que, como docentes, estamos distraídos de lo realmente importante? Esto nos lleva a considerar que no es posible separar la formación intelectual de la formación ética, porque en esa unión se resignifican los procesos pedagógicos y conlleva al sujeto a la comprensión del mundo, la cual se constituye como finalidad de la educación. En este sentido, es necesario relacionar los procesos de enseñanza que se dan en la institución con la realidad del contexto próximo de los estudiantes, el dialogo y la participación, pero también, como bien lo menciona Bárcena y Mélich (2000), desde la historicidad, la memoria y la narración.

7.2.2 Los retos del docente en la enseñanza de la ética.

Los docentes entrevistados expresan que uno de los principales retos que asume el docente a la hora de orientar procesos de formación ética es “claridad e idoneidad sobre lo que enseña, junto a un grado significativo de corresponsabilidad con lo que enseña” (D06, entrevista). Así mismo, otro docente refiere en la entrevista que “el principal reto del docente para la enseñanza de la ética es dotarse a sí mismo del conocimiento que se debe tener para la enseñanza de la misma, ya que muchos no lo tenemos” (D02, entrevista). Estos testimonios reafirman lo que se dijo anteriormente, cuando se deduce que los docentes deben capacitarse en ética para brindar una formación profunda y reflexiva de la misma.

Por otra parte, algunos docentes consideran un reto “Que los estudiantes interioricen los valores y las actitudes que son correctas” (D02, entrevista), pero es importante preguntarse si la ética se interioriza a través del estudio de una lista de valores a los que les vamos dando significado de forma tradicional o si se vive para poder interiorizarla. Esta última es una perspectiva más holística del reto al que deben llegar los docentes, la escuela y la familia en la formación de la ética.

Las opiniones respecto al reto que tiene el docente para orientar un proceso de formación ético están divididas: algunos docentes consideran que deben estar mejor capacitados para enseñar ética; otros docentes expresan que el reto consiste en que los estudiantes interioricen los valores. Sin embargo, hay docentes que consideran

acoger la diversidad, ya que somos el resultado de imposiciones culturales, nuestra identidad fabricada está muy arraigada al fascismo y a un discurso homogenizante, que no nos permite el encuentro con la diversidad, pues nos han hecho creer que el otro, por ser otro es hostil. (D09, entrevista)

Este punto de vista del docente amplía la creencia que tienen muchos de ellos respecto al reto que asumen para enseñar la ética y se vincula al pensamiento de Bárcena y Mélich, quienes concluyen que “El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p. 15).

A los puntos de vista de los docentes entrevistados se suman otras voces de docentes que también en medio de la entrevista argumentan que “El principal reto es lograr que los niños logren trascender del aspecto individual a lo social” (D03, entrevista). Se puede inferir por medio de este argumento que la enseñanza de la ética no debe ser una construcción individual sino colectiva, en la que se piense en el otro porque “Solo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte de su gozo y de su sufrimiento accedemos a la humanidad” (Bárcena & Mélich, 2000, p.17). Una enseñanza de la ética donde el otro es la imagen viva del que debe ser cuidado y escuchado. En este sentido, se hace necesario no solo pensar en la formación de la autonomía, sino también en la heteronomía como “[...] principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 130).

En términos semejantes, desde la ética de Emmanuel Lévinas (citado por Bárcena & Mélich, 2000), la heteronomía no invisibiliza la importancia de formar en la autonomía, pero sí la sitúa en un segundo lugar, porque la otredad es un fundamento que construye la subjetividad, donde la presencia del otro nos conduce a la libertad propia y la autonomía.

También es otro reto, resaltado por uno de los entrevistados, reflexionar lo referente a la “innovación y creatividad a la hora de brindar el curso. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación” (D07, entrevista). Sin desconocer la importancia de la innovación y la creatividad en los procesos de formación, es importante mencionar que no se

puede tan noblemente aceptar como verdad el hecho de que un docente que utilice Tecnologías de la Información y la Comunicación es un docente innovador, pues en muchos casos las pruebas escritas de un taller o evaluación se pasan a un programa o aplicación digital y esto no garantiza que el docente lleve la innovación a sus prácticas pedagógicas. Dicha innovación debe hacerse desde los planteamientos pedagógicos, que realmente conlleven a la transformación del sujeto y la sociedad.

Por otra parte, la ética no debe constituirse como la hora en que se brinda el curso, hacerlo deslegitima la verdadera intención de formar éticamente y niega toda posibilidad de reflexión y transformación en el sujeto. Además, fragmenta la enseñanza.

7.2.3 Concepciones del docente acerca de la constitución de un proyecto de vida mediado por la ética.

En este apartado se analizan las concepciones que tienen los docentes respecto a la comprensión y aplicación de la estrategia “Proyecto de vida” que se viene realizando en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa y la relación con la enseñanza de la ética, como factor primordial para su construcción.

Para continuar con la entrevista a los docentes, se pregunta “¿Qué entiende por proyecto de vida?” Ocho de diez docentes coinciden en que es un plan de vida donde el sujeto se propone unas metas para alcanzar. Como se puede evidenciar en uno de los testimonios, “Es lo que una persona se proyecta para su futuro y la forma o manera en que va a lograr sus propósitos” (D05, entrevista). Al analizar los resultados de las entrevistas, se encuentra que los docentes evidencian poca comprensión y profundidad en el tema, de lo cual se puede inferir que, al carecer de fundamentos teóricos sólidos, los docentes orientan el proyecto de vida desde sus conocimientos básicos. Además, conciben el proyecto de vida como un camino futuro, lo cual difiere de la concepción formadora de Fullat (1997), quien argumenta que toda práctica educadora debe partir de un pensamiento antropológico que posibilite la comprensión de lo humano, teniendo como base que cada sujeto tiene una identidad cultural e histórica. En otros términos, el proyecto de vida se configura también de la historicidad del sujeto.

Sin embargo, algunos docentes expresan que “El proyecto de vida es un proceso introspectivo de pensarse y proyectarse, de una persona hacia el futuro, es una reflexión porque

somos seres finitos que queremos proyectarnos” (D09, entrevista). En este testimonio se considera la necesidad que tiene el sujeto de proyectarse en el futuro, lo cual es importante, pero hay una tendencia a lo individual que deja asuntos como lo colectivo para la constitución de un proyecto de vida ético sin resolver, contrario a la propuesta de D’ Ángelo (1994), quien comprende la construcción de un proyecto de vida determinado por las relaciones entre sociedad y el individuo.

Al continuar con la entrevista, uno de los docentes expresa en un sentido más amplio la concepción de proyecto de vida:

“Es una herramienta de acompañamiento a la vida, al fortalecimiento de la relación intra-personal y para el desarrollo de las dimensiones del ser. Es una posibilidad de encuentro de la historia del sujeto, la respuesta a su presente y la construcción de su ideal personal en la proyección hacia el futuro” (D07, entrevista).

Esta posición que tiene el docente en relación a lo que es un proyecto de vida, es el que más se acerca a los postulados del autor D’ Ángelo, porque no solo expresa que el proyecto de vida acompaña al sujeto durante toda su vida, sino que también refiere la importancia de mirar su pasado para emprender desde el presente la construcción de un futuro.

A pesar de que los docentes no dominan con claridad el concepto de proyecto de vida, expresan que es una estrategia que se viene implementando desde el año 2015 en la Institución Educativa y “Se aborda desde las clases de ética y valores por medio de guías de trabajo” (D 02, entrevista). Además, consideran que “El proyecto de vida es abordado a partir de las directrices institucionales, las cuales delimitan una serie de actividades programadas por grados y desarrollo psicosocial de los estudiantes” (D01, entrevista). A estos testimonios se suman otros, enunciando que “Lo trabajo desde el área de ética y valores, se hace por requerimiento, pues no se da el tiempo pertinente” (D08, entrevista).

Al analizar los testimonios dados por los docentes entrevistados, se deduce que tal como está planteando el proyecto de vida en la Institución Educativa, no se observa continuidad en el proceso, en el sentido de que no se integra al ámbito cotidiano, sino que se orienta desde el área de ética y valores, la cual sólo tiene intensidad de una hora semanal. Además, las dinámicas institucionales impiden que se abran espacios con mayor recurrencia para llevar a cabo el propósito formativo.

Otro testimonio que vale la pena mencionar es el siguiente:

“El proyecto de vida comenzó como una fusión entre la dimensión ética y una serie de valores que nos propusieron promover en la institución, sin embargo, en el afán de generar evidencias físicas, se convirtió en un espacio para diligenciar fichas de trabajo en clase o en casa. Durante la implementación de este proyecto se propone al grupo las actividades planteadas en el proyecto de vida y se deja evidencia en una carpeta llamada “Mi proyecto de vida” (D04, entrevista).

Si analizamos los testimonios, es evidente la recurrencia en decir que el proyecto de vida se trabaja a partir de unas guías o fichas que ya están diseñadas. Además, se observa la preocupación del docente por presentar evidencias del trabajo realizado, que finalmente no trascienden del papel. Esto genera una cosificación y homogenización en el proyecto de vida de los estudiantes, impidiendo que este sea un constructor de reflexión personal, así mismo niega al otro en la medida en que todas las actividades son constructos del docente, donde el estudiante se limita a hacer las fichas o guías como si estuviera en una manufactura. De acuerdo con Wulf (2004), la formación no es posible sin preguntarse por el sentido que los seres humanos le dan al hecho de existir. Por lo tanto, estos testimonios dejan abierta la posibilidad de que el propósito formativo con la cual fue presentada la estrategia de proyecto de vida, no se esté cumpliendo en su totalidad.

A pesar de lo dicho anteriormente, cuatro docentes coinciden en que abordan el proyecto de vida en función del bien de la sociedad; “(...) Buscando siempre que cada acción y conducta particular, se encamine y proyecte al bien social” (D03, entrevista). Estas concepciones abarcan un aspecto más amplio, en cuya intensión se constituye la otredad, de tal suerte que se reflexione en cómo las acciones individuales traen consecuencias sociales.

Los docentes entrevistados están de acuerdo en expresar que es muy importante la enseñanza de la ética en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, porque les permite conocerse mejor, autoevaluar sus conductas y a su vez esta enseñanza de la ética se convierte en una guía de comportamiento. Al analizar las entrevistas, se encuentra que ocho de diez docentes coinciden en esta concepción. Así como se puede evidenciar en el siguiente testimonio “La ética es la que interviene directamente en cada una de nuestras decisiones y de esta manera está forjando nuestro proyecto de vida” (D10, entrevista).

No obstante, dos docentes consideran la importancia del encuentro con el otro para la construcción del proyecto de vida, al expresar que: “(...) La ética nos permite el encuentro con el otro, acoger su diversidad, comprenderlo, escucharlo, respetarlo, lo que nos permite convivir en sociedad y así poder construir un proyecto de vida en comunión con los demás” (D09, entrevista)

Al comparar estos testimonios de los docentes entrevistados con los postulados de Bárcena y Mélich (2000), quienes concluyen que es necesario voltear la mirada a una formación desde el reconocimiento del otro y no solamente desde la autonomía, es posible inferir que en la Institución Educativa se enseña la ética para que el sujeto se reconozca a sí mismo y de esta manera construya su proyecto de vida. Sin embargo, desde sus dinámicas cotidianas, le hace falta enfatizar en la importancia de reconocer al otro en esa búsqueda de sí mismo, para que el otro se convierta en una responsabilidad ética y en este sentido se pueda construir un proyecto de vida en el que la otredad aparezca como un fundamento esencial.

Finalmente, durante la entrevista se pregunta a los docentes “¿Desde su experiencia como docente, considera que la estrategia de proyecto de vida, que se viene implementando en la institución, influye positivamente en la formación ética de los estudiantes?” Las respuestas a esta pregunta fueron bastante divididas, ya que cinco docentes consideran que la propuesta de proyecto de vida que se viene implementando en la institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa influye positivamente en la formación ética de los estudiantes porque promueve los valores tal como se menciona en estos testimonios: “(...) El proyecto de vida busca que los estudiantes conozcan y se apropien con responsabilidad y de manera consciente de la práctica de valores” (D03, entrevista) .

“Me parece que sí, dado que la institución hace un gran énfasis tanto en el proyecto de vida, como en la promoción de valores” (D06, entrevista). Se deduce que los docentes consideran que el proyecto de vida influye positivamente en la formación ética de los estudiantes porque se promueven los valores. No obstante, es preciso reflexionar y preguntarse acerca de aspectos más profundos como la subjetivación y la alteridad en esa relación entre proyecto de vida y formación ética.

Ahora, cinco docentes están en desacuerdo y refieren que a la estrategia de proyecto de vida le hace falta profundidad, como se puede leer en los siguientes testimonios “Parcialmente,

ya que no se trabaja a fondo, sino que se ve más que todo como temáticas que se deben desarrollar” (D10, entrevista).

“Considero que hay muy buena intención, pero creo que la estrategia debe cualificarse. Pienso que este proyecto no ha mostrado muchos avances en la formación ética porque no tiene bases teóricas sólidas y está centrado en actividades y no en situaciones de aprendizaje que trasciendan el papel y lleguen al ser humano como tal. La ética no se escribe, sino que se vive” (D04, entrevista).

Se puede inferir que, tal como se orienta, la estrategia de proyecto de vida en la Institución Educativa apunta poco a una formación ética del estudiante, dado que este proyecto se convierte en unas actividades que se deben realizar y no en una reflexión que le permita al sujeto pensarse y constituir sus subjetividades a partir de la mirada al otro, que posibilite transformaciones internas y externas a él.

7.3 Análisis de los resultados grupos focales

En concordancia con el objetivo que pretendía analizar cómo los estudiantes daban cuenta del concepto de ética desde la construcción de su proyecto de vida, y después de haber realizado las entrevistas dentro de los grupos focales, donde los participantes expresaron sus puntos de vista, se obtuvieron los siguientes resultados.

Los niños y las niñas vienen trabajando en la estrategia proyecto de vida desde el grado primero, si se observan las evidencias físicas se visualizan solo unas cuantas actividades realizadas por cada uno de ellos.

Otro aspecto importante es que los participantes relacionan el proyecto de vida solo con el área de ética: “Es que la carpeta de proyecto de vida solo la hacemos en clase de ética” (E05). Lo que da entender que no es un proceso que sea transversal de manera explícita con las demás áreas del conocimiento, además de que se presume que solo lo toman como un requerimiento más del área y dejando a un lado la reflexión y pertenencia de dicho trabajo.

En cuanto a las situaciones que se les presentaron, se fijó la mirada en cinco indicadores que permitieron realizar un análisis más profundo frente a lo que se quería indagar. Por lo tanto, se centró la atención en aspectos como la autonomía que tuvieron para responder, la capacidad de

diálogo de cada uno de los participantes, el razonamiento moral, la perspectiva social y la empatía, donde se pudo observar que las características de cada estudiante frente a su proceso académico, su proceso de convivencia y la edad, no influyeron en la construcción y socialización de sus puntos de vista.

Además, se evidenció que a los participantes les interesa, y tienen mucha curiosidad, sobre lo que pasa en sus contextos y realidades, y lo relacionan con lo que viven es su cotidianidad, como se aprecia en una de las expresiones de uno de los estudiantes, “Un vecino mío es así, como gay, pero antes es él, el que lo molesta a uno” (E08). Esto podría posibilitar diálogos con los estudiantes, en los que no se establezca qué es lo correcto o lo incorrecto, o lo bueno y lo malo, sino que se generen reflexiones más críticas, para potencializar y fomentar la solución de problemas y la toma de decisiones.

7.3.1 ¿Obrar bien, por convicción o por temor?

La entrevista que se llevó a cabo en este primer grupo trató de enfocar un diálogo frente a una situación de necesidad y toma de decisiones, donde se presentó un dilema de un niño que tuvo que robar un pan para ayudar a su familia desprovista. En este grupo, los participantes expusieron su punto de vista y plantearon posiciones como las siguientes: “Le hubiera dicho al señor de la tienda que le regalara el pan” (E03); “Yo hubiera pedido monedas en la calle y luego voy lo compro” (E04). Se observa que los estudiantes plantearon otras soluciones frente al dilema, y es debido a ello que surge una subcategoría de ética, “El buen obrar”. Frente a este aspecto, Kant decía: “Obra de tal modo que tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una ley universal” (1921, p. 6). Significando esto que cada acto debe ir dirigido a obrar bien, inclusive muchas veces renunciando a lo que por naturaleza se desea. “Mi mamá dice que, si cogemos lo que no es de nosotros, vamos a ser muy pobres toda la vida” (E02). Frente a esta subcategoría, Cortina argumenta que “(...) la ética se referiría a una transformación interna, nacida de la convicción de que merece la pena obrar bien, por el valor interno del obrar bien mismo y porque (...) resulta fecundo” (2013, p. 45). En este sentido, la ética sería una reflexión que hace cada sujeto y es una decisión por convicción de obrar correctamente, es decir, porque realmente lo quiere hacer y no porque teme a ser castigado o recriminado. Es a este punto donde se debería llegar, a que cada sujeto pueda obrar bien desde su

convencimiento, y es por esto que se debe reforzar un trabajo con los estudiantes más desde un asunto ético.

En cuanto a la pregunta si delatarían a su amigo que fue el que se robó el pan, la mayoría concordaron con que no dirían nada, argumentando que “No diría nada, porque si le digo al señor de la tienda que mi amigo se robó un pan seria otro problema más para él y peor” (E0); “Yo no le diría nada al señor de la tienda, pero si voy y le digo a la mamá para que lo castigue y aprenda” (E01); “Yo no diría nada, pero si le diría a mi amigo que no volviera hacer eso” (E04). En este punto vislumbra un concepto importante, “La alteridad”, ya que “Solo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte de su gozo y de su sufrimiento accedemos a la humanidad” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 17). En este punto surge la necesidad por el otro, tratando de reconocerlo en medio de sus necesidades y realidades. De ahí que los procesos de formación en la escuela deberían apuntar a realizar reflexiones profundas donde los estudiantes puedan entender que el otro es diferente, que no es una extensión de ellos mismos, y que por este motivo es trascendental ser hospitalario y cuidadoso con los demás. Wulf lo propone como “el encuentro con lo foráneo y la discusión crítica de lo otro que uno mismo no es” (2004, p. 141).

Al preguntar sobre si era pertinente o no incluir en el trabajo del proyecto de vida conversatorios y reflexiones sobre situaciones reales de su contexto, se evidenció que para ellos es muy valioso este tipo escenarios: “A mí me gustaría mucho porque así aprendemos a entender muchas cosas de la vida y no solo hacemos dibujos en la carpeta” (E04); “Yo creo que sería muy bueno porque esas cosas que le pasan a otros niños, algún día nos puede pasar a nosotros” (E03). En este punto se conciben dos aspectos importantes del proyecto de vida, “Individualidad y contexto”. A propósito, D’ Angelo indica que “un proyecto de vida no es concebible sin un desarrollo del pensamiento crítico- reflexivo que se conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción” (1997, p. 20). Lo anterior da a entender que el proyecto de vida debe estar direccionado al trabajo desde las realidades de cada sujeto en su individualidad, pero partiendo del contexto que lo rodea y de situaciones que se presentan en la cotidianidad. Así se posibilitan reflexiones críticas desde el ámbito social y sobre todo desde los intereses de cada sujeto, lo que permitirá que los estudiantes construyan su proyecto de vida partiendo de posiciones y decisiones basadas desde un asunto ético. Es por esto que la formación

de sujetos debe estar dirigida desde condiciones culturales y sociales específicas, porque de esta forma se fortalecerá la toma de decisiones y la acción social sin precisarlas.

7.3.2 Identidad del otro.

En el segundo grupo focal se retomó una situación de un estudiante que tenía inclinaciones sexuales hacia compañeros de su mismo sexo y la forma como sufría discriminación por sus preferencias sexuales. Al preguntarles a los participantes sobre si los gustos de este niño eran inapropiados, se encontraron respuestas como, “Que cada uno haga lo que quiera, con que no se metan conmigo” (E05); “Mi tío es gay y a toda la familia nos parece normal que sea así” (E07); “Yo digo que los demás no deberían molestar a alguien por ser así diferente” (E08). Lo anterior pone en evidencia un aspecto muy importante, “La libertad”, Para Bárcena y Melich es necesario comprender que “El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario” (2000, p. 15). En este sentido, la educación debe dejar de lado los dogmas que tienen frente a muchas situaciones y realidades que se viven en la escuela, y debe apuntar a educar en la libertad para fortalecer la identidad. La escuela no debe suponer situaciones, ni formar desde prejuicios, debe más bien favorecer la libertad bajo la responsabilidad.

Continuando con el análisis de la situación planteada, se indagó sobre lo que pensaban de la decisión que la rectora tomó de expulsar a dicho estudiante. Frente a este aspecto asumieron las siguientes posturas: “Por eso no lo pueden echar a uno del colegio, que pesar” (E08); “Yo creo que no deben sacarlo del colegio porque no tiene anotaciones” (E06). Continuando con el mismo planteamiento, se examinó si podría ser una mala influencia para los demás, a lo que plantearon: “No creo, porque a mi tío le gustan los hombres y a mí no” (E07); “Yo creo que sí, porque enamora a otro niño y ahí es el peligro” (E05). Lo anterior condujo a entender el valor de la construcción de “Identidad del otro”. Debido a que en los procesos de formación se debe ser consiente que los sujetos están en constante transformación, se debe asumir la educación como “posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, que se constituye radicalmente como una acción ética, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace” (Bárcena & Mélich, 2000, p .72). De ahí que la tarea de la escuela no sea cumplir objetivos para alcanzar estándares y requisitos de calidad, sino como un proceso que posibilite la búsqueda de identidad

que suponga el trato con el otro. En palabras de Wulf, “A través de la convivencia con otros y de su reconocimiento se va transformando su comprensión de sí mismo. Ningún individuo puede ser separado de la generalidad a de lo general” (2004, p. 144).

Por último, se les preguntó si era relevante abordar en el proyecto de vida asuntos de la realidad, como, la orientación sexual, a lo que respondieron: “Sí es importante porque así podemos pensar desde ahora que queremos ser” (E08); “En el proyecto de vida trabajamos la historia de nosotros, sobre la familia, pero ahí no nos preguntan nada de eso” (E07). De lo anterior se infiere que esta estrategia pedagógica debe estar orientada hacia la “autorreflexión”, debido a que como está enfocada solo logra ser solo un requerimiento más impuesto por la institución, convirtiéndose en un asunto de poco interés y poco significativo para los estudiantes. D’Angelo plantea que la “construcción de proyectos de vida debe aportar fundamentos críticos, reflexivos, orientados a la autorrealización personal en un contexto de dignidad y plenitud ciudadana” (1997, p. 10). De lo anterior se podría mencionar que es de suma importancia invitar a los estudiantes a ser protagonistas de sus procesos, sin imponer ni fijar parámetros que los adoctrinen, sino que les permitan reflexionar sobre cada uno de ellos. Esto los conducirá a proponer proyectos de vida enfocados en “La preparación de hombre para la vida, la cultura como la libertad, son resonancia de éstas y otras tradiciones educativas, enmarcadas en un pensamiento que apunta al cultivo de la dignidad humana” (D’Angelo, 1997, p. 11).

7.3.3 La responsabilidad como posibilitadora de autonomía.

Con este grupo de participantes se analizó la situación de una niña que sufría violencia intrafamiliar, y se realizaron una serie de interrogantes. El primero de ellos fue que, si creían que este asunto era grave o no, a lo que respondieron: “Sí es grave porque le están pegando muy duro a la mamá, que pesar” (E11), “Sí es grave, porque si mi papá le pega a mi mamá yo también le pego” (E09). En este punto reluce un asunto muy importante, el cual es “la responsabilidad por el otro”. Una responsabilidad propia, pero también una responsabilidad por el otro, más allá de los intereses personales. Cuando se logra formar sujetos comprometidos por lo humano y con lo otro, se hace una invitación a tener en cuenta la experiencia, “(...) porque en ella se puede apreciar lo que ha vivido el otro y nos invita a responder por él” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 135). Es por esto que la realidad y lo que experimenta el otro debe considerarse un aspecto fundamental en la

formación ética. Se debe partir de que cada sujeto tiene sus propias vivencias que lo hacen tomar posición frente al mundo.

Continuando con la entrevista, al indagar si Ana debía contar el secreto y si al hacerlo se convertiría en una mala amiga, expresaron: “Yo le contaría a alguien de confianza como a la profesora, para que le ayude” (E09); “Yo la convencería de ir a hablar con alguien, como con el psicólogo del colegio” (E12); “Antes sería muy mala amiga si le guarda el secreto” (E10); “No sería mala amiga porque está preocupada por ella” (E11). Lo anterior pone en evidencia otra cuestión trascendental, “la autonomía y la heteronomía”. A propósito, Bárcena y Mélich apuntan que “Desde la ética de Emmanuel Lévinas sostenemos que la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra” (2000, p. 136). En este ámbito, la presencia del otro debe conllevar a mantener procesos formativos que promuevan una autonomía en el sujeto, pero sobre todo debe trasladar el concepto de heteronomía como la responsabilidad moral de tener presente al otro, es decir, que cuando se asume la responsabilidad con el otro y lo otro, al mismo tiempo se está llegando a la autonomía y a la libertad con responsabilidad.

Otro aspecto que se retomó fue el hecho de que golpear a las mujeres fuera algo normal, por lo que mencionaron: “Eso pasa muy seguido por mi casa” (E09); “Yo creo que no es bueno que les peguen a las mujeres” (E11); “Hay mujeres que son muy avispadas por ahí y por eso les pegan” (E12). Lo anterior hace notorio que un asunto como la violencia contra la mujer se está convirtiendo en una situación normal para las sociedades, lo que conlleva a pensar en que el asunto educativo no está teniendo un impulso reflexivo y está trasladando a los sujetos a desconocer la alteridad y asumir autocracias que han venido dominando en el transcurso de la historia. “(...) Pero si la educación es fabricación y, por lo tanto, finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo; surge el sujeto sustancializado, totalitario.” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 74). La formación de los sujetos debe enfatizar en un propósito importante, fomentar la “subjetividad” para transformar la realidad social, es decir, que el sujeto debe comprender que hace parte de un mundo real, debe colocarse frente a él, ubicarse y tomar una posición. Es así como el resultado de la formación será la reconfiguración de la subjetividad.

Finalmente, se planteó que tan importante era trabajar este tipo de dilemas dentro del proyecto de vida, a lo que dijeron: “Sería muy bueno porque así podemos conocer historias verdaderas y saber que paso, por si también nos pasa a nosotros” (E11); “A mí me gustaría mucho porque en el proyecto de vida solo trabajamos que nos gustaría ser cuando grandes y las cualidades y defectos (...)” (E10). Lo anterior ayudaría a entender que la estrategia del proyecto de vida se retomaría como “un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D’Angelo, 1997), lo que favorecería en los sujetos el interés por enfocarse en reconocer y reflexionar sobre situaciones reales que le permiten comprenderse y reconocer al otro. Además, servirá como agente motivador para potenciar asuntos de su personalidad que le facilitan la construcción de su proyecto de vida. La proyección social y personal se hace en una “expresión del ser y hacer de un individuo armónico consigo mismo y con la sociedad, con una conciencia ética ciudadana para la responsabilidad, la libertad y la dignidad humana” (2000, p. 2).

8 Conclusiones

Entre los resultados o hallazgos que dan cuenta de la necesidad de reconfigurar el proyecto de vida se encuentra que los documentos legales de la institución reconocen la importancia de la ética en la formación de los estudiantes, pero no tienen una base teórica que lo fundamente. En cuanto al proyecto de vida, carece de postulados teóricos que lo sustenten. Además, tal como se aborda en las mallas curriculares, es un proceso fragmentado.

En el análisis de las prácticas pedagógicas se encontró que los docentes reconocen la importancia de pensar en la formación ética como un asunto cotidiano. Sin embargo, esto no se evidencia en la realidad, situación que genera una pérdida en el sentido pedagógico de la formación, especialmente cuando la confusión teórica está relacionada con la enseñanza de una ética normativa y no reflexiva desde la alteridad.

Los docentes carecen de fundamentos teóricos que les permitan la comprensión de categorías como ética y proyecto de vida, razón por la cual argumentan que no están preparados para orientar estos procesos.

No es posible separar la formación intelectual de la formación ética, porque en esa unión se resignifican los procesos pedagógicos y conlleva al sujeto a la comprensión del mundo, la cual se constituye como finalidad de la educación.

Tal como se plantea, el proyecto de vida en la Institución Educativa es visto como un asunto futuro y no como una construcción que se configura también desde la historicidad del sujeto, que no solamente se fundamenta desde lo individual sino también desde lo colectivo, donde el otro se convierte en una responsabilidad ética y en ese sentido se pueda construir un proyecto de vida en el que la otredad aparezca como un fundamento esencial.

Se debe deconstruir la forma como se plantea el proyecto de vida en la Institución Educativa, porque esta actividad está homogenizando y cosificando un constructo que debe ser subjetivo, dado que el estudiante se limita a la realización de fichas o guías como si fuera una educación de manufactura, lo cual dificulta transformaciones internas y externas a él.

Se evidenció que los estudiantes asumen el proyecto de vida como un requerimiento académico del área de ética y no como un proceso de autorreflexión, en el que se involucran situaciones reales a las cuales están expuestos.

Frente al componente ético, se observó que los estudiantes se preocupan por el otro, aceptan la diferencia y en muchas ocasiones son cuidadosos y hospitalarios, aunque su comportamiento se basa en normas y requerimientos morales.

9 Recomendaciones

Partiendo de los resultados y los análisis de la investigación, se concluye que para resignificar el proyecto de vida de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, se debe iniciar por definir y orientar los libros reglamentarios (como el PEI, el Manual de convivencia y las Mallas curriculares del área de ética), con fundamentos teóricos claros, que los sustenten y respalden desde las categorías de ética y proyecto de vida, y así se alcance una cohesión y coherencia con lo que está escrito, con el quehacer de los docentes y lo que se quiere lograr con los estudiantes. De esta manera, se convierte el proyecto de vida en un proceso transversal, continuo y reflexivo, que finalmente logrará alternativas significativas en la comunidad educativa.

Es necesario promover espacios de capacitación a los docentes para que adquieran sustentos teóricos sólidos, que les permitan comprender con claridad y profundidad la ética y el proyecto de vida como dos categorías que no pueden separarse en la constitución formativa del sujeto.

Reflexionar en torno a la enseñanza de la ética como un asunto que se configura no solo desde la historicidad, sino también desde la cotidianidad y que influye directamente en la construcción del proyecto de vida de cada sujeto, donde el otro emerge como una responsabilidad ética.

Es importante que las dinámicas institucionales consideren la importancia de abrir espacios, con mayor recurrencia, para llevar a cabo el propósito formativo desde el proyecto de vida y la ética.

Los procesos de formación deben apuntar a realizar reflexiones profundas, de manera que los estudiantes puedan reconocer al otro, que es diferente, que no es una extensión de ellos mismos, y que por este motivo es trascendental ser hospitalario y cuidadoso con los demás.

El proyecto de vida debe estar direccionando al trabajo desde las realidades de cada sujeto en su individualidad, pero partiendo del contexto que lo rodea y de las situaciones que se presentan en la cotidianidad, posibilitando reflexiones críticas desde el ámbito social y sobre todo desde los intereses de cada sujeto, lo que permitirá que los estudiantes construyan su proyecto de vida partiendo de posiciones y decisiones basadas desde un asunto ético.

A la hora de educar, se deben dejar de lado los dogmas que se tienen frente a muchas situaciones y realidades que se viven en la escuela, y se debe apuntar a educar en la libertad para fortalecer la identidad. La escuela no debe suponer situaciones, ni formar desde prejuicios, debe potenciar la libertad bajo la responsabilidad.

La tarea de la escuela no debe ser solo cumplir objetivos para alcanzar estándares y requisitos de calidad, sino que debe ser un proceso que posibilite la búsqueda de identidad que suponga el trato con el otro. Esto servirá como agente motivador para potenciar asuntos de su personalidad que le facilitarán la construcción de su proyecto de vida.

Es por esto que la formación de los sujetos debe enfatizar en un propósito importante, fomentar la “subjetividad” para transformar la realidad social, es decir, que el sujeto debe comprender que hace parte de un mundo real, debe colocarse frente a él, ubicarse y tomar una posición. Es así como el resultado de la formación será la reconfiguración de la subjetividad.

Todo esto servirá para reorientar el proyecto de vida de la Institución Educativa, de tal manera que se retome desde un constructo del sujeto, que le permita pensarse en lo colectivo y constituir sus subjetividades a partir de la mirada del otro.

Es significativo dar mayor protagonismo a los niños y a las niñas en la construcción de su proyecto de vida, generando reflexiones a partir de sus realidades.

Si bien es importante, para tener buenas bases en la consolidación de un proyecto de vida, realizar procesos de configuración de sí mismo desde la autonomía, el autoconocimiento y la autorreflexión, de acuerdo al contexto y a la época en la que se desenvuelve el educando; también se debería analizar en proyectos futuros, cómo la formación de habilidades para una reflexión crítica y un pensamiento creativo posibilitará la búsqueda para la solución asertiva de conflictos cotidianos, fortaleciendo la toma de decisiones en los sujetos.

También se propone que futuros estudios encausen acciones donde no se idealice las categorías como la ética o la antropología pedagógica para hablar sobre el mundo, además es pertinente que se retomen autores más cercanos para el abordaje de algunos conceptos.

En el marco de la investigación en educación, es importante generar espacios de reflexión que permitan leer la formación como un asunto holístico e inacabado. Es así como investigaciones de este corte, posibilitan hacer lectura de los fenómenos que se presentan en el ámbito educativo, especialmente en relación con la formación ética del sujeto y su construcción

de proyecto de vida y de esta forma, se pueda seguir reflexionando dichos fenómenos en futuras investigaciones.

Referencias

- Adorno, W. (2002). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Álzate, J. (2017). *Formación y educación fundamentada en el imperativo de la memoria: una alternativa antropológica para la paz*. (Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación). Recuperado de <https://bit.ly/38CcIOz>.
- Arango, S. & Isaza, Y. (2018). *Por una ética de la legitimidad y la recuperación de la emoción fundante de lo humano, una visión relacional de la construcción de sujetos políticos*. (Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación). Recuperado de <https://bit.ly/2Z5une6>.
- Ávila, R., Arce, E., & Castañeda, E. (2001). *Proyecto de vida y Perspectiva de Género en las adolescentes que estudian el nivel de secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional. (Trabajo de grado presentado para optar a Licenciatura en Pedagogía). Recuperado de <http://00.3.113.51/pdf/22651.pdf>.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503-519.
- Badiou, A. (2004). *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. México: Editorial Herder.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la Investigación – Acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9.
- Beade, I. (2011). En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 149-167.
- Betancourt, J. (2015). Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital. *Revista la sallista de investigación*, 12(2), 176-185.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. Recuperado de <http://cort.as/-QkOl>.
- Calvo, J. (2001). *Diez valores éticos*. Madrid. Ediciones: Educat.
- Calzadilla, R. (2015). De los atributos del Sujeto a la ética del “Es”. *Investigación y postgrado*, 30(2), 1-15.
- Castañeda, L. (2001). *Un plan de vida para jóvenes: ¿qué harás con el resto de tu vida?* México: Ediciones Poder.
- Castro, A. & Díaz, J. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Ceballos, F, A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-43.
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Artículo 67[Título II]. Bogotá: Presidencia de la República.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*. [Ley 1098 de 2006]. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- D'Angelo, O. (1989). *Descubrir, Proyectar tu propia vida*. La Habana: Provida.
- D'Angelo, H. O. (1994). *Modelo Integrativo del proyecto de Vida*. La Habana, Cuba: La Academia.
- D'Angelo, H. O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana, Cuba: La Academia.
- D'Angelo, O. (1997). *Desarrollo Integral de los proyectos de vida*. La Habana: Provida.
- D'Angelo, H. O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de la interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 70-75.

- Duque, N., López, L. & Quintero, Z. (2015). *El proyecto de vida como mediación pedagógica en dos Instituciones Educativas de Manizales* (Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación). Recuperado de <https://bit.ly/31RbwW9>.
- Esmeral, S. & Sánchez, I. (2016). *La educación en comunidades Indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales*. Bogotá: Editorial Unimagdalena.
- Fernández, J. (2016). Antropología pedagógica, fin para la educación. *Revista Escuela Abierta*, 19, 49-63.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- García, J. (1994). *Diccionario histórico de la antropología española*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.
- García, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 153-173.
- Ghiardo, F. & Dávila, O. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Chile: Co-Edición: INJUV y Ediciones CIDPA.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Lévinas: Humanismo del Rostro. *Escritos* (19)43, 337-349.
- Gómez, A. (2017). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon: Revista del departamento de filosofía y teleología*, 12(1), 19-8.
- Gonzales, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(9), 85-103.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores S.A.
- Hoyos, A. (2017). Aportes de la antropología pedagógica a la formación y la enseñanza. *Revista educación y pedagogía*, 19(48), 117-19.
- Hurlock, E. (1979). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Poligráfica, S.A.
- Institución educativa Ateneo Juan Eudes. (2018). *Sentido de vida*. Recuperado de <https://bit.ly/2ADkMSq>.
- Institución Educativa Pablo Neruda. (2012). *Proyecto de vida*. Recuperado de shorturl.at/giABP.

- Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. (2015). *Manual de convivencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZMIR1J>.
- Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZMIR1J>.
- Institución Educativa San Vicente de Paul. (2012). *El Proyecto de Vida como un plan de mejoramiento personal*. Recuperado de <https://bit.ly/2DbDYaL>.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Kant, I. (1921). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (Traducción de Manuel García Morent). Madrid: Espasa- Calpe.
- Lebete, K., Valencia, F. & Álvarez, L. (2018). *El sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institución Educativa República de Uruguay* (Trabajo de grado presentado para optar al título Especialista en Gerencia Educativa). Recuperado de <https://bit.ly/3e2uJXi>.
- Liracheta, F. (2011). ¿Qué significa una formación ética? *En- claves del pensamiento*, 5(10), 147-172.
- Martínez, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 149-167.
- Martínez, M. (2004) Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotopía*, 10(6), 59-72.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus Groups"). Técnica de investigación cualitativa. *CIDE*, 1(1), 1-27.
- Mena, M., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivo y ético en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-21.
- Merlino, A. (2009). La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva. En A. Merlino (Coord.), *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 110-132). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61.

- Ministerio de Salud. (1993). Resolución número 8430 de 1993. *De la investigación en seres humanos*. Bogotá.
- Moreira, M, A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos* (Texto de apoyo para aspirar al programa internacional de doctorado en enseñanza de las ciencias). Tomado de [PDF] Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos.
- Murillo, C. (2014). *La construcción de proyectos de vida, como estrategia pedagógica: articulando los contenidos del área de educación religiosa escolar y los subsistemas de la ética complejo*. (Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación). Recuperado de <https://bit.ly/3gD8oRW>.
- Ospina, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193-218.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pérez, P. (2011). Antropología: Contribución al estudio de la Educación. *Revista portuguesa de pedagogía*, 1(1), 35-43.
- Puerta, M. (2011). *Proyecto de vida en la adolescencia*. Recuperado de <https://bit.ly/3eanZ9U>.
- Quintero, J. (2012). *Actuación socio-educativa en humanidades. Estudio sobre la ética y la estética en perspectiva bio- pedagógica*. (Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación). Recuperado de <https://bit.ly/2VU745e>.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Runge, A. & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Ediciones Paidós.
- Torres, A. (2015). La investigación acción participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. *La piragua, Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, 41(1), 11-19.
- Wulf, C. (1996). *Antropología histórica y ciencia de la educación*. Tubingen: Institute de Colaboración Científica.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea books, S.A.
- Wulf, C. (2008). *Antropología: historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos editorial.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD

“El proyecto de vida desde la antropología pedagógica como posibilitador de posiciones éticas en los estudiantes”

Yo, _____, mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debidas respecto al curso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de información. Se me informaron de los riesgos y beneficios de la investigación y la prueba. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración

cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna y de igual forma, se me informó que mi participación se hará a título gratuito, por lo que no recibiré remuneración alguna por participar.

Sé que los riesgos de la investigación y las pruebas son: (detallar los riesgos que corre el participante)

También sé que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Dado en el municipio de _____ a los ____ días del mes de _____ del año _____.

Acepto,

(Firma del participante).



Nombre completo del participante.

CC

(Firma del Investigador).



Nombre completo del
investigador

CC

Número telefónico de contacto

CONSENTIMIENTO INFORMADO SUBROGADO PARA MENORES DE EDAD

“El proyecto de vida desde la antropología pedagógica como posibilitador de posiciones éticas en los estudiantes”

Yo, , mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, certifico que soy el (padre, madre o representante legal) del niño: Colocar nombre del niño, he sido informado(a) con la claridad y veracidad debidas respecto al curso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente, al igual que mi representado en la presente investigación, contribuyendo a la fase de recolección de información. Se me informaron los riesgos y beneficios de la investigación y de la prueba. Soy conoedor(a) de la

autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna y de igual forma, se me informó que mi participación se hará a título gratuito, por lo que no recibiré remuneración alguna por participar.

De igual forma, certifico que a mi hijo o representado se le explicó en un lenguaje que él pueda comprender las cuestiones básicas de la prueba y la investigación que se va a practicar.

Sé que los riesgos de la investigación y las pruebas son: (detallar los riesgos que corre el participante)

También sé que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Dado en el municipio de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Acepto,

(Firma del Representante legal).

(Firma del Investigador).

Nombre completo del Representante.

Nombre completo del investigador

CC:

CC:

Indicar la naturaleza de quien firma Número telefónico de contacto

(Padre, madre o Representante legal)

Asentimiento del menor,

Firma del menor: _____

TI: _____

HUELLA DEL MENOR



Anexo 2. Instrumentos para recolección de información

Ficha Revisión documental

Fuente de análisis	Proyecto de vida	Ética
Proyecto educativo		

Institucional (PEI)		
Mallas curriculares área de ética y valores y plan de estudios grado 5°		
Manual de convivencia		

Entrevista semiestructurada

Entrevista Docentes de básica primaria: Proyecto de vida, ética y prácticas pedagógicas.

A continuación, se dispone de una serie de criterios que deberá responder de acuerdo a su experiencia como docente y del trabajo realizado con los estudiantes.

1. ¿Tiene usted claro el propósito de formación de esta institución? ¿Cómo ayuda a cumplir con el propósito de formación en la institución?
2. ¿Cuándo usted planea sus clases tiene en cuenta el contexto y la cultura de los estudiantes? ¿De qué manera?
3. ¿Para usted qué es ética?
4. ¿Qué entiende por proyecto de vida?
5. ¿Cómo promueve usted en sus clases la ética?
6. ¿Cómo ve plasmado en sus mallas curriculares, planeaciones, sistemas de evaluación y relacionamiento con sus estudiantes lo que es proyecto de vida y ética?
7. ¿De qué manera aborda el proyecto de vida con los estudiantes?

8. ¿Desde su experiencia como docente, considera que la estrategia de proyecto de vida que se viene implementando en la institución influye positivamente en la formación ética de los estudiantes?
9. ¿Considera usted importante la enseñanza de la ética en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes?, ¿por qué?
10. ¿Qué elementos son importantes retomar de los estudiantes para la enseñanza de la ética?
11. ¿Considera que los planes de área de ética de la Institución se llevan a la práctica educativa en el aula?
12. ¿Desde su experiencia en la práctica docente, qué criterios son importantes para la enseñanza de la ética?
13. ¿Además de la malla curricular de ética, utiliza alguna otra guía para la preparación de la enseñanza de la ética? ¿Cuál?
14. ¿Cuáles son los factores de apatía o empatía que usted considera que el docente posee a la hora de enseñar la ética en sus clases?
15. ¿Cuál es el principal reto del docente para la enseñanza de la ética?

Ficha Preguntas para grupos focales

Grupo focal 1.

Pablo es un niño que tiene 10 años y vive con sus 3 hermanos y su mamá. La mamá de Pablo se encuentra sin trabajo y muy enferma y no cuenta con dinero para comprar comida. Un día, Pablo fue a la tienda de su vecino don Pacho y como sabía que su familia estaba tan necesitada cogió un pan y sin pagarlo salió corriendo para su casa.

- ¿Crees que lo que hizo Pablo está bien?, ¿por qué?
- ¿Si estuvieras en una situación como la de Pablo crees que harías lo mismo?
- ¿Si tú estuvieras presente en el momento que Pablo se lleva el pan y sabes por la situación que está pasando él y su familia, qué harías?
- ¿Crees que este asunto debe estar considerado en tú proyecto de vida?

- ¿Cómo involucrarías este dilema moral en tú proyecto de vida?

Grupo focal 2

Luis es un niño de cuarto grado. Él es muy delicado y le gusta usar accesorios femeninos, además les ha dicho a varios de sus amigos que está enamorado de su vecino Víctor. Algunos de los compañeros de clase se burlan de él y lo discriminan por sus gustos. Le dicen “Luisa”, “gay”, “loca”, etc. La directora del colegio le ha dicho a su mamá que lo debe retirar de la institución porque es un mal ejemplo para los demás.

- ¿Consideras que la actitud y los gustos de Luis son inapropiados? ¿Por qué?
- ¿Crees que está bien que sus compañeros se lo burlen y lo discriminen por sus gustos?
- ¿Qué piensas de la decisión que tomó la rectora frente a la situación de Luis?
- ¿Crees que Luis sí es un mal ejemplo para los demás estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Crees que este asunto debe estar considerado en tú proyecto de vida? Es decir, ¿se debe hablar de orientación sexual en el proyecto de vida?

Grupo focal 3

Teresa es una niña alegre, divertida y muy amigable, pero hace unas semanas que llega muy triste al colegio, se duerme en las clases y no pone atención. Su amiga Ana, muy preocupada, le preguntó a Teresa qué le pasaba y ella le contó que su papá llegaba muy tarde en la noche, borracho y golpeaba a su mamá. Pero Teresa le hizo prometer a Ana que no le podía contar a nadie.

- ¿Crees que lo que le está pasando a Teresa es algo grave? ¿por qué?
- ¿Crees que Ana debe guardar el secreto de su amiga o contarle a alguien?
- ¿Consideras que si Ana le cuenta a alguien es una mala amiga? ¿por qué?
- ¿Crees que es normal que los hombres golpeen a las mujeres?
- ¿Cómo involucrarías este dilema moral en tú proyecto de vida?