



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**Doctorado en Educación  
Línea de Investigación: Filosofía**



**CONCIENCIA ÉTICA DE PERSONA EN EL ROL DOCENTE A LA LUZ DE  
LOS POSTULADOS DE ADELA CORTINA**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor  
en Educación**

**Autora: Parrado Conteras Maira**

**Tutor: Rosales César**

**Rubio, mayo de 2026**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Instituto Pedagógico Rural “GERVASIO RUBIO”



### ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído la intención investigativa de Trabajo de Grado (Tesis Doctoral), presentando por la ciudadana Maira Alejandra Parrado Contreras, C.C 1033.778.11.7 para optar el grado de Doctora en Educación cuyo título tentativo es: **“CONCIENCIA ÉTICA DE PERSONA EN LOS DOCENTES A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE ADELA CORTINA”** y que acepto asesorar a la estudiante, en calidad de tutor, durante la etapa de desarrollo del Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) hasta su presentación y evaluación.

En la ciudad de Rubio, a los 15 días del mes de mayo de 2026.

Dr. César Rosales

C.I. 9.246.689

Tutor



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
SECRETARÍA**

**A C T A**

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: CÉSAR ROSALES(TUTOR), LUIS SÁNCHEZ, LUIS BARÓN, ISLEYDA FLÓREZ Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-9246689, V.-9212283, V.-12669413, V.-14217984 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "CONCIENCIA ÉTICA DE PERSONA EN EL ROL DOCENTE A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE ADELA CORTINA", presentado por la participante PARRADO CONTRERAS MAIRA ALEJANDRA, cédula de ciudadanía N° CC.-1033778117/pasaporte N° P.-AY936273, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

**DR. CÉSAR ROSALES**  
C.L.N° V.- 9246689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
TUTOR

**DR. LUIS BARÓN**  
C.L.N° V.- 12669413

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. LUIS SÁNCHEZ**  
C.L.N° V.- 9212283

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DRA. ISLEYDA FLÓREZ**  
C.L.N° V.- 14217984

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. PABLO JAIMES**  
C.L.N° V.- CC.-13352293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

## TABLA DE CONTENIDOS

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| ACEPTACIÓN DEL TUTOR.....                                    | 2  |
| RESUMEN.....                                                 | 11 |
| INTRODUCCIÓN .....                                           | 12 |
| SECCIÓN I .....                                              | 15 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....                              | 15 |
| Contexto de la situación de estudio .....                    | 15 |
| Objetivos de la investigación .....                          | 30 |
| <i>Objetivo General</i> .....                                | 30 |
| <i>Objetivos Específicos</i> .....                           | 30 |
| Justificación de la investigación .....                      | 30 |
| SECCIÓN II .....                                             | 33 |
| CONTEXTO TEÓRICO .....                                       | 33 |
| Antecedentes .....                                           | 33 |
| Realidad contextual .....                                    | 41 |
| <i>Revisión del concepto de persona</i> .....                | 41 |
| La persona desde la filosofía clásica y moderna. ....        | 42 |
| <i>Alma y cuerpo.</i> .....                                  | 42 |
| <i>Libertad y dignidad.</i> .....                            | 43 |
| <i>Fin en sí misma.</i> .....                                | 45 |
| <i>Enfoque social y personalista.</i> .....                  | 46 |
| La persona desde el pensamiento contemporáneo. ....          | 48 |
| <i>La alteridad y el reconocimiento.</i> .....               | 48 |
| <i>Ser históricamente situado.</i> .....                     | 49 |
| La persona desde la mirada educativa.....                    | 51 |
| <i>Sujeto activo en el proceso.</i> .....                    | 51 |
| La persona para Adela Cortina. ....                          | 52 |
| <i>Fundamentos de la ética cívica en Adela Cortina</i> ..... | 53 |
| ¿Qué se entiende por ética? .....                            | 54 |
| Principios éticos fundamentales. ....                        | 56 |

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Ética Cívica: ética de mínimos y; ética de máximos</i> .....                                    | 56 |
| <i>Valor intrínseco de la dignidad humana</i> .....                                                | 58 |
| <i>El papel de la ciudadanía ética</i> .....                                                       | 59 |
| Educación y ética en Cortina.....                                                                  | 60 |
| <i>Educación como acto ético y moral</i> .....                                                     | 60 |
| <i>La escuela como espacio de formación ética</i> .....                                            | 61 |
| <i>Rol del docente como agente ético</i> .....                                                     | 62 |
| Conciencia ética: definición, dimensiones y desarrollo en el rol docente.....                      | 63 |
| ¿Qué se entiende por conciencia ética?.....                                                        | 63 |
| <i>Conciencia ética desde la regulación social</i> .....                                           | 64 |
| Dimensiones de la conciencia ética.....                                                            | 65 |
| <i>La reflexividad</i> .....                                                                       | 65 |
| <i>Intencionalidad</i> .....                                                                       | 66 |
| <i>Afectividad ética</i> .....                                                                     | 67 |
| Desarrollo de la conciencia ética.....                                                             | 67 |
| <i>Factores personales</i> .....                                                                   | 68 |
| <i>Factores institucionales-contextuales</i> .....                                                 | 69 |
| <i>Relación entre persona, ética cívica, conciencia ética</i> .....                                | 70 |
| Síntesis conceptual que articula estos ejes.....                                                   | 71 |
| ¿Cómo se configura la conciencia ética del docente a partir del reconocimiento de la persona?..... | 72 |
| Marco legal.....                                                                                   | 73 |
| SECCIÓN III.....                                                                                   | 79 |
| METODOLOGÍA.....                                                                                   | 79 |
| Paradigma.....                                                                                     | 79 |
| Enfoque epistemológico.....                                                                        | 80 |
| Método.....                                                                                        | 81 |
| Escenario de la Investigación.....                                                                 | 82 |
| Informantes de la Investigación.....                                                               | 84 |
| Técnicas e Instrumentos para la Recolección.....                                                   | 85 |
| Criterios de Validez.....                                                                          | 88 |

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Análisis e interpretación de la información .....                                                           | 90  |
| SECCIÓN IV .....                                                                                            | 93  |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....                                                                 | 93  |
| Categoría 1: Percepción de la conciencia ética de persona en el rol docente .....                           | 95  |
| <i>Subcategoría 1.1: Comprensión del concepto de persona en el ámbito educativo .....</i>                   | 96  |
| <i>Subcategoría 1.2: Manifestaciones de conciencia ética de persona en la práctica pedagógica.....</i>      | 102 |
| <i>Subcategoría 1.3: Incidencia del concepto ético de persona en la toma de decisiones pedagógicas.....</i> | 109 |
| <i>Subcategoría 1.4: Reconocimiento pedagógico del estudiante desde el concepto de persona.....</i>         | 115 |
| <i>Síntesis de la categoría 1 .....</i>                                                                     | 121 |
| <i>Red de articulación de Categoría 1 .....</i>                                                             | 123 |
| Categoría 2: Concepción de Cortina sobre conciencia ética de persona en el docente.....                     | 124 |
| <i>Subcategoría 2.1: Dignidad humana como fundamento del concepto de persona .....</i>                      | 125 |
| <i>Subcategoría 2.2: Responsabilidad moral del docente frente a la formación de la persona.....</i>         | 131 |
| <i>Subcategoría 2.3: Reconocimiento del otro como interlocutor válido en el proceso educativo .....</i>     | 137 |
| <i>Subcategoría 2.4: Dimensión ética de la educación en la formación de ciudadanos.....</i>                 | 143 |
| <i>Síntesis de la categoría 2.....</i>                                                                      | 149 |
| <i>Red de articulación de Categoría 2 .....</i>                                                             | 151 |
| Categoría 3: Configuración de la conciencia ética de persona en el rol docente.....                         | 152 |
| <i>Subcategoría 3.1: Sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa.....</i>                | 152 |
| <i>Subcategoría 3.2: Reflexión ética del docente sobre el concepto de persona.....</i>                      | 158 |
| <i>Subcategoría 3.3: Integración del concepto de persona en la práctica pedagógica .....</i>                | 164 |
| <i>Subcategoría 3.4: Proyección educativa del concepto ético de persona .....</i>                           | 170 |
| <i>Síntesis de la categoría 3.....</i>                                                                      | 176 |
| <i>Red de articulación de Categoría 3 .....</i>                                                             | 178 |
| Hallazgos transversales: patrones hermenéuticos emergentes .....                                            | 179 |
| Síntesis interpretativa .....                                                                               | 181 |
| SECCIÓN V .....                                                                                             | 183 |
| TEORIZACIÓN .....                                                                                           | 183 |
| Fundamentos epistemológicos de la teorización .....                                                         | 184 |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Denominación y propósito del constructo teórico .....                                       | 185 |
| Estructuras esenciales del constructo .....                                                 | 187 |
| <i>Estructura esencial I: Comprensión ético-filosófica del concepto de persona</i> .....    | 188 |
| <i>Estructura esencial II: Reflexividad ética en la práctica docente</i> .....              | 189 |
| <i>Estructura esencial III: Reconocimiento relacional del estudiante como persona</i> ..... | 189 |
| <i>Estructura esencial IV: Proyección pedagógica ética hacia la transformación</i> .....    | 190 |
| Rasgos constitutivos de fenómeno .....                                                      | 191 |
| Síntesis teórica .....                                                                      | 192 |
| SECCIÓN VI .....                                                                            | 195 |
| Reflexiones FINALES .....                                                                   | 195 |
| Conclusiones.....                                                                           | 195 |
| Recomendaciones .....                                                                       | 197 |

## LISTA DE TABLAS

|                |     |
|----------------|-----|
| Tabla 1. ....  | 82  |
| Tabla 2. ....  | 84  |
| Tabla 3. ....  | 89  |
| Tabla 4. ....  | 95  |
| Tabla 5. ....  | 95  |
| Tabla 6. ....  | 101 |
| Tabla 7. ....  | 102 |
| Tabla 8. ....  | 107 |
| Tabla 9. ....  | 108 |
| Tabla 10. .... | 113 |
| Tabla 11. .... | 114 |
| Tabla 12. .... | 119 |
| Tabla 13. .... | 122 |
| Tabla 14. .... | 123 |
| Tabla 15. .... | 128 |
| Tabla 16. .... | 129 |
| Tabla 17. .... | 134 |
| Tabla 18. .... | 135 |
| Tabla 19. .... | 140 |
| Tabla 20. .... | 141 |
| Tabla 21. .... | 146 |
| Tabla 22. .... | 150 |
| Tabla 23. .... | 151 |
| Tabla 24. .... | 156 |

|                |     |
|----------------|-----|
| Tabla 25. .... | 156 |
| Tabla 26. .... | 162 |
| Tabla 27. .... | 162 |
| Tabla 28. .... | 168 |
| Tabla 29. .... | 169 |
| Tabla 30. .... | 174 |

## LISTA DE FIGURAS

|                |     |
|----------------|-----|
| Figura 1. .... | 81  |
| Figura 2. .... | 81  |
| Figura 3. .... | 92  |
| Figura 4. .... | 120 |
| Figura 5. .... | 149 |
| Figura 6. .... | 176 |
| Figura 7. .... | 183 |



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**



**Doctorado en Educación  
Línea de Investigación: Filosofía**

## **CONCIENCIA ÉTICA DE PERSONA EN LOS DOCENTES A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE ADELA CORTINA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en  
Educación

**Autora: MSC. Parrado Contreras Maira Alejandra**

**Tutor: Rosales César**

**Fecha: Mayo 2026**

### **RESUMEN**

La conciencia ética de persona en el rol docente constituye un pilar fundamental en el ejercicio de la profesión. A partir de los postulados de Adela Cortina, la presente investigación tiene como objetivo central generar una aproximación teórica respecto a la conciencia ética de persona en el rol docente. Iniciando con una revisión del concepto, continuando con los fundamentos de la ética cívica y finalizando con la definición de la conciencia ética en el marco de la teorización de la autora. Partiendo del paradigma interpretativo, enfoque interpretativo vivencialista, se optó por el método fenomenológico descriptivo propuesto por Husserl (1913) y operacionalizado por Martínez (2004) en cuatro etapas: etapa previa, descriptiva, estructural y discusión de resultados. La recolección de información se realizó a través de entrevista semiestructurada la cual se aplicó a seis informantes clave, docentes vinculados a la Institución Educativa La Milagrosa, institución de carácter público del municipio de Medellín, Colombia. Los resultados evidencian que la conciencia ética de persona en el rol docente es una orientación práctica compleja que se configura en la articulación de la comprensión filosófica, la reflexividad crítica, el reconocimiento relacional y la proyección transformadora. Desde estos hallazgos se propone un Constructo Fenomenológico sobre la Conciencia Ética del Concepto de Persona en el Rol Docente, fundamentado en cuatro estructuras esenciales emergentes y tres rasgos constitutivos transversales que ofrecen un marco conceptual para comprender, nombrar y fortalecer conscientemente la dimensión ética de la práctica educativa.

**Descriptores:** Conciencia ética, Adela Cortina, ética cívica, persona, rol docente.

## INTRODUCCIÓN

La conciencia ética comprendida como valor, “actúa de regulador de la subjetividad en materia de criterios últimos de acción u omisión” (Ramis, 2013, p.75) En relación al concepto de persona, esta se constituye como elemento transversal de todas las relaciones intra e interpersonales que establece el ser humano, es decir, es uno de los mayores pilares sobre los cuales se construyen las bases de las comunidades. El acto educativo como manifestación de carácter social, cultural y político, es uno de los ejes en donde se refleja la convivencia y las concepciones que a nivel individual y colectivo tienen los sujetos respecto al concepto de persona.

La conciencia ética de persona en la profesión docente es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y la cohesión social ya que, en palabras de Álvarez (2018) “El individuo que asume una conciencia ética despliega la capacidad de escuchar la voz del otro de la exterioridad del sistema.”(p.16) Los docentes desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos responsables, éticos y comprometidos con el devenir del país. Al abordar este tema, se busca contribuir a la mejora de prácticas educativas que ubican al individuo como el centro del proceso educativo en un escenario propicio para el fortalecimiento de valores como la justicia, la equidad y la inclusión, elementos esenciales para construir sociedad.

Más allá de la transmisión de conocimiento, la labor del docente implica una responsabilidad moral, pues desde su rol, es el principal llamado a formar seres críticos capaces de afrontar los retos que a nivel global inciden de manera directa en la calidad educativa. No obstante, antes de dar el paso hacia el análisis de las implicaciones curriculares del rol docente, es necesario iniciar indagando acerca de cuál es la conciencia ética que el docente tiene del concepto de persona, “El imperativo de garantizar una buena educación para todo el mundo - no unos mínimos de educación para la mayoría - cuenta con respaldos éticos y morales, sociales y políticos, culturales y hasta económicos.”(Escudero, 2003, p.36). Con la presente investigación

se pretende abordar esta conciencia, percibida como ese primer “respaldo ético”, desde la perspectiva filosófica de Adela Cortina.

En un contexto educativo que en las últimas décadas ha priorizado la cantidad sobre la calidad, surge la necesidad imperante de reconstruir la acción educativa desde una propuesta que apunte al desarrollo integral, a la toma de conciencia ciudadana, al rescate de los valores que nos permiten vivir en comunidad. “La aspiración a mantener la cotas de cantidad de educación conquistadas y su ampliación a lo largo de toda la vida, y sobre todo el desafío que supone su mejora cualitativa, son preocupaciones corrientes y desafíos generalizados.”(Escudero, 2003, p.22). En este escenario, la propuesta de Cortina, resignifica la labor del docente como alguien que, desde su propia conciencia ética, educa a otros con responsabilidad.

Durante la primera parte de esta investigación se presenta una contextualización de la situación problemática identificada a través de varias manifestaciones que forman parte de lo que se denominó la crisis educativa actual.”La escuela actual es profundamente irresponsable, ya que no se compromete ni garantiza nada. Cualquier falla en el proceso la traslada al alumno, a su familia o en el peor de los casos, a la sociedad” (Zubiría, 2013, s/n). Realidades como la despersonalización del rol docente, la reducción del docente a operario, la falta de formación ética sólida, la normalización de prácticas éticamente cuestionables y las condiciones laborales precarias toman mayor protagonismo cuando se dimensionan las consecuencias que traen para el sistema educativo colombiano.

En este mismo apartado se enuncian los interrogantes que surgen de la problemática identificada, así como los objetivos de la investigación, teniendo como propósito general el de generar una aproximación teórica respecto a la conciencia ética de persona en el rol docente a la luz de los postulados de Adela Cortina en el contexto de la Institución Educativa La Milagrosa ubicada en Medellín, Antioquia, con lo cual se busca además, aportar de manera significativa al debate académico entorno a este

tópico y generar un aporte significativo al campo de la ética educativa y al desarrollo profesional de los docentes.

Recorriendo las demás secciones de la investigación, se presenta el componente teórico, el aspecto metodológico, la interpretación de los resultados, la teorización y las reflexiones finales que incluyen conclusiones y recomendaciones para dar continuidad con lo hasta aquí planteado respecto a la disertación entorno a la reflexión pedagógica y disciplinar. El presente ejercicio espera ser un punto de partida para la reflexión crítica y filosófica del quehacer pedagógico brindando aportes teóricos, metodológicos y prácticos sólidos en los cuales se profundice sobre el valor de retomar a la persona (docente-estudiante) como el centro del proceso educativo.

## **SECCIÓN I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **Contexto de la situación de estudio**

En tiempos modernos, la sociedad del conocimiento se ha enmarcado en una aceleración desaforada de los entornos socioculturales y con la evolución de la tecnología, el rol del docente se ha transformado de manera compleja en concordancia con las demandas sociales y estatales. “La función de la escuela en general y del docente en particular, intrínsecamente siempre ha implicado una responsabilidad social, pues la escuela es el centro de formación del ciudadano, y desde siempre ha asumido ese compromiso humano.”(Ramírez et al., 2023, p.670). Cada vez es más claro que la función escolar tiene un impacto ético y social que va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos.

La preocupación educativa actual no se define por quien tiene mayores conocimientos al contrario, el educador está llamado a ser un profesional ético, formador de sujetos críticos en entornos complejos. Su rol radica en varios aspectos fundamentales que abarcan el desarrollo individual de los estudiantes, la cohesión social, la equidad, la justicia, la promoción de valores entre otros. Al comprender esta realidad, se colige la gran responsabilidad que conlleva formar personas en un país en donde no se cuenta con condiciones estructurales, institucionales, políticas e incluso individuales óptimas que permitan dar cuenta efectiva del quehacer pedagógico.

Desde los planteamientos de la filósofa catedrática Adela Cortina, la ética no puede ser un ejercicio íntimo o privado del individuo, es un pilar que se desarrolla dentro de la construcción social como una forma de vivir y de posibilitar la convivencia en sociedad.

La reflexión ética se ha desplazado nuevamente, en cuanto que no se reduce a la felicidad o al deber, sino que intenta conjugar ambos por medio del diálogo. Aunque el elemento vital de la moralidad sigue siendo la autonomía de la persona, tal autonomía no se entiende ya como ejercida por individuos aislados, sino como realizable a través de diálogos intersubjetivos, tendentes a dilucidar cuál sea nuestro bien, porque es errado concebir a los hombres como individuos capaces de acceder en solitario a la verdad y al bien. (Cortina, 2000, p. 23)

En este sentido, se parte de la afirmación de que la ética vista desde el rol docente no puede enmarcarse netamente en conductas externas al individuo y aunque sus implicaciones si abarcan un contexto institucional, en primer lugar, es necesario que esta sea entendida como una conciencia interior activa que posibilita la auto y la hetero percepción en un diálogo interrelacionado. No se trata de seguir parámetros y/o normas preestablecidas culturalmente, en definitiva, esta se alinea con una reflexión constante acerca del valor propio, el fin de educar, la valía de la otredad y la dignidad humana.

La conciencia ética inicia con la propia concepción de persona, con las interacciones que se establecen con el otro y con la mirada que se hace de estos dos elementos en conjunto. “La cuestión ética no es de modo inmediato «¿qué debo hacer?», sino «¿por qué debo?». La cuestión ética consiste en hacer concebible la moralidad, en tomar conciencia de la racionalidad que hay ya en el obrar, en acoger especulativamente en conceptos lo que hay de saber en lo práctico” (Cortina, 2000, p. 33). La conciencia ética de persona en el rol docente debe ser el primer elemento de revisión si se espera una mejora en los procesos formativos de la población estudiantil y de allí, la necesidad de fundamentar este tópico en el contexto actual.

Ahora bien, la conciencia ética de persona en el rol docente se puede ver fraccionada por diversos elementos que inciden de manera directa en los procesos

formativos, metodológicos y didácticos de la escuela. Desde esta perspectiva lógica, durante las siguientes líneas se explora cada uno de estos elementos con el fin de generar una percepción más profunda de la situación problemática encontrada y cómo esta puede incidir en lo que se denomina una crisis ética en el ejercicio docente. El análisis de estos elementos se realiza a través de la exposición de sus causas, síntomas y consecuencias aplicadas al contexto normativo colombiano.

El primer elemento denominado “Despersonalización del rol docente” se manifiesta cuando el docente deja de reconocerse como persona dentro del rol profesional que ejecuta, generando una ruptura entre su “yo” personal y su labor cotidiana. “La despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo” (Marrau, 2004, p. 55). En términos generales se percibe una falta de compromiso con su profesión, se deshumaniza el acto educativo ya que quienes participan en este no son personas sino sujetos en función de una meta.

Este fenómeno se hace visible a partir de múltiples manifestaciones concretas: priorización de resultados, eficiencia sobre calidad, cumplimiento de metas sobre desarrollo humano, entre otras. Innumerables estudios en relación a este fenómeno dan cuenta del constante crecimiento de esta problemática: “Un número considerable de docentes reporta niveles elevados de despersonalización, lo cual implica un distanciamiento emocional respecto a sus estudiantes y colegas. Este mecanismo de defensa... puede deteriorar la calidad de las relaciones interpersonales y del propio acto educativo.” (Echevarría, 2025, p.17). Así, la despersonalización como síntoma creciente dentro de la profesión docente requiere atención urgente.

Dentro de las principales causas originarias de esta situación, se destacan la sobrecarga laboral, la estandarización de las prácticas pedagógicas que coartan la libertad metodológica y la creatividad del docente, la vinculación a un sistema educativo

poco flexible que “entrena” a los estudiantes y maestros en función de qué se espera cuantitativamente de ellos al final del periodo escolar. Causas relacionadas con el “1. Exceso de trabajo, 2. Sobre esfuerzo que lleva a estados de ansiedad y fatiga, 3. Desmoralización y pérdida de ilusión y, 4. Pérdida de vocación, decepción de los valores hacia los superiores.” (Marrau, 2004, p.56), son algunas de las reconocidas en la literatura, como detonantes de este fenómeno.

Este síntoma respaldado en patrones de eficiencia y excesiva operatividad implica una negación del docente como sujeto ético debido a que no se permite el espacio para la reflexión cotidiana, la comprensión de procesos humanos y mucho menos la generación de vínculos reales entre las personas. Necesariamente se fractura la auto percepción del docente puesto que el proceso formativo más allá de la mera transmisión de conocimiento pierde relevancia, tanto los aprendices como los docentes bien podrían ser maquinas automatizadas cuyo único propósito es la obtención de un concepto en escenarios con parámetros inquebrantables pero eficientes.

Esta despersonalización genera consecuencias negativas profundas en la propia concepción del ser y en la conciencia ética individual. Con relación a estas consecuencias, afirma Gaibor (2024) “si no se atacan estos puntos desde ya, los resultados ha futuro serán menos calidad en la educación, docentes menos preparados y comprometidos con su trabajo, problemas de salud, etc” (p.1097), la falta de tiempo para el autocuidado imposibilita el cuidado del otro, la pérdida del sentido vocacional repercute en las malas prácticas pedagógicas, la conversión del entorno educativo en una operación automatizada triplica el desgaste profesional que se agudiza con la búsqueda constante por mejorar los resultados sin priorizar el proceso, la dicotomía entre el ser humano integral y el maestro ejecutor de tareas impuestas produce conflictos internos que se traducen en alienación del propio ser.

Si bien no es posible afirmar que a raíz de esta sintomatología la conciencia ética del maestro desaparece por completo, si causa preocupación el reconocer que más allá de las implicaciones individuales, una conciencia ética fracturada por

elementos meramente externos repercute en toda la comunidad educativa. En el devenir docente existe “una presencia a considerar de alta despersonalización en el personal mas joven, es decir, que han desarrollado actitudes negativas y de insensibilidad hacia los receptores de sus servicios ya sea los estudiantes, así como también hacia los otros profesores.”(Correa et al., 2010, p.597). La despersonalización del docente aplicada a la conciencia ética que él mismo tiene de persona dificulta la construcción de vínculos significativos y la formación de sujetos con sentido crítico.

En la misma línea del primer síntoma, a continuación se presenta el denominado como “Reducción del docente a técnico ejecutor”, el docente no tiene autonomía para diseñar sus propias metodologías bajo parámetros personales y/o experiencias identificadas en el grupo poblacional al que orienta, al contrario se trata de escenarios en donde los currículos, planes de área e incluso mallas curriculares ya están pre diseñadas y no se conciben como herramientas orientadoras, flexibles o incluso susceptibles de modificación ya que a lo largo del año lectivo, tanto los docentes como los estudiantes deben dar cuenta de estos contenidos al pie de la letra, es decir, sin modificación y ejecutados de forma rigurosa.

En materia educativa existen múltiples paradigmas y reformas que son propuestas por entes gubernamentales. Sin embargo, la mayoría de esta reformas desconocen a uno de sus actores principales: los docentes. “es importante establecer un mecanismo que permita a los docentes participar de otra manera en la conformación de las reformas, su tarea no puede quedar reducida a apropiarse de ellas.” (Díaz y Inclán, 2001, p.40). En este escenario, el docente pierde su conciencia personal, su rol como agente transformador y motivador se torna invisibilizado, su función se centra en repetir patrones sin participación activa.

En la búsqueda por elevar la cobertura educativa se ha perdido la posibilidad de esa generación de conciencia ética requerida en procesos educativos significativos, en contraposición el rol del docente muchas veces depende de los libros de texto y la intensidad horaria que tenga con cada uno de sus grupos. “No puede dejar de

mencionarse la contradicción que existe entre buscar elevar la calidad de la educación, y al mismo tiempo promover reformas comprimidas por una reducción del gasto en educación.” (Díaz y Inclán, 2001, p.40). Se perciben docentes deshumanizados que no ven su profesión como un proceso vivo en constante cambio, sino como un devenir del tiempo con nuevos, pero no necesariamente, diferentes sujetos.

La figura del docente ético y propositivo se desvirtúa en el sentido en que la institucionalidad funciona de forma tan operativa que no hay espacio para la construcción humana. Los juicios morales, los debates éticos y la promoción de nuevas alternativas no forman parte íntegra del proceso educativo. Se trata de un entorno en donde la estandarización desdibuja la libertad humana en el actuar profesional y a la vez, genera apatía hacia el rol que se desempeña. “la crítica que se realiza respecto a la calidad como un único significado, una única forma de educar validada por un sistema de medición.” (Campillay, 2014, p.23). Ese sistema de medición deshumaniza uno de los procesos que mayormente requiere conocimiento del ser y parámetros que permitan a los estudiantes explorar el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Al referir las causas de este síntoma, en primer lugar, se puede mencionar el excesivo énfasis en resultados estandarizados y medibles a través de pruebas nacionales e internacionales. A nivel internacional, el mayor referente de calidad educativa para una institución es el resultado obtenido por los estudiantes en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). A los “estudiantes de la educación básica y media del país se les aplican pruebas de modelos internacionales cuyos resultados permiten a las autoridades educativas analizar el impacto de las acciones desarrolladas en el sector” (Sanabria et al., 2020, p.244). Allí, se evalúa concretamente el conocimiento en lengua castellana, matemáticas y ciencias y las competencias a nivel personal, emocional o incluso político, no se constituyen como un índice de relevancia pedagógica.

La realidad política actual de la mayoría de los países latinoamericanos es que existe una dualidad entre la legislación estatutaria como norma de normas y la aplicación o el desarrollo de estas en contextos particulares.

Para los responsables de políticas educativas y los diseñadores curriculares, es fundamental adoptar un enfoque flexible en la implementación de estándares internacionales. Esto implica permitir adaptaciones locales que preserven la relevancia cultural y respondan a las necesidades específicas de cada comunidad educativa. Además, es crucial dotar a los docentes de mayor autonomía para que puedan mediar eficazmente entre los estándares globales y los contextos locales. Esta autonomía permitirá una implementación más contextualizada y efectiva de los estándares, salvaguardando así la diversidad y pertinencia educativa. (Arteaga y Espinosa, 2024, p. 58)

Desconocer las realidades socioculturales o de infraestructura que se presentan en zonas periféricas o en municipios en donde con dificultad se cubren las necesidades básicas, es negar la posibilidad de una mejor educación para todas las personas. Negar la autonomía profesional de los docentes en ejercicio perjudica de manera directa el proceso formativo ya que el desempeño pedagógico se ve diezmado por prácticas exógenas en donde la dignidad y el juicio moral de la comunidad educativa desaparecen. Se fortalecen escenarios en donde la diversidad no tiene lugar y el fin último de la escuela se reduce a un resultado en donde el sujeto como ser integral pierde relevancia ya que la fragmentación de los saberes pedagógicos queda definida meramente al aspecto disciplinar de cada área.

Ahora bien, desde el análisis intrínseco del docente como sujeto dentro del proceso, se debe decir que la conciencia ética de persona dentro de su rol se ve influenciada por este segundo síntoma en cuando se enfrenta a un dilema que va más allá de lo moral. Se encuentra en una situación en donde debe cumplir de forma mecánica lo exigido por el sistema y a la vez, debe reflexionar éticamente respecto a cual es su concepción de persona y su misión como formador de personas. Actuar conforme a su vocación y a su conciencia ética respecto a qué es lo que toma sentido cuando sus estudiantes llegan al plantel educativo sin los útiles escolares, sin un alimento para iniciar la jornada o cuando provienen de familias cuya única manera de resolver conflictos es a través del discurso del poder y la violencia.

El tercer síntoma “Falta de formación ética sólida del docente” pone de manifiesto que la crisis por la que atraviesa el sistema educativo colombiano no sólo se enfoca en factores externos, de hecho, existen elementos que de manera interna atañen a los docentes, a su propio desarrollo y a la formación que han tenido desde edades tempranas. Refiriendo a Latinoamérica “La preparación de maestros en cuanto a educación de valores es uno de los peores problemas que enfrentan todos los países.... y existe muy poco (o ningún) apoyo para los maestros en servicio” (Villegas, 1996, p.273). Estos factores manifestados como síntoma reflejan la carencia de una formación ética acorde al ejercicio de su persona y de su rol en los diversos escenarios en los que se desarrolla.

El acto educativo sufre constantes tensiones, tópicos altamente sensibles para la sociedad se visibilizan dentro y fuera del aula, el acceso a las múltiples ventanas del conocimiento digital hace que los estudiantes se cuestionen sobre la sexualidad, la formación de la familia, las creencias religiosas, las disputas políticas, el rol de la escuela, la importancia de cursar una carrera profesional en contraposición a formas diferentes de obtener ingresos. “En relación a los contenidos, surgen planteamientos que apuntan a una alfabetización ética y ciudadana. En primer lugar, los docentes deben ser formados en dichos contenidos y, luego, éstos deben llegar pedagógicamente a los alumnos.”(Luchetta y García, 2013, p.53). En este panorama, la falta de una conciencia ética consolidada imposibilita que los docentes establezcan criterios asertivos en relación a los contenidos que llevan al aula.

Esta situación se magnifica cuando este síntoma se comprende desde el rol del docente puesto que no existe la auto conciencia de su papel como formador de sujetos. “La cuestión ética consiste en hacer concebible la moralidad, en tomar conciencia de la racionalidad que hay ya en el obrar, en acoger especulativamente en conceptos lo que hay de saber en lo práctico.” (Cortina, 2000 p.33). La manifestación explícita de esta sintomatología se evidencia en la dificultad para emitir juicios éticos y morales, el poco reflexionar respecto a la mecanización de su actividad profesional, la ausencia de una

formación desde una mirada propositiva que permita llegar a la transformación de entornos.

Si el docente no es capaz de auto percibirse como una persona con una conciencia ética activa, es muy difícil que la considere como un punto de partida necesario dentro de su quehacer pedagógico. El docente “en el ejercicio de su práctica se convierte en modelo para los y las discentes, para sus colegas y para el cuerpo institucional del sitio en que labora, pero también, extiende su ethos profesional allende los límites del claustro” (Rojas, 2011, p.4). Reconocer el concepto de persona desde la conciencia ética requiere no solo la promoción de normas y valores convencionales, está más alineado con una forma de pensamiento dialógica en la cual el contexto, los preceptos internalizados y las experiencias vividas se interconectan para generar un punto de vista éticamente responsable.

Los orígenes de esta situación se remontan a diversos fenómenos: cuando un futuro licenciado inicia su formación profesional, se evidencia la ausencia de asignaturas que posibiliten espacios de reflexión ética y moral, usualmente los planes de estudio de la mayoría de las instituciones de educación superior del país centran su interés en el aspecto disciplinar, metodológico y didáctico de la profesión. “Formar redes de investigación que reflexionen acerca de los alcances de su práctica pedagógica, lo que implica a su vez una profundización en el rol profesional y en la promoción de un estatuto epistemológico y ético para la pedagogía.” (Luchetta y García, 2013, p.52). Esta reflexión es uno de los desafíos que enfrentan las instituciones formadoras de docentes.

Lo anterior se suma a una de las problemáticas ya expuestas a lo largo del presente documento y es la alta prioridad que desde los entes gubernamentales se le asigna a las competencias operativas de la profesión, a la vez que se resta o se desvirtúa el valor del desarrollo ético de los sujetos. “La economía actual supone el riesgo de que los objetivos de la educación formal y lo que los profesores deben enseñar; se restrinjan de forma prematura, e incluso perniciosa, a unos planes cuasi

empresariales de un tipo concreto y predeterminado.” (Luchetta y García, 2013, p.51). Bajo esta mirada, la formación ética debe propiciar la capacidad de interpretar el mundo con una visión propositiva que denote un interés por el fortalecimiento integral de los sujetos.

Dentro de las principales consecuencias de esta realidad, se encuentran los profesionales que ejercen la docencia desde el bajo desarrollo del juicio moral. Un docente que no considera el concepto de persona dentro de su conciencia ética tiende a promover una educación de baja calidad. Efectos como la falta de compromiso con la formación integral de los estudiantes, la indiferencia ante la diversidad y la ausencia de actualización profesional con sentido crítico, son recurrentes cuando no hay lineamientos éticos en la base formativa a nivel profesional. A largo plazo, estos factores también repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes y limita su desarrollo personal ya que no se favorece su desarrollo integral.

La ausencia de conciencia ética puede resultar en prácticas discriminatorias dentro del aula ya que se genera una reproducción acrítica de dinámicas injustas y poco incluyentes en el entorno educativo. “En todo profesional, pero en particular en la docencia, los conocimientos o habilidades deben ir acompañados de una sólida formación ética que le permitan ponderar juiciosamente las implicaciones de sus acciones para consigo mismo y para con los demás.”(Rojas, 2011, p.9). Los docentes que no son conscientes de su rol ético corren el riesgo de desconocer al sujeto sobre el cual recae el acto educativo perpetuando desigualdades basadas en género, etnia, condición socioeconómica, entre otros.

De la misma manera que se abordó el síntoma anterior, a continuación, se presenta el titulado como “Normalización de prácticas éticamente cuestionables”, el cual refiere a cuando el sujeto no tiene una conciencia ética sólida de persona y cómo a partir de esto, el ejercicio de la profesión docente se torna conflictivo desde el punto de vista ético y reflexivo. “Los maestros no solo son agentes mediadores del conocimiento, sino que, por encima de ello, son formadores de seres humanos y

constructores de comunidades humanizadoras” (Suárez et al., 2016, p.13) Esta situación se agudiza si se retoma el principio de la escuela como ente vivo, es decir, no se trata de un escenario que opere desde la monotonía o desde las prácticas repetitivas ya que al estar vinculando grupos humanos, reproduce la heterogeneidad de la sociedad.

En la práctica cotidiana, es relativamente sencillo encontrar instituciones educativas en donde se han llegado a normalizar dinámicas que, a la luz del ideal de formación integral y en concordancia con los fines de la educación consagrados en la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115 de 1994), resultan contrarios a lo que se espera del sistema educativo nacional. En relación a la formación ética, se observa a “unos docentes preparados muy pobremente en la enseñanza de estas asignaturas, unos contenidos de los programas que no responden a las necesidades de las sociedades de hoy en día, y la promoción de actividades pasivas en el aula” (Villegas, 1996, p.271). La reproducción de escenarios indiferentes a las múltiples características de la comunidad educativa son el común denominador para gran parte de los colegios del país.

De ahí que, en las últimas décadas el gobierno nacional a través de la Corte Constitucional ha entrado a revisar los manuales de convivencia y los procedimientos de las instituciones que continuamente vulneran derechos constitucionalmente protegidos. “El órgano legislativo ha visto necesaria la creación de medidas de prevención y sanción ante estas acciones de vulneración de derechos, ante la problemática como forma de disminuir el fenómeno en las aulas de clase” (Brusil, 2022, p.2). Para citar algunos ejemplos que manifiestan esta sintomatología, se pueden mencionar las prácticas disciplinarias que priorizan el castigo sobre el aprendizaje, la no existencia de temas como el enfoque de género, el trato despectivo o con “etiquetas negativas” por parte de docentes hacia estudiantes o la poca participación de la comunidad en capacitaciones que apoyen el ejercicio profesional.

Factores como la promoción de una cultura institucional en extremo flexible o rigurosa, la falta de discusión entorno a la búsqueda por la mirada ética de la institución, la desvinculación de la noción de persona dentro del acto educativo e incluso el fomento de principios altamente éticos que no corresponden con la realidad intrínseca que se vive en las aulas, se constituyen en causas originarias de este síntoma debido a que lo único que hacen es naturalizar patrones institucionalmente respaldados que sólo pueden dar cuenta de una negación de la ética como vertiente fundamental del proceso educativa y de los individuos que se desenvuelven en el mismo.

Se evidencia como cuando el docente no tiene una consciencia ética clara de persona, no la aplica en su quehacer pedagógico, las consecuencias de este síntoma resultan realmente perjudiciales y es que antes del ejercicio profesional, los valores y las concepciones del mundo son lo que visibilizan el devenir personal y profesional. Tal y como lo expresa Luchetta y García, (2013)

Los valores interiorizados conforman la esencia del modelo de representaciones personales, constituyen el contenido del sentido de vida, y de la concepción del mundo, permiten la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto y brindan la posibilidad de definir el proyecto de vida, integrado por objetivos y finalidades para la actividad social. (p.55)

Cuando no hay preconceptos o estos no se encuentran en congruencia con los requerimientos sociales y profesionales, a nivel colectivo se tiende a normalizar el maltrato, reproducir figuras de exclusión, vulnerar derechos tutelados, la pérdida de confianza legítima en el sistema educativo y la afectación del clima escolar institucional y a nivel individual, estas prácticas contribuyen a la pérdida de dignidad de los sujetos involucrados en el proceso, tanto para docentes como para estudiantes, no poseer una visión clara de lo que significa la conciencia ética de la persona pone en riesgo su propia identidad como sujeto.

Se hace necesario mencionar la dualidad que enfrentan los docentes cuando inician a desempeñarse como profesionales en ejercicio, este síntoma al que

llamaremos “Condiciones laborales vs ética profesional” representa una de las realidades más difíciles arraigadas al ejercicio de la profesión. Cuando las circunstancias institucionales se tornan precarias, cuando es el mismo sistema el que no aporta las herramientas necesarias para promover una formación integral, por mucha vocación, esfuerzo o conciencia ética que imprima el docente en su trabajo, los resultados no van a ser los mismos que obtendría si dichas condiciones fueran mejores.

En escenarios precarios, el hecho de tener “deficientes condiciones materiales y de infraestructura, de trabajar con más de un grado, con un número alto de alumnos, influye para que el maestro tenga que dedicarse a superar estas deficiencias y los problemas que devienen de ellas.” (Díaz y Inclán, 2001, p.35), en vez de alinear su práctica a algo más reflexivo y crítico. Allí, los docentes deben decidir entre hacer lo que genuinamente consideran correcto desde el punto de vista ético, metodológico y disciplinar o actuar en concordancia con las posibilidades que el organismo institucional le ofrece.

Los contextos que no cubren los requerimientos mínimos para sus comunidades, se constituyen en un obstáculo para que el maestro pueda ejercer su rol desde una conciencia ética sólida que favorezca los procesos pedagógicos del estudiantado y, en consecuencia, todo el proceso educativo se ve permeado con esta dificultad. “Hoy, muchos padres demandan de los docentes rurales y urbanos, el asumir roles que tradicionalmente han estado fundamentalmente en manos de la familia como es el caso de la transmisión de valores y la entrega de afectos”(Winter y Hernández, 2004, pp. 513-514). En contextos rurales, por ejemplo, este síntoma se agudiza debido a la falta de presencia del Estado en muchos lugares de la periferia del país.

Aunado a lo anterior, la planta física de las instituciones no garantiza seguridad para la comunidad, se trata de aulas improvisadas, sin acceso a servicios públicos básicos, con limitaciones en conectividad y en material didáctico para el trabajo pedagógico. En estas áreas, la “gestión educativa enfrenta retos únicos debido a la

dispersión geográfica, el acceso limitado a recursos básicos y la falta de infraestructura adecuada”. (Padilla, 2024, p.392). En zonas donde aún las organizaciones al margen de la ley controlan las dinámicas socioculturales, sobre el rol del docente recaen la inseguridad, la presión social, las amenazas, el miedo y otros aspectos que terminan condicionando su labor ya sea como último recurso para salvaguardar su integridad.

Dentro de las principales causas que dan origen a esta dualidad se encuentran, sin lugar a duda, un sin número de situaciones ancladas a la historia del país que generan ambientes escolares hostiles. La ausencia por parte del Estado en sus organizaciones, la falta de apoyo interinstitucional que se brinda a los docentes, así como la poca estabilidad laboral (relación oferta – demanda) que presenta el mercado nacional y que redundan en aceptar las ofertas laborales sin verificar o tan siquiera cuestionar las condiciones a las que se está accediendo por temor a quedar sin sustento económico.

el educador y administrador educativo se preocupan muchas veces por cumplir con tener doscientos días lectivos, pero desconocen que la cantidad de tiempo no es sinónimo de calidad educativa, pues con espacios físicos deteriorados o descuidados, donde hay demasiado ruido y olores desagradables, donde los materiales didácticos se vean reducidos (...); y el problema es no solo la desmotivación estudiantil, sino también los mismos docentes que dejan de capacitarse y de hacer un esfuerzo cada vez mayor ante los retos del trabajo con niños y adolescentes para llevarles estrategias didácticas innovadoras y darle un mayor dinamismo al sistema educativo en general.(Quesada, 2019, p.17)

Al referir las consecuencias de esta problemática, a nivel del docente se pueden presentar dilemas morales entre lo que es correcto y lo que tiene permitido realizar, y en doble vía, se presenta una frustración hacia la propia identidad y hacia el ejercicio de la profesión pues no cuentan con mecanismos efectivos para la implementación de sus propuestas. Se reafirma una desconexión entre lo normativamente exigible y lo posible en el entorno cotidiano con lo cual el docente pierde la posibilidad de humanizar el proceso educativo y de reflexionar desde la conciencia ética sobre cualquier ente que haga parte del proceso.

Ahora bien, luego de la exploración de estos cinco síntomas se puede tener una visión más completa del planteamiento del problema a la vez que se puede afirmar que de no tomarse las medidas pertinentes para fortalecer la conciencia ética de persona que ejerce el rol docente, la crisis de este podría convertirse en elemento estructural del sistema educativo colombiano. Se consolidaría una cultura escolar desvinculante en la que los maestros son operadores del sistema sin capacidad reflexiva ni sensibilidad moral y los estudiantes son sujetos sin sentido crítico. En poco tiempo, el sistema educativo y en particular, el rol del docente perdería legitimidad al no tratarse de una acción diferente a la de replicar conocimiento que fácilmente puede ser aprendido a través de medios físicos o digitales.

La educación como se conoce hoy en día perdería sentido puesto que la escuela no sería ese espacio formador de conciencia ciudadana y al contrario, las futuras generaciones de desarrollarían en contextos éticamente empobrecidos en donde la convivencia, la promoción de valores y el autoconocimiento serían solamente una utopía. Sin embargo, aún hay alternativas de acción frente a esta situación y es allí en donde radica la importancia de tomar acción inmediata, aún es viable reconstruir a partir de la toma de conciencia una visión ética acertada vinculada al docente. El ejercicio pedagógico del docente solo puede ser reconstruido si este parte de la base conceptual de persona vista desde las reflexiones éticas de los sujetos.

Después de esta revisión inicial surgen una serie de interrogantes que orientan la intención de la presente investigación. Estas se estructuran en coherencia con los objetivos planteados, de la siguiente manera: ¿Cuál es la percepción de los docentes respecto al concepto de persona desde su rol pedagógico?, ¿Qué manifestaciones de conciencia ética se evidencian en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes de la Institución Educativa La Milagrosa?, ¿Cómo se interpreta la subjetividad de la conciencia ética del rol docente a la luz de los postulados filosóficos de Adela Cortina?, ¿De qué manera los postulados éticos de Cortina iluminan las concepciones y vivencias de los docentes sobre el concepto de persona en el ejercicio pedagógico? Y, ¿Qué constructo teórico puede construirse a partir de las concepciones y vivencias del

docente sobre la conciencia ética de persona, desde la visión ética de Adela Cortina, que permita una perspectiva transformadora en el proceso pedagógico?

## **Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo General***

Generar una aproximación teórica respecto a la conciencia ética de persona en el rol docente a la luz de los postulados de Adela Cortina en el contexto de la Institución Educativa La Milagrosa ubicada en Medellín, Antioquia.

### ***Objetivos Específicos***

Conocer la percepción de los docentes sobre la conciencia ética de persona en su rol pedagógico

Interpretar la subjetividad de la conciencia ética del rol docente a la luz de los postulados filosóficos de Adela Cortina.

Establecer un constructo teórico a partir de las concepciones y vivencias del docente sobre la conciencia ética de persona, desde la visión ética de Adela Cortina

## **Justificación de la investigación**

La presente investigación responde de forma puntual a la necesidad de actuar con urgencia frente a la pérdida de la conciencia ética en el sistema educativo, así como de las implicaciones que tiene desde el rol docente, abordar el concepto de persona en el contexto educativo a partir de su conciencia ética. Como se desarrolló en líneas anteriores, este es un fenómeno que cada día toma más fuerza al punto de percibir diversos síntomas que en conjunto manifiestan la deshumanización del sistema, la operativización del proceso pedagógico y los precarios vínculos éticos que se establecen entre estudiantes, docentes e instituciones.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación contribuye al cuerpo de conocimientos sobre el rol de los docentes en la sociedad, ampliando las teorías existentes sobre educación, ética y desarrollo humano. Y es que, “La responsabilidad que contrae el profesional con su entorno natural y social está contenida en la dimensión ética” (Luchetta y García, 2013, p.56). A través del análisis de la conciencia ética del concepto de persona de los docentes se pueden desarrollar nuevas perspectivas que integren la ética y la responsabilidad en la práctica educativa. Además, los hallazgos pueden ayudar a redefinir el papel del docente en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, proporcionando un marco teórico que vincule la educación con el desarrollo social.

Desde un punto de vista metodológico, esta investigación se fundamenta en un enfoque introspectivo-vivencialista, lo cual es particularmente adecuado para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes atribuyen a la conciencia ética de la profesión docente. “este enfoque metodológico es más flexible y profundo porque explica no solo el contexto en que se producen los fenómenos, sino al hecho en sí mismo, así como explora relaciones y procesos organizacionales o elementos intangibles, difícilmente observables.” (Ugalde y Balbastre, 2013, p.186) El enfoque seleccionado permite captar la complejidad y la riqueza de las interacciones y relaciones humanas en el contexto educativo.

Institucionalmente, abordar este tema es crucial para el diseño y la implementación de políticas educativas que promuevan la conciencia ética y la reflexión ontológica en la formación docente. Los resultados de esta investigación pueden guiar a las instituciones educativas en la creación de programas de formación y desarrollo profesional que fortalezcan las competencias éticas de los docentes. Ya que se plantea “el papel relevante que posee la dimensión ética en la formación docente. En primer lugar, como respuesta teórica y reflexiva ante los desafíos que plantea el fenómeno de la globalización económica y cultural.” (Luchetta y García, 2013, p.50). Las instituciones educativas, al adoptar estos hallazgos, pueden mejorar sus currículos y efectividad, demostrando un compromiso con la calidad educativa y el bienestar social.

Desde la perspectiva axiológica, el presente estudio resalta la reflexión constante por la vinculación de la dignidad humana, las prácticas humanizadoras, el reconocimiento del otro desde una mirada integradora con el quehacer pedagógico. Su propósito final es reconstruir los vínculos de humanidad que en esencia son protagonistas en los procesos de formación a través de la búsqueda y el fortalecimiento de la conciencia ética. La trascendencia de este proceso, es que en palabras de Cortina (2000) “la base de la cultura que se va extendiendo de forma imparable, hasta el punto de poder considerarse como sustento universal para legitimar y deslegitimar instituciones nacionales e internacionales, es el reconocimiento de la dignidad del hombre” (p.21) Este ejercicio pretende influir en la formulación de políticas y normativas que aseguren un entorno educativo justo y equitativo.

La importancia de abordar la conciencia ética de persona desde el rol del docente radica en su potencial para generar cambios positivos a nivel individual, comunitario e institucional. Desde una perspectiva social, se promueve la equidad y la justicia; metodológicamente, se fortalecen las técnicas de investigación en educación; teóricamente, se amplían y enriquecen los marcos conceptuales; e institucionalmente, se posibilita la mejora de políticas y prácticas educativas. Así, esta investigación no solo contribuye al conocimiento académico, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para el desarrollo de una educación más ética, humana y socialmente responsable.

Como producto investigativo de un estudio a nivel doctoral, esta producción académica radica su potencial en la posibilidad de reformular el papel del docente como elemento esencial dentro del acto educativo, como profesional con sensibilidad moral y compromiso ético con su ejercicio laboral y con las generaciones de estudiantes que permea a lo largo de su vida profesional. Es un espacio que permite visibilizar las tensiones éticas que se viven cotidianamente dentro y fuera del aula y a la vez, fomentar una cultura educativa basada en la promoción de la justicia, la tolerancia y la empatía.

## **SECCIÓN II**

### **CONTEXTO TEÓRICO**

La fundamentación teórica implica “analizar y exponer de una manera organizada las teorías, investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos y adecuados para contextualizar el estudio” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 71). Es decir, en este apartado se exponen aquellas bases de orden conceptual e histórico sobre las cuales se sustenta el proyecto investigativo y que permiten tener una visión amplia del objeto de estudio. Se constituyen como elementos clave dentro del proceso investigativo al aportar desde la visión de expertos y de estudios, un bagaje académico y disciplinar más completo.

#### **Antecedentes**

Para el presente proyecto se hace necesario abordar algunas de las diversas investigaciones que, nacional e internacionalmente, se han realizado en torno a este tópico y que servirán de base para tener una noción mejor fundamentada de la realidad que reposa en diversos contextos con relación al objeto central de este estudio que concierne a la conciencia ética del concepto de persona aplicada al rol docente. De igual manera, las investigaciones aquí relacionadas se destacan por tener un criterio doctoral, considerándose como una aproximación real a nivel académico y cognoscitivo de este tópico.

En primer lugar, se documenta en España, Universidad de Granada, a Daniel Boccacci (2022) en cuya tesis doctoral titulada “El constructo persona en la política educativa contemporánea. Análisis comparado de los recursos, aplicaciones y efectos de la gobernanza epistémica pensados para desarrollar el “sujeto trascendente” en los casos italiano y español”, se presentan los resultados de una investigación cuya finalidad fue la de profundizar en el constructo de persona como base de las políticas educativas contemporáneas y establecer cómo su valor se concibe como premisa fundamental de los saberes y prácticas de diversos contextos locales e internacionales enfocados al desarrollo del “sujeto trascendente”.

Con respecto a la metodología de investigación implementada dentro del campo de las ciencias de la educación, Boccacci propone un enfoque comparado en el cual entrelaza las dinámicas educativas de Italia y España, a través de un análisis teórico y epistemológico que examina las políticas educativas que se gestan en cada país. Haciendo uso de un marco teórico-político como lo es la gobernanza epistémica, el autor interpreta la manera en que se desarrolla el devenir del sujeto con un énfasis histórico y filosófico, basado en la intersección de la episteme social, la reelaboración de la política y la gobernanza,

Como principales resultados de la investigación se resaltan tres que a la luz del presente estudio, se constituyen en herramientas clave de discusión. Por una parte, el autor expone que el concepto de “persona” es un eje central implícito o explícito en las políticas educativas contemporáneas y que a su vez, estas políticas incorporan modelos orientados al desarrollo de un sujeto trascendente, especialmente en tradiciones pedagógicas de raíz humanista y católica. Y por otra, se expresa cómo la gobernanza epistémica influye en la manera en que se configuran los discursos y prácticas educativas en torno al sujeto.

Este antecedente se relaciona con la presente investigación ya que Boccacci analiza el constructo de persona en la política educativa contemporánea, evidenciando su centralidad en la configuración del sujeto educativo desde una perspectiva de

gobernanza epistémica. Este estudio resulta relevante para la presente investigación en tanto permite comprender que la noción de “persona” no es neutra, sino que responde a marcos teóricos, filosóficos y políticos específicos. No obstante, aunque dicho trabajo profundiza en el nivel macro de las políticas educativas, deja abierta la necesidad de indagar cómo este constructo es asumido, interpretado y vivido por los docentes en su práctica cotidiana, aspecto que constituye el foco de la presente investigación.

Seguidamente, en Venezuela específicamente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el doctor César Augusto Rosales (2023), presenta su tesis doctoral titulada “Construcción teórica sobre la concepción de la “persona humana” en los docentes IPRGR- UPEL a la luz del personalismo de Mounier”. En su investigación doctoral, el autor se propone como objetivo principal el de generar un constructo teórico sobre la concepción de la persona humana en los docentes, fundamentado en el personalismo de Emmanuel Mounier, que contribuya al proceso formativo y didáctico.

Desde el punto de vista metodológico, se destaca que esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, paradigma emergente y método interpretativo basado en la utilización de varios elementos clave. Por una parte, el autor se apoyó en la entrevista y la aplicación de cuestionarios a docentes y por otra, un muestreo intencional que se enfocó en recolectar información de docentes con experiencia. Respecto al capítulo de análisis de datos y discusión, este proceso se dio a partir de las etapas de categorización, codificación y triangulación que respaldaron el proceso desde una postura científica.

Como resultados principales de la investigación, al final del proceso, se identifican las concepciones que tienen los docentes sobre la persona humana; emergen categorías, dimensiones y subcategorías que estructuran dicha concepción y asimismo, se construyen lineamientos teóricos basados en el personalismo que orientan la práctica pedagógica y sirven de base para la construcción ontológica,

pedagógica y didáctica de lo que es el ejercicio docente con base no sólo en el proceso educativo sino en los integrantes que lo conforman resaltando que la relación docente–estudiante se fundamenta en la dignidad y formación integral de la persona.

El aporte de esta investigación va ligado directamente al objeto de estudio del presente proyecto en tanto construye un marco teórico sobre la concepción de la persona humana en docentes desde el personalismo de Emmanuel Mounier. Este estudio permite comprender cómo los docentes configuran cognitivamente dicha noción en el ámbito educativo. No obstante, aunque profundiza en el plano conceptual, no aborda de manera explícita la dimensión de la conciencia ética ni su manifestación en la práctica pedagógica. En este sentido, la presente investigación amplía este campo al analizar cómo la noción de persona es interiorizada éticamente por los docentes y cómo se traduce en sus decisiones y acciones en el contexto educativo.

En el marco internacional, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación, la autora Ana Laura Barudi (2023) presenta el estudio doctoral titulado “Percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares”. El objetivo general de dicha investigación fue describir y analizar las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. De forma específica, busca: (1) evidenciar esos dilemas como índices de los aspectos éticos de la acción docente; (2) describir las manifestaciones del juicio profesional a través de razones, decisiones y acciones relatadas; e (3) interpretar esos juicios como resultados de procesos de deliberación moral.

Con respecto al apartado metodológico, la autora presenta un estudio con enfoque cualitativo y ecléctico, que combinó filosofía (ética y pragmatismo), sociología, antropología y ciencias de la educación. El trabajo de campo tuvo dos etapas: Fase exploratoria (nov. 2019 – mar. 2020): dos seminarios-talleres con docentes de distintos niveles del AMBA. Y, fase principal (jul. 2020 – nov. 2021): entrevistas individuales a 30 docentes de nivel primario de la CABA, realizadas de forma remota durante la

pandemia de COVID-19. Para el caso particular, se utilizaron dilemas éticos reales narrados por las propias docentes.

En el acápite de resultados Barudi identifica una clasificación temática de los dilemas éticos escolares que enfrentan las docentes haciendo especial énfasis en que dentro de las deliberaciones y juicios pedagógicos, predomina la dimensión ética personal-profesional por encima de las dimensiones institucional y sociocomunitaria. Asimismo, la autora realiza la distinción entre deliberaciones y juicios reales e hipotéticos identificando "hitos éticos", es decir, dilemas que las docentes significan como experiencias especialmente memorables e inéditas en sus trayectorias a nivel personal y profesional.

Esta tesis es un referente directo y muy relevante para la presente investigación por varias razones: En primer lugar, se retoma la ética como el momento en que el docente reconoce que su profesión tiene carga moral, lo que es esencialmente el núcleo de la "conciencia ética". De la misma manera, al rechazar los modelos normativos ideales y estudiar docentes reales en escuelas reales, se abre espacio para preguntar cómo la subjetividad del docente (su historia, valores, identidad) configura y brinda aportes significativos para el desarrollo de su conciencia ética. Este antecedente suscita varias de las rutas que se pretenden reflexionar en relación al objeto de estudio tales como: profundizar en qué condiciones personales, formativas o relacionales favorecen o inhiben la percepción ética sabiendo que, como lo afirma Barudi, prácticamente no se investiga la dimensión ética de la docencia.

Dentro de la revisión de antecedentes a nivel nacional, en primer lugar se menciona una tesis doctoral que tuvo lugar en Bogotá, Colombia. En la Universidad Santo Tomás, el autor Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz (2022) presenta su tesis titulada "El concepto de dignidad humana en la educación católica" cuyo objetivo principal fue identificar y analizar los fundamentos conceptuales de la dignidad humana sobre los cuales está cimentada la educación católica universitaria, con el propósito de

ofrecer el conocimiento sistematizado que la caracteriza y los lineamientos que indica para la formación integral.

Como metodología propuesta, el autor desarrolla una investigación de carácter documental-teórico, con enfoque filosófico, teológico y educativo. La investigación se fundamenta en la recolección y descripción del concepto de dignidad humana desde los campos de la filosofía, la antropología, la teología, la ética y la educación. Posteriormente, Rodríguez establece la relación entre ese concepto y los principios orientadores de la educación católica, desarrollando dos categorías teóricas: derechos humanos y educación, y principios orientadores de la educación católica que se constituyen en el marco constitutivo de la investigación.

Como resultados principales, Rodríguez establece la relación existente entre el concepto de dignidad humana y los principios que orientan la educación católica. Se aborda la misión de la Iglesia Católica en el ámbito universitario para dilucidar sus aportes a la formación de la persona humana desde el pensamiento cristiano y, por último, se establecen los retos y desafíos de la educación católica universitaria en la sociedad contemporánea, con miras al fortalecimiento de la dignidad humana mediante la reconstrucción del humanismo. Se concluye entonces que, los elementos conceptuales de la dignidad y su articulación con la educación católica son el fundamento para el afianzamiento de comunidades con sólidos principios humanos.

La investigación de Rodríguez (2022) se relaciona como antecedente del presente estudio debido a que se constituye como un referente filosófico y antropológico relevante por las siguientes razones: El concepto de dignidad humana que desarrolla (la persona como imagen de Dios, con libertad, racionalidad y capacidad relacional) es el sustrato desde el cual puede pensarse la conciencia ética del docente como persona. No puede haber conciencia ética sin una comprensión de quién es la persona que la ejerce, esto es, la tesis articula la ética (como campo que orienta la acción) con la misión educativa planteando que los modelos educativos deben buscar el equilibrio entre la formación profesional y la formación humana, lo que apoya el

argumento de que el docente no solo ejerce una función técnica, sino que es una persona moralmente comprometida.

En Bogotá, Colombia, específicamente en la Universidad Nacional de Colombia (UN), Juliana Toro Arias en el año 2021 presenta la tesis doctoral denominada “Influencia de la formación ética sobre la cultura ética en las organizaciones: Un estudio basado en el Modelo de Virtudes Éticas Corporativas” cuyo objetivo fue analizar la influencia que ejercen los procesos de Formación en Ética en el fortalecimiento de la Cultura Organizacional Ética, de acuerdo al Modelo de Virtudes Éticas Corporativas (CEV), relacionando la Formación en Ética en las Organizaciones (FEO) con la Cultura Organizacional Ética (COE).

La metodología empleada fue un diseño explicativo secuencial que articuló los métodos cuantitativos con los cualitativos; un enfoque mixto con preponderancia cuantitativa. Asume el tipo de investigación correlacional–explicativo, puesto que busca conocer el grado de asociación que existe entre la Formación en Ética en las Organizaciones y la Cultura Organizacional Ética, y las variaciones que se puedan presentar de acuerdo a factores generados por el sentido y la forma con que se realiza la formación en ética en una organización y el grado en que se desarrollan las ocho dimensiones del modelo de virtudes éticas corporativas. La unidad de análisis fue observada en dos organizaciones empresariales colombianas.

Como principales resultados la autora destaca que si se aplica un programa de formación en ética con enfoque integral se fortalecerá la cultura organizacional ética, pero de manera transitoria, ya que con el tiempo los resultados positivos se disipan. Se concluye que, aunque la enseñanza de la ética en adultos tiene un impacto positivo, no es posible respaldar que tal impacto perdure en el tiempo, por lo cual se recomienda implementar la formación ética de manera continua, no solo a directivos, sino al mayor número de funcionarios posible, además de complementar el proceso con elementos como la socialización del código de ética, un sistema de estímulos y sanciones y canales de ética, entre otros componentes de un programa de ética.

La investigación de Toro Arias se relaciona con el presente estudio en el sentido en que expone desde el punto de vista organizacional como los programas de formación por sí solos no bastan, y que se necesita algo más profundo y sostenido lo cual, extrapolado al ámbito educativo y a la escuela como entorno organizativo, reflexiona sobre una conciencia ética arraigada en la persona del docente, no solo adquirida por entrenamiento externo. En este sentido, la distinción entre formación en ética (proceso externo) y cultura ética (práctica sostenida) es transferible al contexto educativo: la diferencia entre un docente que aprendió contenidos éticos y uno que vive desde una conciencia ética personal.

Finalmente, el último antecedente nacional a mencionar se presenta en Medellín, Colombia, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, al autor Abad Ernesto Parada Trujillo (2024) quien en su tesis doctoral titulada “La educación como un bien común. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas” cuyo objetivo fue proponer elementos teórico-conceptuales para la comprensión del sistema educativo como un bien común, a partir de una perspectiva interdisciplinar que integró la teoría de los bienes comunes de la politóloga Elinor Ostrom aplicada a diversos contextos escolares y educativos.

Haciendo uso del paradigma sistémico, enfoque cualitativo de nivel explicativo y el método etnografía fundamentada. El escenario seleccionado fue el Resguardo Indígena de Males (Nariño), perteneciente a la Nación Pastos. Allí participaron 63 personas entre miembros de la comunidad indígena y expertos nacionales e internacionales. Las técnicas de recolección fueron palabreos y mingas, prácticas ancestrales adaptadas para la investigación, y observaciones participantes. Se realizaron 23 encuentros, generando 97.386 palabras transcritas, con codificación en cuatro niveles y análisis mediante ATLAS.ti v22, que arrojó 1.118 textos in vivo, 2.570 codificaciones abiertas y más de 110 códigos axiales.

Como resultados fundamentales se destacan los siguientes: En primer lugar, se identificaron dos subsistemas educativos coexistentes: El escolarizado (instituciones

formales) no evidencia arreglos informales, por lo que no puede calificarse como bien común. El no escolarizado (instituciones informales) sí representa un bien común organizado y congestionado por múltiples actores sociales. De allí se concluye que ambos subsistemas son complementarios en una estructura educativa más amplia, dinámica y compleja. Sin embargo, el autor manifiesta que cada subsistema mantiene una organización sociopoiética particular y diferencial.

Desde un punto de vista comunitario y sistémico, la investigación de Parada Trujillo se relaciona con el presente estudio en el sentido en que al concebir la educación como bien común influenciado por múltiples actores, la tesis sitúa al docente no solo como ejecutor de un currículo, sino como corresponsable ético de un bien colectivo. Esto refuerza la idea de que la conciencia ética del docente tiene implicaciones que trascienden el aula. El hecho de que sea precisamente el sistema educativo informal el que funciona como bien común, sugiere que la conciencia ética florece más en contextos donde hay vínculos personales y compromiso genuino, que en estructuras formales e institucionales.

## **Realidad contextual**

### ***Revisión del concepto de persona***

El término persona ha sido elemento de reflexión desde la antigüedad hasta los tiempos actuales debido a que su construcción varía en función de las múltiples dinámicas socioculturales y los cambios de paradigma que sirven de base para la comprensión de su significado en términos de interpretación ontológica y funcional. Como uno de los aspectos clave de la presente investigación, a continuación, se presenta la conceptualización de este concepto, partiendo de la base de algunos preceptos de la filosofía griega, del estudio contemporáneo y de su significado dentro del entorno educativo.

**La persona desde la filosofía clásica y moderna.** Dentro de las múltiples acepciones y aristas que tiene el término persona, uno de los más relevantes, es el que se le atañe desde la filosofía, ciencia que, conocida como aquella de la cual se desprende el “amor a la sabiduría”, centra su objeto de estudios a la reflexión de tópicos trascendentales como el conocimiento, la moral, la ética, la estética, la existencia humana, entre otros. El análisis del concepto de persona desde la filosofía, se comprende como una de las bases epistémicas más relevantes para la construcción teórica de la presente investigación.

*Alma y cuerpo.* Para la filosofía griega representada en los dos grandes filósofos por excelencia: Platón y Aristóteles, la comprensión de persona está anclada intrínsecamente al concepto de alma. Al abordar los postulados platónicos se encuentra que “la *psyché* es siempre un alma encarnada, somatizada, vivificante, y el *sôma* en que habita un cuerpo animado y, en este sentido, también amante, y no un cadáver insulado *a posteriori* artificiosamente de vitalidad...” (Benítez y Velázquez, 2013, p.11). Es decir, el hombre es un indivisible entre cuerpo y alma, no se puede hablar de humanidad sin considerar el carácter tanto corpóreo como etéreo de sus elementos constitutivos.

En el libro IV de su obra titulada *La República*, Platón expone su teoría de alma tripartita una unidad entre lo racional, lo irascible y lo concupiscible, cada una de ellas, en conjunto corresponden a lo que puede llegar a representar la persona para el entorno social. Más allá del cuerpo que es solo visto como un aspecto netamente físico, es sobre el alma en donde recae la verdadera identidad humana. La verdadera justicia “consiste en que cada parte del alma cumpla su función sin entrometerse en la de las otras. Así, la parte racional debe mandar, la irascible debe auxiliarla, y la concupiscible debe obedecer” (Platón, 2000, p.157), es decir, radica en su racionalidad y en la conciencia humana.

Para Aristóteles, el concepto persona es comprendido desde la concepción de naturaleza humana, lo que diferencia al hombre de todos los seres vivientes de la

naturaleza es que, además de su estructura fisiológica, “hace uso de la razón, camina erguido sobre dos pies y participa, exclusivamente o en mayor medida que los demás, de lo divino (metéchei toû theioû), vive sometido a las leyes de la pólis...” (Rodríguez, 2011, p.137) Se puede afirmar entonces, que esta es una visión que, aunque amplía su espectro a las características biológicas del ser humano, resalta las connotaciones de la persona como ser racional y políticamente activo.

Otro elemento relevante dentro de los planteamientos de Aristóteles es que hace una distinción radical entre la misión del ser humano y que, a la vez es característica diferencial de este con otros seres vivos. “En el orden de los fines entre el ser humano y el resto de los vivientes: para éstos el fin es por lo general solamente el vivir o aún el subsistir, para el género humano, en cambio, se trata de la vida buena.” (Prevosti, 2011, p.43). Hacer referencia a la “vida buena” sería un paralelo semejante a lo que hoy en día se denomina “vida de calidad”, un escenario en donde no solo se cubren las necesidades básicas sino que se da importancia a desempeñar una vida digna de derechos con conciencia ética, con formación en valores y particularmente con la comprensión del desarrollo individual a través de la convivencia en sociedad.

Hasta este punto, ambos pensadores exponen una comprensión de la persona como ente racional, dotado de alma en una dimensión sensible, ética y política. La persona como concepto de la filosofía griega clásica apunta a un sujeto racional, libre y específicamente digno, en el sentido en que este utilice su humanidad y su dignidad para el bien propio y el de los demás. Es un ser que natural y biológicamente se encuentra predispuesto para la reflexión constante, sus características particulares lo conllevan necesariamente a la auto reflexión solo es allí, en donde encuentra su identidad.

*Libertad y dignidad.* Con la llegada del cristianismo, corriente de pensamiento cuya visión es teocéntrica, y de pensadores influyentes en esta misma línea, San Agustín, destacado filósofo y teólogo cristiano brinda una perspectiva más amplia de la persona vinculando un carácter de índole espiritual. Desde esta perspectiva, el ser

humano no es meramente un ente racional y/o activamente político. A diferencia de la visión Platónica o Aristotélica, es un ser que, instituido a imagen y semejanza del creador omnipotente, tiene una dignidad intrínseca que no depende de su actuar sobre la tierra.

Debido al carácter teológico de su formación, San Agustín expone la visión de ser humano desde la misma división de cuerpo y alma, dándole a esta última el componente espiritual al mencionar que el alma es el encuentro con ese ser supremo. “La presencia del alma lo mantiene en su unidad y cohesión y no sólo esto, sino que el alma en su primer grado de realidad le da animación y lo unifica.” (Iriarte, 1974, p. 64) Al poseer alma, la persona es un ser espiritual que representa la divinidad en la tierra: su actuar, sus formas de pensamiento y su libertad con connotaciones innegables que reflejan su ser divino.

De acuerdo a la literatura consultada, “En Agustín nada hay más constitutivo de su yo personal que “ser sí mismo”, nada hay más propiamente mío que mi querer y mi voluntad con lo que ello implica de responsabilidad y libertad existencial.” (Jáñez, 2021, pp. 25-26) Esta libertad es un don divino que le permite al ser humano elegir entre lo correcto y lo incorrecto, su connotación exige entonces, un fuerte componente desde la moralidad y desde el actuar con conciencia de las consecuencias que el mismo trae para si mismo y para los otros. La moralidad, así como la racionalidad, están al servicio del camino espiritual que cada persona tiene en su interior.

En esta misma línea, pero desde un enfoque filosófico-cristiano, Tomás de Aquino afirma que

Lo que hace que un individuo de naturaleza humana, compuesto de cuerpo y alma, sea una persona, no es algo que pertenezca propiamente a esta naturaleza. Es su ser propio, acto primero y fundamental, y que constituye a la misma esencia. El ser propio y proporcionado de cada ente es una realidad metafísica, que no solo no es captable por los sentidos, como todas las otras, sino que tampoco es objeto de la inteligencia (Forment, 2003, p. 277)

Al analizar la cita anterior, en primer lugar se retoma la dualidad entre cuerpo y alma compartida desde los planteamientos aristotélicos, una dualidad que integra la sustancia del ser pero que no es suficiente para definir el concepto de persona. Para lograr esta definición se debe adicionar la percepción del “ser propio” que implica la esencia espiritual de la persona conformada por la razón y la voluntad. Asimismo, desde la visión del autor, la persona humana es representada por la dignidad inherente a su ser, su capacidad de hacer el bien y obrar conforme a los designios divinos es su virtud principal.

A la luz de autores teocéntricos como San Agustín y Tomás de Aquino, representantes relevantes del paradigma teológico-filosófico, se presenta una nueva vertiente en la construcción del concepto de persona. Esencialmente la persona es definida por su capacidad moral, sus dones intrínsecos como la libertad y la dignidad son elementos clave para comprender la dinámica humana dentro de la sociedad. Su connotación espiritual en conjunto con los criterios biológicos de su fisionomía, hacen posible el desarrollo integral de su ser individual y de los demás seres que habitan la tierra.

*Fin en sí misma.* Desde la mirada Kantiana y con el desarrollo de los principios de la filosofía moderna, la noción de persona da un giro radical al excluir de su definición a cualquier entidad externa o divina que pueda tener incidencia en su devenir y en su trasegar histórico. Para Kant, la noción de persona se centra en lo que denomina “actos de conciencia”. En este sentido, “los actos de conocimiento se yuxtaponen en los diversos estratos de un yo fragmentario: un yo empírico, un yo lógico y un yo moral. Éste último es lo que Kant entiende propiamente por persona” (Prieto, 2010, pp. 140-141). De aquí se pueden extraer dos elementos fundamentales: el autor defiende que la noción de persona se centra en la autonomía moral.

Al no estar condicionado por un tercero, el ser humano es un sujeto libre y racional capaz de discernir si sus actuaciones son buenas o malas. Su capacidad de discernimiento es clave en el desarrollo de su personalidad y de su fin como ser

humano. No se trata de vivir la vida desde la imposición, sino desde la reflexión constante del actuar propio en entornos netamente heterogéneos. En segunda instancia, al reconocer la existencia de un yo “empírico, lógico y moral”, pone de manifiesto que la construcción de la noción de persona no es algo que privilegie la simplicidad. Al contrario, se trata de un entramado de elementos que, analizados de forma colectiva, pueden vislumbrar las implicaciones de este concepto.

Según los postulados de la ética kantiana, el imperativo categórico como principio de moralidad incluye tres fórmulas (universalización, personalidad y autonomía) que están interrelacionadas entre sí y que concuerdan con la concepción de “la persona como un fin en sí mismo”(Malishev, 2014, p.13). Desde esta perspectiva, la persona adquiere valor absoluto frente a la importancia del rol que desempeña para si mismo ya que es el mismo quien crea y defiende sus propias leyes. Al no existir un ser supremo que coarte u oriente las acciones de las personas, el planteamiento de Kant se fundamenta en una ética desde la responsabilidad individual que tiene sus orígenes en la razón moral y que a la vez, posibilita hablar de la dignidad humana la cual es condición sine qua non al momento de definir el concepto de persona como sujeto autónomo, digno y reflexivo dentro de una tradición histórica que lo definía como un objeto de control y manipulación.

*Enfoque social y personalista.* Con la llegada de diversas corrientes de pensamiento, durante el siglo XX el concepto de persona se transforma. Bajo los postulados del personalismo, por ejemplo, el concepto de persona no puede explicarse desde el individuo, sino que lo que realmente constituye su fundamento es la relación que este individuo puede establecer con los otros y con la comunidad en la que se desarrolla. Emmanuel Mounier considera a la persona como un ser “único e irrepetible, dotado de libertad, responsabilidad y apertura hacia los demás....Mounier subraya la relevancia de las relaciones interpersonales y la búsqueda de trascendencia en la configuración de la identidad y el crecimiento personal”(Reyes y Pantano, 2024, p.33). De acuerdo con Mounier, la persona no solo puede ser concebida como un ser desde

el punto de vista biológico, sino que, su concepción implica una dimensión espiritual que se manifiesta a través del criterio, la razón y el encuentro con otros.

Dentro del paradigma personalista, la noción de persona se caracteriza por su interioridad, libertad y la comunicación que establece con el mundo externo. Se reafirma entonces, una personalización del entorno y una reflexión autónoma del papel que cumple como individuo dentro del mundo que lo rodea. El fin de la vida de la persona es su trascendencia, más que su existencia pura y neta, sus rasgos biológicos y fisiológicos son herramientas de los cuales el individuo fue dotado para ejercer de mejor manera su actuar dentro de la colectividad y lograr que esa trascendencia sea mucho mayor.

Para Jacques Maritain, principal exponente del humanismo cristiano, la definición de persona no puede ser confundida con la de individuo. Por una parte, el individuo es el ente biológico y por otro, la persona es el sujeto espiritual, moral y trascendente. El elemento principal de la persona es la personalidad, la cual es comprendida como la “manifestación de la raíz espiritual del hombre. Es lo que hace persona al sujeto humano y no sólo individuo material, pues en ella residen tanto la individualidad material como la personalidad espiritual, constituyendo, de esta modo, un... único ser”(Díaz, 2006, p.5). Desde esta postura, Maritain afirma que el ser humano no solo tiene un propósito en sí mismo, sino que, está inherentemente llamado al encuentro con Dios y con los demás miembros de su comunidad. La identidad unitaria de la persona integra elementos de la razón y la espiritualidad, siendo esta última la que mayor trascendencia tiene al momento de determinar la identidad.

Bajo la mirada de estos dos pensadores, la definición de persona no se reduce al componente biológico y/o racional del sujeto, al contrario, se afirma que existe una especial unión entre el devenir de la persona y su conciencia social y espiritual. Cada uno de los autores, desde su corriente filosófica particular, defiende la noción de persona desde una postura abierta a la convivencia con el otro, a la trascendencia y a la construcción transformadora del concepto en función del entorno social específico en

el que se emerge como ser social, tanto su definición como su personalidad y su futuro depende, en gran medida de esa conciencia común.

***La persona desde el pensamiento contemporáneo.*** Con la llegada de nuevas corrientes de pensamiento que marcan el devenir histórico de la sociedad, la comprensión de nociones básicas se transforma en el sentido en que se aísla la visión sustancial unitaria y se da paso a construcciones mayormente complejas y estructuradas. En este sentido, la comprensión del término persona tiene su énfasis en las identidades en construcción, las realidades contextuales, sociales e históricas las cuales marcan una primera pauta de lo que se entenderá por persona, ser humano e individuo.

***La alteridad y el reconocimiento.*** Con las constantes reflexiones de la filosofía contemporánea entorno a temas trascendentales como la identidad, la existencia, la política, “Se desarrollan problemas y conceptos transversales, como libertad, decisión, racionalidad, metodología, comunicación, entre otros, que son encuadrados en problemáticas contemporáneas”(Arellano, 2024, p.8). Una de las categorías recurrentes al momento de abordar la conceptualización del término “persona” es la alteridad (la existencia y reconocimiento del otro). La definición y el desarrollo del “yo” personal se encuentra íntimamente relacionado con el otro y es a partir de él, en que mi propia identidad se puede edificar.

El reconocimiento que el otro me proporciona es lo que permite el desarrollo de mi identidad. En este sentido afirma Ricoeur que “Ser persona es ser tiempo vivido, una historia de vida, vivida en la confluencia del tiempo cosmológico y del tiempo psicológico y profundamente marcada por otras historias de vida” (Silva, 2006, p.105). La connotación de esta definición no sólo excluye la concepción de la persona vista desde la independencia, sino que, refuerza la vinculación innata y ontológicamente adherida que se tiene hacia la alteridad. Los sujetos ya no se definen desde su racionalidad, su libertad o su dignidad como se manifestaba en los inicios de la filosofía clásica y moderna. Con la llegada del movimiento contemporáneo, la persona se define

por su capacidad de entender el mundo con los demás, responder de forma éticamente correcta y asumir su interdependencia con el otro.

En relación con los postulados de Emmanuel Lévinas, la principal característica que tiene la persona es vivir para el otro:

Lo humano es vivir para el Otro. Sólo es humano el humanismo del otro hombre. Este humanismo centra la dignidad del hombre en su vulnerabilidad y pasividad. Comienza afirmando el derecho del Otro y no del yo. Ante la presencia irrepresentable del Otro, el yo descubre su verdadera identidad como ser-para-otro, como apertura a la alteridad y responsabilidad sin límites. Se define por su capacidad de acogida y por su “heme aquí”, que no es alienación. Este humanismo pone en entredicho la prioridad del Mismo y de la representación, y quiere establecer la apertura y recepción del Otro en el Mismo como un elemento constitutivo del propio sujeto. No aceptar que el ser sea para mí, es para Levinas rechazar que la humanidad del hombre resida en su posición de yo. El hombre por excelencia —la fuente de la humanidad— es más bien el Otro. (Gimenez, 2011, pp. 343-344)

La identificación del otro como parte propia, hace que su percepción dentro de la identidad personal cobre mayor representatividad, no se trata de buscar conocer al otro en su totalidad, sino de reconocer a los demás como sujetos dignos de respeto, escucha y cuidado. La mirada hacia el otro es condición necesaria para la propia percepción, el actuar en un mundo con responsabilidad respecto a las consecuencias de los actos propios frente a terceros es elemento originario de la reciprocidad obligatoria en un mundo interno compartido y es el primer paso para dar significado al concepto de persona.

*Ser históricamente situado.* Un segundo elemento clave para la comprensión del concepto de persona desde la mirada contemporánea es la de “ser históricamente situado”. No puede existir una definición de persona que no cuente con los factores contextuales presentes en toda comunidad, conceptualizar el término implica saber que hay un trasfondo social, cultural, económico y político que marcan el devenir de la persona en contexto. A diferencia de corrientes anteriores, en donde primaba el ser biológico aislado, en este momento se promueve la reflexión con relación a la identidad personal construida a partir de las narrativas del entorno.

Desde esta postura cognoscitiva, es posible encontrar autores como Martha Nussbaum, Nancy Fraser y Judith Butler. Para Nussbaum, por ejemplo, el desarrollo humano solo es posible a través del reconocimiento de “el derecho que tienen los ciudadanos a exigir de sus gobiernos la aplicación de las respectivas políticas sociales con igualdad de oportunidades para todos.” (Gómez, 2013, p.27). No es posible hablar del concepto de persona sin considerar las condiciones económicas que permiten su desarrollo. Es deber del Estado como institución primaria la garantía óptima de los derechos para sus ciudadanos en aras de velar por su desarrollo presente y futuro.

Situaciones de exclusión, indiferencia, discriminación, injusticia y violencia deben ser minimizadas en la formación de sujetos ya que las personas forman su identidad a partir de sus contextos más cercanos. El ser humano se convierte en el resultado de su historia y sus experiencias vividas, forma su auto reconocimiento en escenarios de la vida cotidiana, en la socialización con los otros, en el afrontamiento de situaciones positivas y negativas del día a día. Su conceptualización como persona, está implícitamente ligada a las condiciones materiales y simbólicas a las que se ve expuesto desde su nacimiento.

Desde la filosofía contemporánea, el concepto de persona se amplía a categorías no desarrolladas hasta el momento. “La persona trasciende lo meramente subjetivo y utilitario, alcanzando una suerte de objetividad que permite una cooperación social aceptable” (Hoevel, 2006, p. 167). La alteridad, el reconocimiento, la historicidad y la ética como elementos circundantes dentro de la definición de persona, es lo que permite empezar a dialogar acerca de las implicaciones de los procesos formativos escolares en la vida de los sujetos. La escuela, la familia y la sociedad son los escenarios relacionales propicios para orientar las bases de un sujeto crítico y una comunidad más abierta al diálogo, a la escucha activa, a la participación y a la construcción de ciudadanía.

***La persona desde la mirada educativa.*** Partiendo de la premisa anterior, la formación de identidades personales a partir del entorno escolar, se pone de manifiesto que la educación, como proceso netamente humano, no puede desligarse de la definición de persona. La persona es “un ser dotado de dignidad, lo que nos sitúa ante el humanismo pedagógico, que nos permite enfatizar el compromiso de nuestra actividad educativa con la elevación del ser humano y, en concreto, de cada persona” (Martínez, 2011 p.131). La persona como concepto integrador no solo aprehende conocimientos y/o procedimientos, al contrario, en relación con la construcción de persona, desde el sistema educativo se ahonda en valores, habilidades, competencias sociales y comunitarias e incluso, se construyen sentidos de vida.

*Sujeto activo en el proceso.* Teniendo claridad respecto al acto educativo como proceso integral de formación de sujetos y no como mero espacio reproductor de conocimientos impositivos, se debe mencionar el rol que la persona (para el caso particular: estudiante) ocupa dentro del sistema. En tiempos antiguos, el estudiante era percibido como tabula rasa, en la cual se debían imprimir los conocimientos con el fin de iluminarlo en el mundo de la cognición. Sin embargo, bajo el paradigma actual, el estudiante, así como todas las personas, dentro de la formación tiene una predominancia especial.

Hablar de persona en la educación, es mencionar a un sujeto con habilidades, necesidades y características específicas, capaz de participar en su propio proceso de manera activa. Un estudiante no es el que se queda callado ante cualquier situación, sino el que a la luz de docentes orientadores fortalece sus competencias cognitivas, afectivas, sociales, éticas y morales). Un maestro, “Con su luz es más fácil que la persona expanda su ser y descubra su horizonte. La educación profunda hace germinar en la persona la libertad, sin duda una poderosa razón para consagrarnos a la labor formativa.” (Martínez, 2011, p.140). La formación integral transforma a la persona pasiva y la convierte en alguien con criterio, un sujeto dotado de dignidad, autonomía, respeto y adherencia a su propio ser.

Un componente importante para la conceptualización de la persona desde la mirada educativa es la perspectiva de los derechos humanos ya que, bajo esta línea, “la educación nos plantea el reto de potenciar los tres mínimos éticos indispensables para lograr una verdadera realización humana y de lo humano, como son: la dignidad, la autonomía y la libertad” (Areiza, 2018, p.17). En los sistemas educativos, los sujetos participantes son reconocidos por el valor arraigado a la condición humana, por la capacidad para establecer sus propias leyes tomando decisiones a la luz de su criterio sin sobrepasar los límites de los demás y, por el libre albedrío del que gozan desde el nacimiento.

Formar personas en entornos educativos seguros implica concebir al estudiante como una persona en desarrollo merecedora de reconocimiento, acompañamiento y motivación por el solo hecho de estar dotado de humanidad. Coadyuvar a la formación de personas requiere conciencia no sólo pedagógica y didáctica sino ética, moral y emocional a partir del reconocimiento y la responsabilidad que se tiene tanto con el individuo como con la colectividad. Educar, en la actualidad, es un ejercicio constructor de sociedad desde una perspectiva transformadora a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.

***La persona para Adela Cortina.*** Como elemento central de la revisión del concepto de persona, se hace menester indagar acerca de este concepto en el pensamiento de Adela Cortina, como autora referente de la investigación. El concepto de persona en el pensamiento de Adela Cortina se articula desde una ética de la razón cordial, en la que convergen la racionalidad, la dignidad y la capacidad de reconocimiento del otro. “La noción de persona tiene relevancia moral, porque reconocemos como persona a quien tiene las capacidades requeridas para la autoconciencia, para el mutuo reconocimiento de la dignidad, para actuar desde la libertad y para asumir su responsabilidad” (Cortina, 2009, p.185). Para la autora, la persona no puede reducirse a una entidad biológica ni a un mero sujeto jurídico, sino que se configura como un ser dotado de dignidad intrínseca, capaz de deliberar

moralmente, de asumir responsabilidades y de participar en la construcción de una vida buena en común.

En este sentido, la persona es entendida como un sujeto moral autónomo, pero a la vez profundamente vinculado con los demás, cuya identidad se construye en el entramado de relaciones sociales y en el ejercicio del reconocimiento mutuo. Las personas deben poder ejercer su libertad, desde una igualdad básica y en vinculación solidaria” (Cortina, 2004, p.37). Así, la dignidad y la libertad se tornan en construcciones que no dependen de condiciones externas ni de capacidades particulares, sino que constituye un valor inherente que exige respeto y fundamenta los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, Adela Cortina introduce una dimensión fundamental para la comprensión de la persona: su carácter ético-relacional, mediado por la sensibilidad hacia el otro. La noción de “razón cordial” implica que la persona no solo actúa desde principios racionales abstractos, sino también desde la empatía y la compasión. “El paso de la subjetividad a la intersubjetividad lleva necesariamente a la necesidad del reconocimiento recíproco, clave de una auténtica ética de la razón cordial” (Giancrisofaro, 2008, p.222). En consecuencia, ser persona supone no solo ser titular de dignidad, sino también ser capaz de reconocer la dignidad ajena y de actuar conforme a principios éticos universales. Esta concepción resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, en tanto sitúa al docente como un agente moral cuya práctica debe orientarse por el reconocimiento del estudiante como persona, promoviendo relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la inclusión y la justicia.

### ***Fundamentos de la ética cívica en Adela Cortina***

Como elemento central de la presente investigación, a continuación, se desarrollan los principios éticos fundamentales en Adela Cortina los cuales, a partir de una ética racional, buscan la garantía de sociedades justas. Desde la promoción de una ética mínima y cívica, la dignidad humana, el respeto y la justicia y; el rol de una

ciudadanía ética, se desglosa la propuesta de la autora que sirve de base teórica y conceptual para el abordaje de la conciencia ética del rol docente. Adela Cortina es una de las pensadoras hispanohablantes de la filosofía contemporánea más destacadas en el ámbito de la ética y la reflexión contextual entorno a la misma. Su formación incluye aportes teóricos de Emmanuel Kant, de la filosofía del reconocimiento, del comunitarismo, del feminismo ético y de muchas otras vertientes que ha desarrollado como catedrática de la Universidad de Valencia y mayormente, como directora de la Fundación ÉTNOR (Ética de los Negocios y las Organizaciones).

Desde su perspectiva, Cortina focaliza sus aportes respecto a la importancia de la ética en la cotidianidad, ésta debe estar presente en cada persona a la luz de forjar una conciencia ciudadana que promueva comunidades más justas y equitativas. El ejercicio de la ética consiste en “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de que los hombres crezcan en saber acerca de sí mismos, y, por tanto, en libertad” (Cortina, 2000, p.19). Se trata de un acercamiento a la ética, no como ese elemento abstracto o utópico sino, una ética que trascienda fronteras y sea validada más allá de diferencias políticas, económicas o sociales. A través de esta propuesta la autora busca construir escenarios incluyentes en donde cada persona sea reconocida desde su diferencia y su libertad.

***¿Qué se entiende por ética?*** Para dar inicio al presente apartado, es necesario crear un marco que permita definir la noción de ética como punto de partida para, más adelante, establecer su relación dentro del punto de vista del rol del docente. El término “ética” no es un concepto arraigado a épocas modernas o posmodernas, al contrario, “los tratados éticos de Aristóteles, la Ética a Nicómaco, la Ética eudemia y Maga Moralia , son los primeros textos de literatura universal en los que la ética es abordada como disciplina filosófica independiente” (Martinez, 2014, p.9). Comprender la ética como disciplina filosófica implica que esta se estudia a partir de la comprensión de diversos fundamentos que guían la conducta humana, “el objeto de la ética, como se sabe, son las acciones humanas, la pragmática del hombre”(Fernández, 2014,

p.321). Temas cotidianos como el bien y el mal, el deber y la responsabilidad desde una perspectiva sociocrítica son la fuente principal del estudio de la ética.

Como lo afirma Houtart (2009), “En realidad, no podemos pensar la ética de manera puramente abstracta, sino en su contexto de relaciones sociales concretas” (p.16). La ética como parte de la conducta y la interacción humana parece ser una constante en todas las actividades que desarrolla el humano a nivel individual y colectivo, de hecho, “el ser humano en cualquier plano de su existencia, ya sea personal, profesional o laboral, tiene un compromiso ético consigo mismo y con los demás” (Ramírez et al., 2023, p. 671). Si se trata de algo casi “innato” a los seres humanos, cuesta dificultad y a la vez genera reflexión evidenciar como “en espacios académicos, sociales, medios informativos se habla de la ética con frecuencia, pero no se sabe a ciencia cierta a qué se hace referencia cuando se invocan estos significantes” (Betancur, 2016, p. 113). Las sociedades utilizan la ética como justificante de sus acciones sin tener realmente una noción clara de la misma.

Bajo la comprensión de la presente investigación se entiende que la ética es

Una ciencia que estudia los actos libres de los seres humanos para valorarlos (o intentar valorarlos) en buenos o malos. Esta ciencia sostiene tiene dos finalidades esenciales donde destaca, como primera finalidad, buscar la vida plena [...] y construir la armonía social (Delgado, 2023, p. 34).

Dado que la ética tiene una raíz individual y a la vez un impacto netamente colectivo, es necesario reflexionar en cómo abordar la ética desde las diversas esferas de realización del ser humano ya que es a partir de ahí, en donde se construye o se destruye el verdadero cambio social y la apuesta por un mejor mañana. Una de estas esferas es, sin lugar a duda, el ámbito educativo, espacios concretos de interacción que involucran diferentes actores educativos. La ética comprendida desde la filosofía moral y en el marco del pensamiento de Adela Cortina, es una disciplina en constante transformación que se va ajustando a los distintos códigos morales establecidos por la sociedad. De hecho, existen tres funciones específicas al hablar de ética, en palabras de la autora estas funciones son:

1) aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, tratar de averiguar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen en vivir moralmente; y 3) aplicar a los distintos ámbitos de la vida social, los resultados obtenidos en las dos primeras funciones de manera que se adopte en esos ámbitos sociales una moral crítica (Cortina, 1997, p. 23).

Del apartado anterior se puede concluir que la ética pese a ser un elemento individual, tiene un impacto netamente colectivo, no se origina como una imposición de normas autoritarias, sino que basada en la participación responsable de todos los actores, es una construcción racional que encuentra su justificación en la necesidad de vivir en comunidad a partir de valores colectivos que posibiliten el trato justo y equitativo entre las personas. Fortaleciendo a la par de su aplicación, los valores morales que son elementos constitutivos dentro de cualquier sociedad crítica y pluralista.

***Principios éticos fundamentales.*** A lo largo de su formación, Cortina ha desarrollado una serie de principios que son el fundamento de análisis de la presente investigación y de ahí, la necesidad de presentar cada uno de ellos esbozando la importancia que tienen dentro del presente documento. En este apartado se desarrollan los planteamientos de la autora en relación con la ética mínima y la ética cívica, los elementos constituyentes de la dignidad humana en relación a la ética aplicada y desde la mirada colectiva, el papel de la ciudadanía ética en la construcción de sociedades.

***Ética Cívica: ética de mínimos y; ética de máximos.*** El desarrollo de las personas vistas desde la comprensión de estas como sujetos en contexto, requiere lo que más adelante se conocerá como ética cívica. En palabras de Cortina (2000) la reflexión ética no se enmarca en “la felicidad o al deber, sino que intenta conjugar ambos por medio del diálogo. Aunque el elemento vital de la moralidad sigue siendo la autonomía de la persona, tal autonomía no se entiende ya como ejercida por individuos aislados,” (p.23). A la luz de la ética vinculada con la moralidad, la autora expone la necesidad de desarrollar unos principios mínimos básicos en todos los escenarios en donde se desarrollan las personas con el fin de que sepan, más adelante, actuar y tomar

decisiones en contextos reales y unos principios máximos que si bien no son de carácter obligatorio, apuntan al bienestar.

En este escenario, la ética cívica es entendida como la aplicación práctica de la ética mínima en espacios reales de interacción con el otro y la posibilidad de disfrutar de la ética de máximos basado en el bienestar de los sujetos. Cortina refiere a “aquellos valores y mínimos de justicia sin los cuales la vida es imposible, al carecer de ellos, caeríamos en inhumanidades y son compartidos por los distintos ideales de vida feliz, es decir, las éticas de máximos”(Fuentes, 2024, p.223). En términos generales, esta visión de ética sirve como marco normativo para la vida cotidiana al referir la ética de mínimos.

La ética mínima refiere entonces, a aquellos valores universales que pueden ser compartidos por todas las personas independientemente de sus diferencias sociales, culturales, religiosas o políticos. Al momento de definir cuales serán estas normas reguladoras, la autora enfatiza en que se considere “los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información” (Cortina, 2000, p.139). Ya que, al ser universales no pueden privilegiar o vulnerar a ningún sujeto en sus derechos básicos.

En un escenario pluralista y divergente, la ética mínima se puede redefinir como un pacto de elementos mínimos morales que en conjunto sientan la base de la sociedad a partir de criterios incluyentes compartidos para y por todos los integrantes de la comunidad. Es una tarea ardua la de acompañar y definir cuales son estos criterios en elementos específicos ya que, como producto de las convenciones sociales, político y económicos se puede tergiversar fácilmente su función en el aspecto excluyente y de poder que de manera recurrente, en países como los latinoamericanos, ha vulnerado los acuerdos de los individuos.

Al contrario de lo que se podría llegar a afirmar, “La ética mínima no es una ética pobre, sino una ética para todos. Es lo que nos permite convivir desde el respeto mutuo en medio de la diversidad” (Cortina, 2002, p. 56). Catalogado como uno de los principales aportes de Adela Cortina, la apuesta por una ética cívica se consolida a través de la pluralidad. En medio de la diversidad, no es posible imponer una moral estándar ya que cada persona cuenta con un trasegar histórico y experiencial que, acorde con sus criterios, genera su propia cosmovisión. Sin embargo, al hablar de unos mínimos básicos, se reduce la diferencia y se otorga primacía a la dignidad, a derechos fundamentales y a la sana convivencia. La ética cívica como premisa de convivencia, es clave en el desarrollo de los sujetos y debe ser promovida desde los sistemas educativos ya que es desde la educación, en donde se puede imprimir la visión de formación integral, moralmente respetuosa con el ser propio y con los demás.

*Valor intrínseco de la dignidad humana.* El eje orientador de la propuesta de ética cívica en Adela Cortina es la promoción de valores inalienables de la persona que están inherentemente ligados a su naturaleza. Compartiendo postulados de la filosofía kantiana, todo ser humano posee una plusvalía que radica en el hecho de ser persona, su valor intrínseco se encuentra en su ser mismo, no proviene del exterior, y es por esto por lo que sin importar su origen, sus capacidades, competencias o su contexto particular, se debe reconocer la dignidad de la persona bajo cualquier escenario espacio-temporal.

Reconocer la dignidad humana implica aceptar que todas las personas merecen tener un trato justo, equitativo, respetuoso, garante de derechos humanos fundamentales básicos para su desarrollo armonioso. “La dignidad no se otorga, se reconoce; no se pierde, aunque se vulnere; y exige respeto, porque no hay ninguna razón que justifique tratar a un ser humano como si no lo fuera” (Cortina, 2000, p. 27). Hablar de ser humano, de humanidad y de persona es reconocer la vulnerabilidad del ser y a la vez, reconocer su interdependencia con las demás personas, con los organismos estatales y con las leyes que promueven derechos y deberes.

La importancia de respetar estos valores se consolida en la ética cívica ya que, como se ha mencionado anteriormente, “No se trata de imponer valores occidentales, sino de reconocer que ciertos principios básicos son esenciales para preservar la dignidad y la humanidad de todas las personas.”(Fuentes, 2024, p.240) Ahora bien, para preservar la dignidad y la humanidad del ser, no basta sólo con promover estos principios, se requiere realizar cambios estructurales importantes en todo el conglomerado normativo que rigen actualmente a nuestras sociedades. En primer lugar, la garantía de derechos humanos para todos, el acceso a servicios estatales apropiados, la recuperación de la confianza legítima, la mirada inclusiva en las actuaciones gubernamentales, entre otros.

*El papel de la ciudadanía ética.* Hasta este punto, se ha hecho un recorrido de lo que éticamente hablando deben hacer, o reconocer los demás en las personas y en la definición del término. Sin embargo, la ética cívica no promueve una estrategia unilateral basada en qué deben hacer los otros por mí, y es aquí en donde surge el concepto de ciudadanía ética, como uno de los componentes de la ética cívica, la ciudadanía ética surge como la responsabilidad que cada persona tiene hacia los otros, es el ejercicio activo de comportarse como ciudadano dentro de las dinámicas comunitarias.

Como base de la humanidad, se encuentra el deber de corresponder éticamente al valor que tiene el otro y cumplir con esos principios éticos, moralmente válidos, que se establecen como sociedad. La ciudadanía se basa en la conciencia moral, en la capacidad de reflexionar de forma crítica y velar por los intereses colectivos. No es una condición innata con la que nace el ser humano, es una habilidad que se debe formar intencionalmente en el sujeto pero que implica responsabilidades hacia el bien común, bajo un principio de corresponsabilidad. “Ser ciudadano no es sólo habitar un territorio y cumplir unas normas, sino participar en la construcción de un mundo común más justo y humano” (Cortina, 1997, p. 82). Todas las personas son sujetos dignos y pueden gozar del disfrute de derechos básicos fundamentales a la vez que tienen la obligación de ser sujetos de cambio y transformación.

***Educación y ética en Cortina.*** Los planteamientos de Cortina respecto a la ética cívica tienen connotaciones en todos los espacios de desarrollo del ser humano. La escuela como entorno de aprendizaje e interacción, es uno de los escenarios clave en los cuales se debe promover la ética cívica considerándola como una propuesta que arraiga principios tanto inherentes al ser humano como formadores. En las siguientes líneas se hace una revisión de aquellos elementos que Adela Cortina encuentra plausibles y vinculantes entre la educación como fenómeno humano y la ética cívica poniendo de manifiesto como estos principios redundan de manera directa en todos los actores que forman parte del proceso educativo, desde los entes con responsabilidad estatal hasta los miembros de la comunidad educativa que se desenvuelven en estas micro sociedades denominadas instituciones educativas.

***Educación como acto ético y moral.*** “Educar es contribuir a formar personas capaces de convivir racionalmente, de tomar decisiones responsables, de comprometerse con los demás desde el respeto, la justicia y la solidaridad” (Cortina, 2002, p. 42). Dentro de la propuesta de Cortina, la educación como proceso interrelacional es eminentemente una actividad ética y moral. Bajo esta línea de pensamiento, la educación como proceso formativo trasciende la promoción de contenidos específicos de un área, y tiene como principal finalidad, la promoción de personas críticas, responsables y corresponsables.

Educar implica promover valores éticos y ciudadanías responsables, capaces de reflexionar críticamente en la construcción de convenciones colectivas que apunten al bienestar para todos. Cada acción que se ejecuta con miras educativas tiene un alto contenido ético y moral. La educación es el reflejo y a la vez, el producto de la sociedad en crecimiento, es el escenario primario que permite el auto reconocimiento y la formación de conciencia ciudadana basada en derechos y deberes. Cortina se aleja de la visión operativista y mecanizada de la educación, “Una buena educación es la que ayuda a las personas a ser éticamente mejores, a vivir bien con y para los demás en instituciones justas” (Cortina, 2000, p. 23). Al final del día, el ítem preponderante por el cual se debería “cuantificar” (si se requiere) la pertinencia del acto educativo, se

encuentra en la conciencia moral y la capacidad de juicio crítico-reflexivo que se logra desarrollar en los educandos.

*La escuela como espacio de formación ética.* Las escuelas, desde la visión de Cortina, deben catalogarse como espacios de formación éticos y democráticos, en donde se promuevan valores éticos mínimos como el respeto, la dignidad, la justicia, el reconocimiento del otro y la responsabilidad. “Las instituciones escolares no sólo deben enseñar democracia, sino practicarla; no sólo hablar de justicia, sino construir relaciones justas dentro de ellas” (Cortina, 1997, p.112). Las escuelas son los escenarios apropiados para replicar la vida en comunidad, los procesos de convivencia que se viven dentro de la escuela, no se presentan en ningún otro necesario. Convivir en una escuela en el siglo XXI, es encontrar personas con múltiples personalidades, con diversas cosmovisiones y características reunidas dentro de un mismo espacio para la consecución de un fin común. Iniciando desde edades tempranas, la formación de educación preescolar debe vivir el respeto, el diálogo y la formación ética.

Las escuelas son comunidades morales, donde el desarrollo ético debe ser la base de todo el ejercicio educativo. No es superficial que a se cuente, desde el marco legal, con toda una normativa que regule la convivencia escolar dentro de las instituciones públicas y privadas del país. La ley 1620 del 2013, Ley de Convivencia Escolar, es una muestra de la responsabilidad que como instituciones se tiene con la sociedad. “Pensar y comportarse éticamente es vital para personas que viven en sociedades democráticas que funcionan bien y las escuelas.... tienen la responsabilidad de producir ciudadanos morales, responsables y éticos” (Villegas, 1996, pp. 270-271) Las escuelas deben propiciar escenarios reflexivos en los cuales los estudiantes puedan reflexionar acerca de como sus propios actos tienen trascendencia en la vida de los otros. Un acto de agresión, de discriminación o de exclusión representa mucho más de lo que parece, si se analiza desde la conciencia ética.

*Rol del docente como agente ético.* Desde la mirada de la autora, uno de los agentes preponderantes dentro del acto educativo y uno de los que mayor relevancia tiene en la finalidad educativa, es decir, en la formación ética de los seres humanos, es el rol del docente. Sobre su figura recae la tarea fundamental de formar ciudadanía con conciencia ética y crítica. Desde esta visión, el docente no se encasilla en el rol de transmisor de conocimientos u operario de un sistema puesto que como se mencionó anteriormente, el aprendizaje curricular no debería ser el fin último del proceso educativo.

La tarea del docente, en este sentido, es la de hacer que cada estudiante desarrolle las herramientas necesarias para que cada uno de ellos se sienta reconocido, valorado y digno dentro de su proceso. A la vez, que se convierte en garante de la promoción de saberes básicos, valores eminentemente democráticos y formación de sujetos moralmente activos. Para Cortina, “Los educadores tienen una responsabilidad singular: deben enseñar a vivir en un mundo plural, donde nadie quede excluido del reconocimiento moral” (Cortina, 2001, p. 67). En otras palabras, su rol se enfoca en alcanzar el bienestar a través de la excusa de la pedagogía.

En este marco cognitivo, para que la ética cívica con conciencia ciudadana tenga una aplicación real, es menester que los docentes se auto reconozcan como sujetos dignos y éticos. Un docente que no comprende la importancia de reconocer su propia individualidad en contexto no podrá desarrollar en sus estudiantes una mirada ética apropiada. Concebir el término de persona desde los principios éticos es esencial para que el ejercicio pedagógico trascienda las barreras físicas del aula de clase y se convierta en una acción moralmente significativa para estudiantes y formadores, máxime en un tiempo circunstancial en donde la profesión del docente se ha visto desvirtuada por agentes externos que no comprenden los retos que se viven en la actualidad en materia educativa y más en un país como Colombia, en donde las desigualdades sociales y económicas marcan la pauta de desarrollo.

## ***Conciencia ética: definición, dimensiones y desarrollo en el rol docente***

La conciencia ética como aspecto transversal en la presente investigación, es una categoría fundamental para comprender la dimensión moral del ser humano y vinculada con el rol del docente, fundamenta la premisa de persona formadora de personas. Desde diferentes corrientes cognoscitivas se ha intentado definir el concepto de conciencia ética y es que, se trata de una facultad que permea todas las esferas de desarrollo individual y colectivo del ser humano. A la luz de esta premisa, a continuación, se desglosa el concepto de conciencia ética, buscando presentar al lector una conceptualización del término, sus dimensiones vinculadas al ámbito educativo y algunas pautas necesarias para hablar del desarrollo personal intrínseco y extrínseco en la persona. Comprender la conciencia ética es clave para dar fundamento teórico a la presente investigación puesto que se considera elemento crucial para gestar una educación comprometida con la dignidad humana y con la ética cívica.

***¿Qué se entiende por conciencia ética?*** En términos generales, la conciencia se ha definido como aquel “lugar de certeza que el ser humano se construye gracias a la comprensión que del entorno va alcanzando en la medida que la experiencia va indicando al sujeto cognoscente los caminos que debe recorrer” (Annía et al., 2018, p. 182). En la tradición filosófica, la conciencia ética se comprende como una facultad innata y racional del ser humano que, paradójicamente, se va construyendo en la interacción con el mundo exterior. En esta línea, dar una definición de conciencia ética implicaría hacerlo a través de la persona ya que, como facultad de carácter eminentemente humano, busca reflexionar de manera crítica sobre los propios actos y su incidencia en la humanidad de los otros.

La conciencia ética apunta a un ejercicio de introspección del ser en el que cada persona se autoevalúa a la luz de sus decisiones bajo una figura de corresponsabilidad. Las personas tienen conciencia ética cuando son capaces de distinguir el bien del mal y cuando actúan con concordancia con los principios individuales y colectivos. Adela Cortina (2000) señala que “la conciencia ética es ese

espacio interior donde alojamos nuestras razones para actuar; es al mismo tiempo tribunal y guía, pues nos capacita para juzgar nuestras propias motivaciones y refrendar o corregir nuestros actos” (p.78). Ahora bien, tener una conciencia ética no excluye la posibilidad de tomar decisiones cuyas consecuencias sean negativas. Al contrario, se trata de una facultad en permanente construcción, si bien las personas cometen errores, la conciencia ética es aquella que les permite caer en cuenta del error e intentar remediar la situación o en su defecto, aprehender las lecciones que estas situaciones dejan para la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la conciencia ética no puede ser vista como un concepto pasivo e inamovible, orientado a contribuir éticamente a las actuaciones futuras, la conciencia ética se reafirma de forma diferente en cada persona a lo largo de los años. Las vivencias, las experiencias cotidianas, las interacciones con los demás, los aprendizajes curriculares y empíricos, son elementos que indirectamente están contribuyendo a formar nuestra conciencia ética. Los contextos diversos, en donde hay pluralidad de personas con múltiples características son los escenarios perfectos para el desarrollo de esta facultad interna en conjunto con el otro.

*Conciencia ética desde la regulación social.* La conciencia ética entendida como la capacidad de auto crítica y reflexión moral permite la regulación intrínseca de las sociedades. Se trata de un acto que requiere ponerse en los zapatos del otro, que implica empatía, responsabilidad y autonomía y que, aunque inicia en lo individual, tiene su desarrollo pleno en lo colectivo. Una sociedad que tiene principios morales justos es aquella en donde cada individuo es consciente de la aplicación concreta de dichos principios, es una sociedad en donde las personas deliberan sobre el valor y el impacto de sus acciones comprometiéndose consigo mismos y con los demás de una manera casi que innata. “La conciencia ética como valor actúa de regulador de la subjetividad en materia de criterios últimos de acción u omisión” (Ramis, 2013, p.75) Una sociedad que promueve la conciencia ética propende por un ciudadano que actúa en concordancia con las necesidades sociales.

Como lo manifiesta Cortina al referir la conciencia ética como “la capacidad de justificar ante uno mismo y ante los demás las razones que motivan nuestra acción” (Cortina, 2000, p.84). Cuando las normas, valores y principios que siguen las personas no sólo son impuestos por el Estado, sino que van en concordancia con los mismos valores que desde mi autonomía reconozco y justifico, es más probable que en un proceso de discernimiento ético, los principios individuales y estatales se encuentren en un punto medio en donde lo que se beneficie es la mirada común de un mejor futuro para todos y todas.

***Dimensiones de la conciencia ética.*** Hasta este punto, se ha desglosado el término de conciencia ética desde su noción más básica: su significado. Sin embargo, es necesario presentar las dimensiones que comprende el término y es que en su libro *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Cortina (2007) presenta a la reflexividad, la intencionalidad moral y la afectividad ética, como dimensiones internas de la conciencia ética del docente y con esto, se abre la posibilidad para comprender estas dimensiones de forma integrada en el actuar educativo humano. Aunque estas dimensiones presentan múltiples acepciones, a continuación, se refieren las que mayor concordancia tienen en el ámbito educativo, más exactamente las aplicadas al rol transformador del docente, como agente educativo que no sólo se encarga de transmitir información, sino que forma, modela, orienta y transforma ciudadanos.

***La reflexividad.*** La dimensión de la reflexividad aplicada a la conciencia ética del docente implica detenerse a reflexionarse acerca del fin de sus propias acciones dentro y fuera del aula. “la ética no puede reducirse a una técnica de resolución de problemas, sino que debe abrir un espacio de deliberación sobre la finalidad de nuestros actos y el respeto debido a los otros” (Cortina, 2007, p.65). Para el caso del docente, esta dimensión lo conlleva a analizar si lo que enseña realmente tiene un marco ético asertivo, cómo, por qué y para qué enseña son interrogantes en la praxis docente vista desde el componente ético.

Todo acto educativo, es un acto eminentemente de carácter ético. Un docente que comprende esta dimensión desde su conciencia ética, diseña sus clases desde la concepción de persona y de dignidad humana, no se rige necesariamente por los dictámenes institucionales u organizativos ya que su práctica se caracteriza por ser un espacio de reflexión constante y bidireccional con sus estudiantes, acudientes, administrativos y pares educativos. Esta práctica contribuye a la inclusión efectiva y real de todas las personas a través del fortalecimiento de la autonomía moral y la responsabilidad profesional.

*Intencionalidad.* Segunda dimensión concerniente a la conciencia ética refiere al fin que toda acción humana presenta por el simple hecho de emitirse dentro de un espacio determinado y hacia otro particular. La intencionalidad orientada hacia el acto pedagógico se refiere a los fines educativos que guían su práctica, ya sea los fines estatales emanados de la constitución, los establecidos por la institución o, los fines orientadores que busca alcanzar el docente, la educación siempre debe tener un propósito y allí es en donde basa su fundamento. En palabras de Cortina, “Cada plan de clase, cada evaluación, porta una idea sobre qué tipo de persona queremos formar; reconocer esa dimensión es responsabilidad del profesional de la enseñanza” (2007, p. 63). La intencionalidad como dimensión de la conciencia ética, es inseparable en la manifestación del acto educativo, ya que toda acción pedagógica conlleva una formación de índole moral.

Educación es una de las tareas más complejas para la sociedad, no se trata de una actividad neutral, mecánica y mucho menos repetitiva. Cada escenario educativo está rodeado de múltiples elementos a considerar, desde la visión del docente hasta la mirada expectante de cada estudiante. La intencionalidad desde la mirada del docente requiere preguntarse por el sentido ético de su función, ¿Qué tipo de persona soy y qué tipo de persona quiero formar? ¿Cómo a través de mis prácticas, los sujetos fortalecen u opacan su dignidad innata? ¿Cómo mi visión del mundo va a incidir en la visión de mis estudiantes? ¿Cuáles son esos valores éticos que, a través de mi quehacer, deseo orientar en los ciudadanos de mi sociedad? Estos y otros interrogantes de similar

naturaleza son respuesta directa a la intencionalidad arraigada a la práctica docente y denotan esta dimensión en la práctica pedagógica humana.

*Afectividad ética.* Por último, pero no menos importante, se presenta la afectividad ética como tercera dimensión dentro de la conciencia ética, esta retoma la comprensión de ser humano como ser dotado de racionalidad y emocionalidad para centrar su énfasis en el componente emocional que está intrínseco en todas las personas. Se expresa en valores que se reflejan hacia los demás: la empatía, la justicia, el cuidado y la corresponsabilidad que se tiene con el otro. El rol del docente respecto a la afectividad ética incluye la capacidad para sentir empatía “educar es un acto cordial: implica escuchar al otro, acoger su singularidad y responder con cuidado y justicia a sus necesidades” (Cortina, 2007, p.67). Educar es compartir la noción primaria de persona, en el entendido que los demás también son sujetos dignos y tienen derecho a ser reconocidos. La afectividad ética reivindica el papel de las emociones en la construcción de sociedad.

La importancia de vincular esta dimensión a la definición de conciencia ética se centra en comprender que la relación pedagógica es, principalmente, una relación humana. A la par de los contenidos temáticos, la escuela invita a sentir y a cuidar del otro. La afectividad ética es la que permite a los agentes educativos no ser un número más ni un objeto de cuantificación, al contrario, es lo que permite al docente ser consciente de la realidad que atraviesan sus estudiantes, siendo empático ante el sufrimiento, la discriminación y la exclusión, es ese componente extra que lo motiva a reconocer la vulnerabilidad propia y la de los demás.

***Desarrollo de la conciencia ética.*** Como se ha visto en este apartado, si bien la conciencia ética es una facultad innata al ser humano, es una capacidad que requiere ser desarrollada puesto que está en constante transformación debido a los múltiples elementos intrínsecos y extrínsecos al ser humano que confluyen en conjunto para formarla, potenciarla o incluso fortalecerla. La conciencia ética no estima sólo el bien como una propiedad esencial del ser, sino sobre todo como una finalidad práctica

de las acciones. (Ramis, 2013, p.72) A través de la experiencia, la educación y el contexto particular, cada persona va transformando su propia conciencia bajo criterios de reflexión dialógica y permanentemente pragmática.

Al analizar los elementos que forman parte del desarrollo de la dimensión ética del docente se deben mencionar, por una parte, los factores personales, que van arraigados al desarrollo individual y profesional del ser humano-maestro y por otra, los factores de carácter institucional-contextual que limitan y/o potencian el ejercicio de la docencia desde una mirada ética y moralmente activa. Dentro de este marco reflexivo, se presentan dichos factores, así como su incidencia en el desarrollo asertivo o condicionado de la conciencia ética que, como se ha dicho parte del ser como individuo consciente

*Factores personales.* Antes de ejercer su rol profesional, los docentes son personas. Sus experiencias personales desde el nacimiento hasta la adultez se convierten en recurso primario de lo que más adelante será su promoción de la ética y la moralidad. La manera en que una persona ha sido educada, el núcleo familiar en el que crece, los valores que le fueron enseñados desde la niñez serán siempre elementos presentes en su devenir futuro. “La educación de la conciencia ética se dirige principalmente a la voluntad; pero antes hay que salvar el primer obstáculo que origina el desorden de los actos volitivos: el temperamento.” (Ramis, 2013, p.77) .Asimismo, los actos de discriminación, exclusión y vulneración de la persona también serán parte de su sensibilidad moral y su manera de ver al otro.

El juicio ético de cómo se interpretan las situaciones en el hoy, tienen su origen en cómo estas situaciones fueros resueltas por las personas de el circulo social más próximo en el ayer. “los factores de la conciencia ética, no pueden restringirse a un simple juicio superficial y unilateral” (Figueroa et al., 2022, p.620) Al contrario, las situaciones límite en las cuales las personas salen de su zona de confort y analizan de forma compleja sus decisiones son, fundamentalmente, aquellas en donde su verdadera humanidad sale a flote y se construye o destruye su percepción ética. Con el

pasar del tiempo, un segundo momento que cobra vital relevancia en el propio desarrollo de conciencia ética es la formación profesional.

Si bien como niños, el ejemplo de los mayores es lo que da la pauta para la generación de conciencia ética, con el pasar de los años y la llegada de la formación continua y profesional, las personas entran en un mundo dialógico en donde la opinión y las cosmovisiones de otras personas interactúan con las visiones propias y brindan herramientas que fortalecen dicha conciencia. La ética, está en constante transformación ya que “ha ido avanzando de acuerdo con lo que el ser humano ha meditado sobre los fines y secuelas de sus actos” (Cantú, 2015, p.132) y es por esa razón que, el acceso a una educación de calidad es clave dentro de la formación ética, una educación que le permita a la persona y al docente reflexionar éticamente sus prácticas, fundamentar sus decisiones y actuar con autonomía moral.

*Factores institucionales-contextuales.* A la par de los factores personales, la conciencia ética también se construye a partir de los contextos sociales, culturales y políticos. En el plano del rol docente, el contexto institucional es uno de los que mayormente influencia y modela su conciencia ética. “Las instituciones educativas que no cuentan con políticas, programas o planes destinados al desarrollo de la ética (...) son proclives a sufrir problemas de orden moral en la relación de la institución con todos sus grupos de interés” (Figuerola et al., 2022, p.626) En este panorama, el clima institucional junto con la predominancia de la burocracia en las instituciones delimita la posibilidad de ejercer la conciencia ética de una manera responsable.

Las instituciones educativas que desde sus documentos reglamentarios y prácticas cotidianas propician un desarrollo humanista, que basan su modelo pedagógico en el constructivismo y que buscan la promoción del respeto, el diálogo y la corresponsabilidad, permiten que los docentes exploren su conciencia ética y la exploren críticamente con sus estudiantes. Estos escenarios se caracterizan por tener relaciones de poder horizontales en donde la opinión de un solo miembro del equipo es

tenida en cuenta si apunta a los objetivos o rutas que como institución se han estipulado.

Por el contrario, aquellos ambientes verticales, en donde hay un jefe al que se debe obedecer, no por que se esté en acuerdo o se halle pertinencia con su posición sino porque, de no hacerlo se tendrían consecuencias negativas para las personas; se tornan en ambientes hostiles que no posibilitan la reflexión, las transformaciones y mucho menos la visibilización de vulnerabilidades para ningún miembro activo de la institución. Estos contextos meramente autoritarios, conllevan un gran riesgo para los docentes puesto a que pierden su autonomía promoviendo una obediencia “ciega” susceptible a la comisión de injusticias, exclusiones entre otras.

En conclusión, “Sin un entorno que valore la deliberación y el reconocimiento, la conciencia ética del docente queda ahogada por la burocracia y las metas cuantitativas” (Cortina, 2007, p.155). Desde esta perspectiva, el desarrollo de la conciencia ética no solo está en manos del docente, se requiere que las instituciones promuevan una cultura escolar que aplique los principios éticos mínimos y que las políticas educativas impulsadas por el Estado fortalezcan la dimensión ética de los docentes a través de reformas curriculares, sistemas evaluativos y programas de formación actualizados al contexto real de los retos profesionales de los docentes.

### ***Relación entre persona, ética cívica, conciencia ética***

A la luz de la revisión conceptual y teórica realizada hasta este punto, se evidencia como la noción de persona es el fundamento que da vida a la ética como punto de partida inicial. La conceptualización de persona da paso a la propuesta de ética cívica de Adela Cortina. Esta propuesta compuesta por el desarrollo de principios mínimos se sustenta en la dignidad humana, en la justicia y en la figura de corresponsabilidad. Así, el escenario educativo es uno de los que mayor influencia puede tener en el desarrollo de la misma. Sin embargo, sobre quien principalmente recae este rol de formador de personas, es sobre los docentes quienes se constituyen

como orientadores éticos dentro del proceso educativo. Bajo esta premisa, se debe iniciar el ejercicio revisando la conciencia ética que el educador tiene sobre el concepto de persona ya que solo allí se podrá empezar a forjar una conciencia crítico-reflexiva.

Gracias a esta exploración teórica, en las líneas subsiguientes, se pretende realizar una síntesis conceptual que articula los tres elementos (persona, ética cívica, conciencia ética) alineados al espectro educativo. Posteriormente, se pretende responder al interrogante de ¿Cómo se configura la conciencia ética del docente a partir del reconocimiento de la persona?, y se abordan las implicaciones educativas y transformadoras de esta propuesta en virtud de la construcción de una pedagogía humanista y ética que respalde la noción de conciencia ética dentro del proceso educativo

***Síntesis conceptual que articula estos ejes.*** La integración de los tres ejes desarrollados durante el marco teórico permite trazar una visión coherente en su aplicación al ámbito educativo, en lo que atañe a la figura del rol del docente como aquella persona ética que forma a su vez, forma personas éticas. Sin embargo, se debe tener claridad de cuáles son los conceptos que en últimas guían el devenir de la presente investigación doctoral. En primer lugar, de la revisión del concepto de persona se elabora un trasegar histórico que involucra la visión de la filosofía clásica y moderna, hasta el pensamiento contemporáneo incluyendo algunos elementos que forman parte de su concepción dentro del proceso educativo. De este primer apartado, se concluye que existen tres características inalienables al momento de definir el término persona: la racionalidad, la emocionalidad y la sociabilidad en el marco de la dignidad como sinónimo de humanidad.

Seguidamente, la propuesta de ética cívica presentada por Adela Cortina reafirma la necesidad de establecer unos principios éticos mínimos que se entrelacen moralmente con las dinámicas internas de la sociedad, todo esto a partir del reconocimiento de la diversidad como realidad clave en las comunidades. Estos principios éticos tienen carácter universal en el comprendido en que deben ser

garantes de derechos humanos inalienables para cualquier persona, a la luz de cualquier credo o ubicación geográfica y su objetivo colectivo es favorecer la convivencia y libre desarrollo de las personas.

Al esbozar la conceptualización de la conciencia ética, esta aparece como una facultad del ser humano que se origina como innata pero que requiere ser desarrollada a través de los años con la ayuda de factores personales y factores externos que modelan su comportamiento. Aplicada a cualquier profesión y a cualquier persona es la capacidad que se tiene para reflexionar con una mirada crítica acerca de mis propios actos y las consecuencias que estos traen a título personal y colectivo. Desde la educación, la conciencia ética implica la reflexividad, la intencionalidad y la afectividad ética.

Como escenario articulador en el que los conceptos de persona, ética cívica y conciencia ética toman su fundamento, se determina que es el entorno educativo a través del rol del docente el que mayor incidencia tiene en relación con el tópico planteado. No se puede olvidar que “Uno de los riesgos principales que enfrenta la educación es la de convertirse en mera transmisora de conocimientos, sólo ponderados desde su valor de intercambio”(Luchetta y García, 2013, p.53). En este comprendido, la práctica pedagógica se convierte en un espacio de realización ética en donde el docente se percibe como orientador del proceso ético y por tanto, la articulación de estos elementos en el escenario educativo es lo que configura una visión integral del docente como agente ético, formador y transformador de las sociedades.

***¿Cómo se configura la conciencia ética del docente a partir del reconocimiento de la persona?*** La conciencia ética del docente con relación al término de persona se configura en doble vía. Por una parte, el docente debe reconocerse a si mismo como persona éticamente responsable y por otro, debe reconocer en sus estudiantes ese mismo carácter de persona como sujeto de derechos. “El comportamiento ético de los docentes supone un referente para los estudiantes y para otros docentes” (Cendrero, 2025, p.1203). Esta conciencia

bidireccional, sin embargo, no emerge en la inmediatez, se caracteriza por ser un proceso en constante transformación y construcción.

A partir de elementos como la experiencia, la formación, la institucionalidad, las políticas públicas entre otros, es que se desarrolla la conciencia ética y con ella todas las aplicaciones que se tiene de la misma en la vida práctica. Un docente que no esté formado con una conciencia ética sólida, que no reconozca a las personas como sujetos de derechos y que, particularmente, no se reconozca a sí mismo como sujeto merecedor de dignidad, justicia y respeto, no podrá desarrollar y mucho menos promover una conciencia ética crítica que redunde en el bienestar de la comunidad y en la sana convivencia. Un docente con una visión clara de la persona desde la conciencia ética se cuestiona respecto a quien es ese sujeto detrás del estudiante, orienta su práctica hacia una enseñanza con sentido crítico y social. Es consciente de que en contextos heterogéneos, cada persona puede aportar a la construcción colectiva orientada hacia el alcance de objetivos comunes.

## **Marco legal**

A partir del año 1991, se promulga en Colombia la Constitución Política, en ella se estipula el organigrama de la función pública, los derechos fundamentales de los colombianos y los mecanismos de acción que buscan minimizar los abusos de poder y la vulneración de tales derechos. En este sentido, se hace mención de aquellos fundamentos legales que sirven para dar sustento a la presente investigación ya que hacen especial énfasis en la educación como un derecho inalienable para la población y para la promoción de una sociedad responsable desde el punto de vista ético y moral, que propenda por la construcción de mejores ciudadanos.

La ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación y se comprende que los procesos de formación son permanentes, personales y se basan en la concepción integral del ser humano. El artículo 5, parágrafo 1 de la ley general de educación establece que uno de los fines de la educación es el pleno desarrollo de “la

personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (*Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*). Asimismo, se destaca que la educación debe brindar a los educandos una formación ética y moral sólida desarrollada a través de los Proyectos Educativos Institucionales y los currículos de cada institución educativa.

En el artículo 20 de la Ley General de Educación Colombiana, se establece la formación ética como uno de los objetivos generales de la educación básica. “f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano” (*Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*). Garantías innatas como la libertad, la vida, la dignidad, la educación, entre otros derechos y valores van en consonancia con este objetivo general y además, marcan el devenir de lo que hoy se constituye como el Estado Social de Derecho Colombiano puesto que el énfasis de esta es el fortalecimiento de la ciudadanía en lo individual y lo colectivo.

Dentro de las áreas obligatorias y fundamentales se aborda la educación ética y religiosa como fundamento axiológico y curricular. En el artículo 25 se expone que la formación ética se deberá promover “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 PEI” (*Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*). Es decir, que la formación ética, para la visión gubernamental tiene un papel preponderante como eje transversal a todos los procesos que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas.

En el título VI, capítulo 1, que refiere a los educadores se define al educador como aquel “orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (*Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*). La responsabilidad del docente se extrapola del aula y por eso, su

conciencia ética debe estar bien definida desde los significados que otorga a cada uno de los integrantes de la comunidad. En esta misma línea, bajo el capítulo de la formación de educadores, se resalta que la enseñanza “estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (*Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*) así como que el Gobierno Nacional debe brindar las condiciones necesarias para el mejoramiento profesional de los docentes.

Con la expedición del Decreto 1278 de junio 19 de 2002, se expide el Estatuto de Profesionalización Docente y con esto se hace una conceptualización de la función docente como “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados” (*Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002*). Todos los anteriores, procesos fundamentales dentro del acto educativo y que sirven de marco conceptual y procedimental de lo que es la docencia en el ámbito de la educación colombiana.

Sin embargo y como es bien conocido por todos aquellos que ejercen la función docente, el rol ejecutado va más allá del aula ya que, como lo expresa el decreto, comprende actividades no curriculares que incluyen el servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico y un sin número de actividades de carácter formativo, cultural, deportivo, social, comunitaria entre otras. A la par de estas normas que son generales, el gobierno ha expedido otras normas de inferior categoría que también sirven de base para parametrizar las normativas en materia educativa.

A la par del decreto anterior, el Decreto Ley 2277 de septiembre 14 de 1979, conocido como el Estatuto Docente, constituye un hito histórico en la profesionalización de la carrera docente en Colombia, al adoptar, por primera vez el “régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional” (*Decreto sobre el ejercicio Docente,*

*Decreto 2277 de 1979*). Este decreto define la profesión docente como el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles, incluyendo también a quienes ejercen funciones de dirección y coordinación de planteles educativos, supervisión e inspección escolar, programación y capacitación educativa, consejería y orientación de educandos, educación especial, alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

La Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, la Ley 115 de 1994 y la Ley 1098 de 2006. Su finalidad es “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (*Sistema Nacional de Convivencia Escolar, Ley 1620 de 2013*). Lo anterior mediante la creación de estrategias, programas y actividades que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos.

Su decreto reglamentario, el Decreto 1965 de 2013 cuyo objeto es “el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales” (*Reglamentación de la Ley de Convivencia Escolar, Decreto 1965 de 2013*) En este marco normativo, las instituciones educativas tienen la obligación de incorporar estrategias vinculadas a los manuales de convivencia, que promuevan la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y la prevención del acoso escolar y la violencia, lo cual guarda directa relación con el fortalecimiento de la conciencia ética de los estudiantes y con el papel fundamental que el docente juega en la generación de ambientes escolares seguros, inclusivos y formativos.

En el marco de la educación inclusiva, surge el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 en el cual se reglamenta la “ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (*Reglamentación de la Educación Inclusiva a la Población con Discapacidad, Decreto 1421 de 2017*), garantizando el acceso de todos los estudiantes con discapacidad a la oferta institucional existente, cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad, sin que la discapacidad sea causal de denegación de ingreso. Esta norma representa un avance significativo en la materialización del principio constitucional de igualdad y en el cumplimiento de los tratados internacionales sobre derechos de las personas con discapacidad.

La Ley 1618 de 2013 conocida como la ley de inclusión cuyo objeto es “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (*Ejercicio pleno de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 1618 de 2013*) Bajo esta ley se busca la garantía, particularmente, de los derechos fundamentales de todas las personas para lo cual se pone a disposición del legislador todo tipo de medidas temporales o permanentes que se pueden adoptar en el marco de la institucionalidad para eliminar barreras y promover la igualdad de oportunidades.

La Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria e independiente en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país, tanto de carácter oficial como privado, con el fin de “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media.” (*Cátedra de la Paz en todas las Instituciones del País, Ley 1732 de 2014*). Velando por promover al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, esta cátedra nace con la necesidad de fortalecer la sana convivencia dentro y fuera de las instituciones.

La Ley 2383 del 19 de julio de 2024, conocida como la Ley de Educación Socioemocional, presenta como objetivo central el de “promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral.” Esta ley define la educación socioemocional como el conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos.

El Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” (*Educación Socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, Ley 2383 de 2025*), constituye el instrumento jurídico que compila y racionaliza toda la normativa reglamentaria vigente en materia educativa, con el propósito de contar con un solo cuerpo normativo que brinde seguridad jurídica y facilite la implementación de políticas educativas en todo el territorio nacional. En su artículo 2.1.1.1, este decreto establece que su objeto es “compilar la normativa vigente expedida por el Gobierno Nacional” (*Educación Socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, Ley 2383 de 2025*) todo esto en materia educativa incluyendo los reglamentos relativos a la organización del sistema educativo, la evaluación docente, la carrera docente, la convivencia escolar, la educación inclusiva y la formación de educadores, entre otras.

## **SECCIÓN III**

### **METODOLOGÍA**

Dentro de un proyecto investigativo, “el investigador debe visualizar la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación, además de cubrir los objetivos fijados” (Hernández et al., 2014, p.128). Este es precisamente el enfoque de la presente sección, en la cual se presentará el procedimiento desde el punto de vista metodológico, que se sigue para responder a los interrogantes planteados entorno al objeto de estudio seleccionado. De esta manera, a continuación, se aborda la naturaleza de la investigación: paradigma, enfoque y método de esta, así como el escenario, los informantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de información, los criterios de validez, entre otros tópicos que resultan ser la columna vertebral de la investigación dentro del plano pragmático y que permitirán dar paso a la constitución de las siguientes secciones.

#### **Paradigma**

Los paradigmas son, según diversos autores, “modelos explicativos compartidos por un grupo de científicos en un momento específico, que proporcionan al investigador un referente teórico y metodológico para acceder al objeto de estudio” (Acosta, 2023, p.62). Al ubicar la investigación dentro de un paradigma específico, se genera un contexto más amplio de la intención investigativo y con esto se puede contribuir significativamente a la comprensión del fenómeno estudiado.

Ahora bien, para el caso particular, el paradigma seleccionado y que está en concordancia con el enfoque introspectivo-vivencialista, es el interpretativo:

El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, a partir de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar. (Herrera, 2023, p. 9)

A la luz de este paradigma y en relación con el objeto de estudio planteado, se pretende describir la realidad de cómo es la conciencia ética de persona en el rol docente a partir del análisis profundo de las percepciones de los participantes en el marco de diferentes situaciones vividas en contextos cotidianos educativos. Al constituirse como una actividad humana, este objeto de estudio requiere analizar los campos que desde la subjetividad del ser docente propenden para la construcción de la ética aplicada a los diferentes ambientes profesionales con base en las narrativas propias de los sujetos informantes clave.

### **Enfoque epistemológico**

En concordancia con los objetivos planteados y el objeto de estudio a abordar en la presente investigación, el enfoque seleccionado es el introspectivo -vivencialista ya que este “asume que todo conocimiento se construye subjetivamente, siendo la introspección el método pertinente para investigar las experiencias en contextos socioculturales específicos” (Finol y Acosta, 2024, p.17) Este enfoque en el campo de las ciencias sociales posibilita una comprensión a fondo de las dinámicas humanas sin dejar a un lado los contextos en los cuales se desenvuelven los sujetos. En palabras de Padrón (1998) “Este enfoque se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado gruposocial abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)” (p.5) En este caso, aplicado a las interpretaciones que se da a las narrativas de los informantes.

Respecto a las narrativas de los sujetos, “Es importante dejar claro que, a pesar de ser interpretaciones subjetivas de la realidad, la investigación cualitativa es tan científica como la cuantitativa, ya que va más allá de la interpretación o la opinión del investigador” (Acosta, 2023, p. 85). En este sentido, los investigadores deben ser conscientes de sus propios juicios de valor frente a los fenómenos analizados, ya que se debe evitar al máximo que sus propias experiencias incidan de manera directa en la investigación realizada. El conocimiento se “produce en la medida en que el investigador sea capaz de “poner entre paréntesis” todos aquellos factores pre-teóricos e instrumentales que mediatizan la relación sujeto-objeto, de modo que pueda llegar a una captación de la verdadera esencia del objeto” (Padrón, 1998, p.5) Esto es, realizar una investigación que desde el punto de vista del investigador sea de tipo objetivo.

## **Método**

El método seleccionado para la presente investigación es el fenomenológico, su origen remonta al académico Edmund Husserl y desde su creación, han existido diversas variantes del mismo. La fenomenología se constituye como una rama de la filosofía que se ubica a finales del siglo XIX y que “se centra en estudiar y describir la experiencia humana vivida por sus propios actores sociales”.(Finol y Vera, 2020, p.12) La elección de la fenomenología como método implica que “los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones, como en la teoría fundamentada”. (Hernandez y Mendoza, 2018, p. 548) En el campo educativo, permite evidenciar diferentes fenómenos que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa. La investigación se centra en los sujetos que experimentan los fenómenos sea cual sea su naturaleza, rescatando percepciones, interpretaciones y significados.

La fenomenología como método presenta dos vertientes: la fenomenología hermenéutica y la fenomenología empírica o trascendental. La primera presta especial atención a la interpretación de experiencias humanas, mientras que la segunda, busca

describir las experiencias de los participantes más que realizar su análisis y/o interpretación. Para el caso particular, se adopta la fenomenología descriptiva o trascendental propuesta por Husserl quien plantea que “el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino descubrir en él la esencia (el éidos) válida universalmente, y útil científicamente” (Martínez, 2004, p.139). En el marco de la presente investigación, esta elección es coherente con el propósito de comprender la conciencia ética de persona en el rol docente tal como es vivida y narrada por los propios informantes, sin imponer sobre esa experiencia categorías interpretativas externas.

### **Escenario de la Investigación**

El escenario seleccionado para el desarrollo de la presente investigación es la Institución Educativa La Milagrosa, institución de carácter público ubicada en la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia. Fundada en el año 1993, fue creada como escuela de varones y con el paso de tiempo, para el año 1961 empieza a ofertar el servicio educativo para población mixta. En la actualidad la institución cuenta con dos sedes: Sede Santo Tomás atiende preescolar y primaria y; sede La Milagrosa, con atención a los niveles de básica secundaria y media. Esta institución es reconocida en el sector por su apuesta hacia la educación media técnica, brindando hoy en día formación en áreas productivas como Gestión Administrativa, Producción Audiovisual y Logística. Asimismo, cuenta con modelos flexibles, estrategias educativas que incorporan metodologías diversas en función de cubrir las necesidades diversas de la población estudiantil.

En la actualidad, la Institución Educativa La Milagrosa cuenta con una población de aproximadamente 1500 estudiantes, 62 docentes, cuatro directivos docentes y demás personal administrativo. La filosofía de la institución está orientada a fortalecer una formación integral de los sujetos basada en la promoción de valores necesarios para la vida en sociedad, la convivencia armoniosa y pacífica y el constante aprendizaje para el futuro por lo que su misión y visión institucional es de carácter





**Nota.** Tomado de la página oficial de la Institución Educativa La Milagrosa

## Informantes de la Investigación

Los informantes clave de la investigación son el “eje principal de una investigación cualitativa y deben ser seleccionados cuidadosamente. Su selección involucra decisiones muestrales tomadas, en el momento en que se proyecta el estudio y se complementan durante el trabajo de campo” (Alejo y Osorio, 2016, p. 77). La relevancia de los informantes clave radica en que son ellos quienes brindarán la información necesaria para llevar a cabo la intención investigativa. Tomando como referencia los tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos sugerido por Hernández y Mendoza (2018, p. 467), se determina un número de 6 informantes clave: docentes de básica secundaria y media vinculados a la Institución Educativa La Milagrosa. Como criterios de selección se tiene años de servicio en la profesión docente, relación con el objeto de estudio, receptividad y voluntad para participar del proyecto.

**Tabla 1.**  
*Codificación de informantes clave*

| CÓDIGO DEL INFORMANTE | GÉNERO    | EDAD | OCUPACIÓN | NIVEL EDUCATIVO | AÑOS DE EXPERIENCIA |
|-----------------------|-----------|------|-----------|-----------------|---------------------|
| INF001                | Femenino  | 29   | Docente   | Licenciatura    | 5                   |
| INF002                | Masculino | 40   | Docente   | Maestría        | 15                  |
| INF003                | Femenino  | 35   | Docente   | Especialización | 10                  |

|        |           |    |         |           |    |
|--------|-----------|----|---------|-----------|----|
| INF004 | Masculino | 54 | Docente | Doctorado | 20 |
| INF005 | Masculino | 42 | Docente | Maestria  | 20 |
| INF006 | Masculino | 45 | Docente | Maestria  | 20 |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

## **Técnicas e Instrumentos para la Recolección**

Una técnica de investigación es un el procedimiento, a nivel práctico que se pretende llevar a cabo, para recolectar la información necesaria dentro del proceso investigativo. En el ámbito investigativo, se puede afirmar que “Hay diferentes técnicas de investigación, tales como encuestas, entrevistas, observación, experimentos, entre otros, y su elección depende del objetivo y alcance de la investigación.” (Medina et al., 2023, p.12). La elección de una técnica o instrumento de investigación, por parte del investigador, constituye una decisión que a nivel metodológico debe ir alineado con todo el cuerpo epistemológico del fenómeno estudiado.

En el marco de la investigación con enfoque introspectivo-vivencialista, la recolección de la información se debe hacer a través de una técnica que permita acceder a la experiencia vivida de los informantes clave, a sus narrativas, experiencias y maneras de otorga sentido al fenómeno presentado, privilegiando aquellas que a partir de su interpretación, permitan un encuentro dialógico con teorías e interpretaciones del investigador. Para el caso particular, se optó por utilizar la entrevista semiestructurada ya que con esta se espera “adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado. En esta entrevista, se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia.” (Fuster, 2019, p.210) y a la luz del método fenomenológico es el instrumento con mayor coherencia metodológica.

Desde el punto de vista investigativo, la elección de la entrevista semiestructurada se fundamenta en la capacidad de dicha técnica para generar narrativas ricas en detalles experienciales, favorecer la emergencia de significados

subjetivos y permitir la exploración de los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven. Es de resaltar que en el contexto fenomenológico, la entrevista no busca la verificación de hipótesis ni la obtención de datos de corte objetivo sobre un hecho externos, sino el acceso a la estructura interna de la experiencia del informante. Al ser semiestructurada, posibilita dar una orientación temática previamente definida por el investigador sin coartar la libertad del entrevistado para dar sus respuestas abiertas.

Ahora bien, es de resaltar que el guion de entrevista semiestructurada utilizado en el presente estudio se diseñó en en coherencia con los objetivos específicos planteados y en concordancia con los postulados teóricos desarrollados a lo largo de la investigación. El guión conformado por doce (12) preguntas abiertas se diseñó a partir de tres categorías centrales: Percepción de la conciencia ética de persona en el rol docente, Concepciones de Adela Cortina sobre conciencia ética de persona en el rol docente y, Configuración de la conciencia ética de persona en el rol docente. Cada categoría, a su vez, desglosada en cuatro subcategorías como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 2.**  
*Sistema categorial*

| OBJETIVOS                                                                                       | CATEGORÍA INICIAL:                                             | SUBCATEGORÍAS INICIALES:                                                                 | TÉCNICA                     | PREGUNTAS ORIENTADORAS                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Específico 1                                                                                    | Percepción de la conciencia ética de persona en el rol docente | Comprensión del concepto de persona en el ámbito educativo                               | Entrevista Semiestructurada | Describa cómo comprende usted la noción de persona dentro del contexto educativo                                                 |
| Conocer la percepción de los docentes sobre la conciencia ética de persona en su rol pedagógico |                                                                | Manifestaciones de la conciencia ética del concepto de persona en la práctica pedagógica |                             | Relate de qué manera se hace visible la conciencia ética del concepto de persona en su ejercicio pedagógico cotidiano            |
|                                                                                                 |                                                                | Incidencia del concepto ético de persona en la toma de decisiones pedagógicas            |                             | Describa de qué manera su comprensión ética del concepto de persona influye en las decisiones que toma en su práctica pedagógica |



**Nota.** Tabla elaborada por la autora

En coherencia con el enfoque fenomenológico, el instrumento aplicado fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos que permitió, entre otros, verificar que las doce preguntas del guión cubrían adecuadamente las dimensiones teóricas del fenómeno estudiado, que el lenguaje utilizado era apropiado para el perfil de los informantes clave y que la estructura del guión era coherente con el diseño fenomenológico de la investigación. Las observaciones recibidas durante el proceso de validación fueron incorporadas en la versión final del instrumento, que fue el que se utilizó en la interacción con los informantes clave.

### **Criterios de Validez**

Lo que se conoce como el rigor en la investigación cualitativa es uno de los primeros requisitos para otorgar carácter científico a la investigación. Y es que, “En la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación; así como fundamentación, aproximación, representatividad de voces y capacidad de otorgar significado” (Hernandez y Mendoza, 2018, p.509). En este mismo sentido, “El rigor y la ética son aspectos fundamentales en la investigación cualitativa, ya que garantizan la calidad, la confiabilidad y la integridad de los estudios” (Flores y Mora, 2023, p.61). Este postulado implica, entonces, disminuir cualquier factor de riesgo para los informantes clave así como cumplir con los principios éticos de la investigación.

El primer criterio a presentar es la credibilidad la cual “se evalúa de acuerdo con la manera en que un investigador reporta sus “hallazgos” o conclusiones como producto de lo que los sujetos entrevistados piensan o sienten” (Aráoz y Pinto, 2021, p.52). La credibilidad equivale a la validez interna y responde a la pregunta: ¿los hallazgos reflejan realmente la realidad de los participantes?. Este criterio se alcanza cuando el investigador capta el significado completo y profundo de las experiencias de

los informantes clave. Algunas estrategias clave que garantizan la aplicabilidad de este criterio es la triangulación de diferentes fuentes y la discusión de los hallazgos a la luz de diversos parámetros.

Seguidamente se plantea el criterio de la integridad metodológica la cual “se evalúa mediante su utilidad, implica que la elección del método y diseño de investigación han permitido cumplir con los objetivos de investigación o la resolución de problemas propuestos” (Aráoz y Pinto, 2021, p.52). Este criterio es de vital importancia porque refiere a la experticia del investigador para establecer una congruencia y una coherencia en todo el cuerpo introductorio y metodológico de la investigación. No todos los paradigmas, enfoques y/o métodos particulares son útiles al momento de abordar un planteamiento del problema, la elección de uno u otro depende de los objetivos que se pretende alcanzar, el escenario de la investigación entre otros.

Respecto al tercer criterio, la transferibilidad en palabras de Aráoz y Pinto (2021) refiere a “la provisión de una rica y extensa descripción de los resultados que permita a los lectores de la investigación obtener sus propias inferencias teóricas” (p.52). Bajo este criterio, la investigación toma relevancia cuando sus hallazgos pueden ser aplicados a contextos similares y empiezan a generar hitos de conocimiento desde un punto de vista teórico y práctico. La transferencia es un criterio de validez que se mide en cuanto a sus posibles aplicaciones a nivel externa o lo que se podría decir de otro modo, a su aplicación general.

El siguiente criterio denominado confiabilidad, aunque tiene mayor implicación en la investigación cuantitativa, no puede desconocerse su representatividad en la investigación cualitativa ya que “corresponde al grado con que los puntajes de una medición se encuentran libres de error de medida.” (Aravena et al., 2014, p.72) Se refiere a la consistencia de los datos obtenidos a lo largo del proceso investigativo. Un estudio es confiable cuando otros investigadores, al analizar los mismos datos con los mismos métodos, llegan a interpretaciones similares o equivalentes. Como estrategias para garantizar la confiabilidad se resalta aquella en la que el investigador documenta

detalladamente el proceso de recolección y análisis de datos justificando las decisiones metodológicas tomadas.

En cuanto al criterio de confirmación en investigación cualitativa, esta implica que los datos y las interpretaciones del investigador no estén sesgados por sus propias perspectivas o motivaciones. El rol del investigador toma gran relevancia en el proceso investigativo ya que de él surgen las principales discusiones en relación con el objeto de estudio. Sin embargo, hay una delgada línea entre realizar un proceso investigativo objetivo o dejar que las subjetividades personales salgan a relucir al momento de analizar las percepciones acotadas por los informantes clave. Algunas estrategias útiles para garantizar el cumplimiento de este criterio es validar los instrumentos y los resultados a través de expertos.

### **Análisis e interpretación de la información**

El análisis e interpretación de la información constituye la etapa metodológica en la que los datos recolectados se convierten en hallazgos con sentido para el objeto de estudio. En consonancia con el método fenomenológico descriptivo adoptado, fundamentado filosóficamente en Husserl y operacionalizado para la investigación por Martínez (2004), el proceso de análisis se estructura en cuatro etapas sucesivas que permiten avanzar desde la experiencia narrada hasta la identificación de las estructuras esenciales del fenómeno estudiado. Es de mencionar que estas etapas no son lineales ni mecánicas: representan momentos de un proceso reflexivo continuo.

A continuación se describe cada etapa y su aplicación concreta en el presente estudio con base en Martínez (2004), quien sistematiza el método fenomenológico husserliano en cuatro etapas que constituyen un movimiento progresivo de profundización en el fenómeno.

**Tabla 3**  
*Etapas del análisis fenomenológico. Martínez (2004)*

| ETAPA | NOMBRE                                          | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Etapa previa: Clarificación de los presupuestos | El investigador identifica y suspende sus propios supuestos, prejuicios y preconcepciones sobre el fenómeno a estudiar. "Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación." (Martínez, 2004, p.141). Esta etapa busca impedir que los preconceptos del investigador se impongan sobre la experiencia vivida de los informantes. |
| 2     | Etapa descriptiva                               | De acuerdo a Martínez (2004), corresponde a tres momentos: Selección del instrumento, aplicación y transcripción de los datos recogidos. En esta etapa se busca obtener una descripción lo más completa y fiel posible de la experiencia vivida, en el lenguaje propio del informante, sin interpretación previa.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 3     | Etapa estructural                               | De acuerdo a Martínez (2004) implica <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura general de las narrativas recolectadas</li> <li>- Delimitación de las unidades de significado, identificando los segmentos que expresan dimensiones relevantes del fenómeno se determina</li> <li>- Determinación del tema central de cada unidad</li> <li>- Integración de los temas centrales a una o varias estructuras particulares</li> <li>-Formulación de una estructura general que representa la estructura común del fenómeno estudiado.</li> </ul>                              |
| 4     | Discusión de resultados                         | Las estructuras identificadas en la etapa anterior se contrastan con el cuerpo teórico de la investigación y con la interpretación del investigador. En esta etapa se elabora la interpretación de los hallazgos, se formulan las conclusiones analíticas y se desarrolla la crítica propia del investigador sobre el fenómeno estudiado.                                                                                                                                                                                                                                        |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

La coherencia entre las cuatro etapas del método y la estructura del análisis presentado en la Sección IV es la que garantiza la integridad metodológica husserliana de la presente investigación. Cada subcategoría de análisis se desarrolla siguiendo explícitamente este orden: etapa previa, etapa descriptiva, etapa estructural y discusión de resultados. El proceso de análisis e interpretación de la información se constituye como un ejercicio riguroso visto desde el punto de vista metodológico e interpretativo.

Con relación a las etapas del proceso planteadas, se evidencia que cada una de ellas permite al investigador ir avanzando desde la obtención de datos aislados hasta la verdadera construcción de significados relevantes dentro del objeto de estudio propuesto.

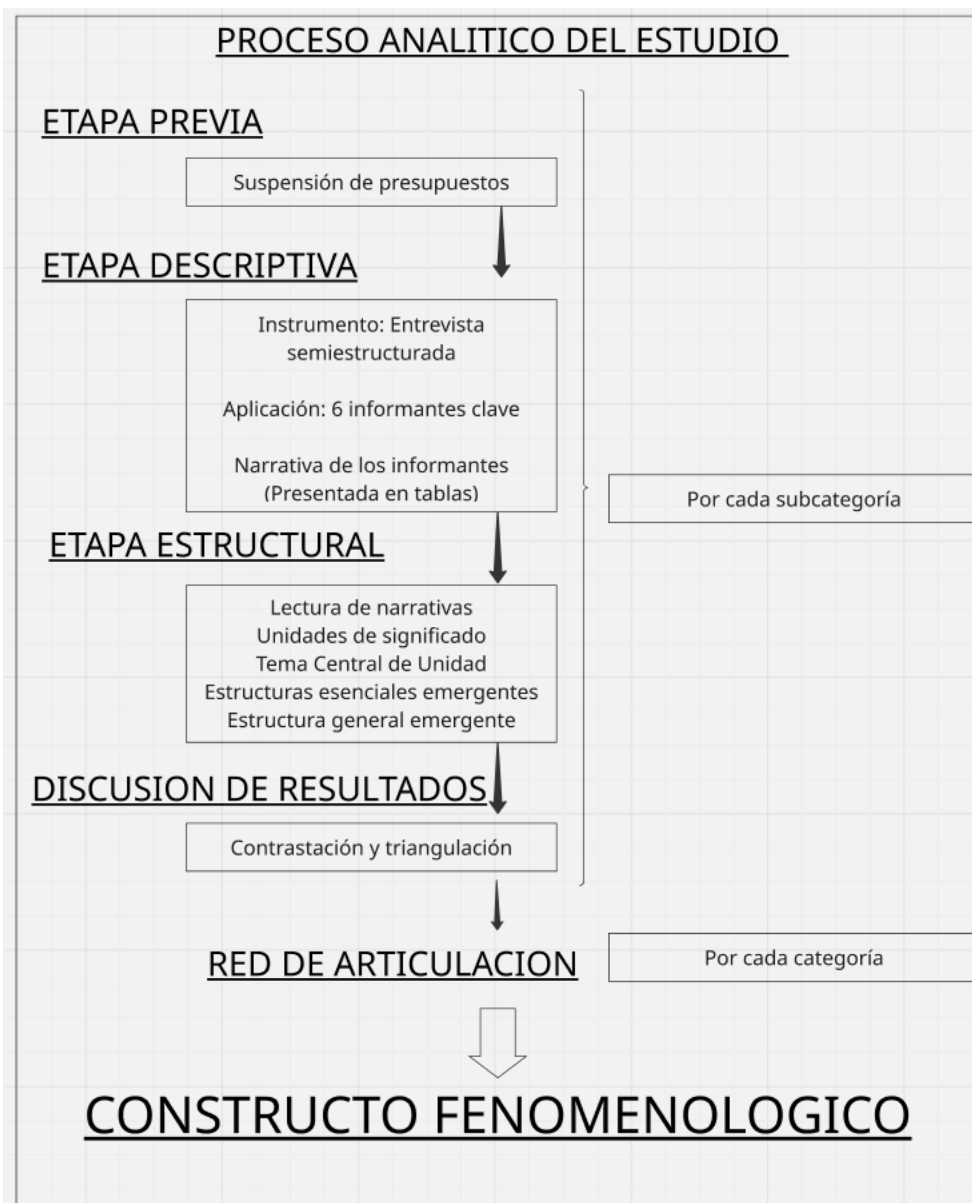
## **SECCIÓN IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS**

La presente sección tiene como propósito presentar el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a través del instrumento aplicado, en el caso particular, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los seis informantes clave que conforman uno de los arcos centrales de la investigación doctoral. En concordancia con la metodología propuesta, el desarrollo de esta sección se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta el método fenomenológico tal como lo propone Husserl operacionalizado Martínez (2004). Es así como “se ponen en discusión los sentidos que las personas dan a sus propias experiencias y vivencias, con las interpretaciones posibles que puedan construirse a partir de referentes más amplios puestos en diálogo con las experiencias particulares.” (Ramírez, 2016, p.83), buscando comprender el sentido que los informantes clave atañen a su propia experiencia ética en relación al concepto de persona partiendo de la base de sus narrativas.

A continuación, se presenta un diagrama de flujo del proceso analítico que se lleva a cabo para elaborar desde las narrativas de los informantes clave hasta el constructo propuesto en la siguiente sección.

**Figura 3**  
*Diagrama de flujo: Proceso analítico del estudio*



**Nota.** Figura elaborada por la autora

El método fenomenológico husserliano, según la sistematización de Martínez (2004), se estructura en cuatro etapas: (1) la etapa previa en la que el investigador toma conciencia de sus propios supuestos y los pone entre paréntesis mediante la epojé, es decir, suspende provisionalmente todo juicio previo sobre el fenómeno para dejarlo aparecer tal como es; (2) la etapa descriptiva, en la que se recoge la

experiencia vivida por los sujetos tal como la narran, sin interpretación; (3) la etapa estructural, en la que se delimitan unidades de significado, se identifican los temas centrales, las estructuras esenciales y las generales emergentes y (4) la discusión de resultados, en la que las estructuras identificadas se contrastan con el cuerpo teórico de la investigación, se elabora la interpretación y se formula la crítica.

Para el análisis de esta sección, estas cuatro etapas se exponen de manera explícita en el análisis de cada categoría y en cada categoría se examinan las subcategorías emergentes y se integran, de manera analítica, las narrativas de los informantes mediante citas textuales que ilustran y sustentan las interpretaciones propuestas. Los informantes son identificados con sus códigos asignados: INF001 a INF006 y como se ha hecho mención en secciones anteriores, corresponden a docentes del sector público que distan en años de experiencia en el ejercicio docente y estudios posgraduales.

Como etapa previa de todas las categorías, como investigadora del presente estudio asumo que el reto se centra en permitir que la voz del informante hable por encima de las percepciones personales. En este punto, suspendo la definición filosófica académica del concepto de persona para dejar que sean los propios docentes quienes revelen su comprensión vivida del término en el contexto educativo, comprendiendo que si bien la práctica pedagógica tiene la virtud de convertirse en escenario de reflexión, aprendizaje y construcción individual y colectivo es, a la vez, un escenario de grandes retos para formadores y estudiantes. El foco de este análisis es develar aquellos elementos que desde, las narrativas de los informantes, pueden extraerse en función de esas unidades de sentido significativas y preponderantes en todas las narrativas propuestas y bajo esa mirada se realizará el análisis permitiendo que la voz de la investigadora solo se muestre en la discusión de resultados y la síntesis analítica.

### **Categoría 1: Percepción de la conciencia ética de persona en el rol docente**

La primera categoría que se presenta a continuación, explora cómo los docentes perciben y comprenden la conciencia ética vinculada al concepto de persona en su quehacer pedagógico cotidiano y sus contextos reales. Esta categoría se desarrolla en torno a cuatro subcategorías que permiten identificar los modos en que dicha conciencia se manifiesta, orienta y constituye en la práctica educativa de acuerdo a los propios significados que ellos mismos atribuyen al concepto de persona y atendiendo, en paralelo, a los postulados teóricos que emergen en relación al concepto y a dicha percepción.

### ***Subcategoría 1.1: Comprensión del concepto de persona en el ámbito educativo***

Etapa descriptiva: Al indagar sobre esta primera subcategoría, los hallazgos sobre la manera en que los docentes comprenden la noción de persona en el contexto educativo extraídos del instrumento aplicado, revelan una concepción amplia, relacional y dinámica que trasciende la visión instrumental del estudiante como receptor de conocimientos o como tabula rasa carente de cualquier tipo de conocimiento. La persona, a la luz del discurso de los informantes, emerge como un sujeto complejo dotado de dignidad, historia y capacidad moral, cuya presencia en el aula exige del docente una disposición ética activa que le permita orientar sus decisiones y fortalecer sus competencias.

**Tabla 4.**  
*Subcategoría 1.1*

| <b>Subcategoría: Comprensión del concepto de persona en el ámbito educativo</b> |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                               | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
| 001                                                                             | Cada estudiante que entra al aula es un ser único, irrepetible y con una historia propia. La persona no es un receptor pasivo del aprendizaje, sino un sujeto activo que construye su propio mundo de significados.                                |
| 002                                                                             | Hoy entiendo que educar es, fundamentalmente, un acto de reconocimiento: reconocer en el otro su capacidad de pensar, de sentir, de tomar decisiones, de transformarse. Ese reconocimiento es la base de cualquier relación pedagógica auténtica." |
| 003                                                                             | No puedo ver a mis estudiantes como individuos aislados, porque la persona se constituye en el vínculo con los otros. Antes que alumno, es un ser humano completo que necesita ser visto, escuchado y valorado en su totalidad.                    |
| 004                                                                             | El ser humano llega a la escuela con un potencial que necesita ser actualizado a                                                                                                                                                                   |

|     |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | través del encuentro con el otro, con el conocimiento y con la cultura. La educación no transmite personas ya formadas: las forma.                                                                                                    |
| 005 | Hablar de persona en abstracto puede ser un lujo que no todos nuestros estudiantes tienen. La persona concreta que llega a mi aula viene marcada por la pobreza, la violencia intrafamiliar, la falta de oportunidades.               |
| 006 | Ser persona en el siglo XXI implica desarrollar una identidad que sea coherente y ética en todos los espacios, incluido el espacio digital. Mi labor es contribuir a que esa identidad se construya con conciencia y responsabilidad. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapa estructural: A continuación se presentan los códigos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 1.1. Cada fragmento del relato se corresponde con una unidad de significado, un tema central y la estructura esencial y general que se le atribuye.

**Tabla 5.**  
*Subcategoría 1.1*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                           | UNIDAD DE SIGNIFICADO                            | TEMA CENTRAL                                | ESTRUCTURA ESENCIAL                        | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                    |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Cada estudiante que entra al aula es un ser único, irrepetible y con una historia propia. La persona no es un receptor pasivo del aprendizaje, sino un sujeto activo que construye su propio mundo de significados. | <b>Sujeto activo constructor de significados</b> | Singularidad e irreductibilidad del sujeto  | <b>Persona como totalidad irreductible</b> | <b>Persona como totalidad relacional, reflexiva y éticamente situada: el estudiante no puede reducirse a su</b> |
| INF002     | Hoy entiendo que educar es, fundamentalmente, un acto de reconocimiento: reconocer en el otro su capacidad de pensar, de sentir, de tomar decisiones, de                                                            | <b>Educación como acto de reconocimiento</b>     | Agencia moral y capacidad de transformación | <b>Persona como totalidad irreductible</b> | <b>rendimiento académico ni a su condición social; se</b>                                                       |

|        |                                                                                                                                                                                                                     |                                                            |                                          |                                             |                                                                                                  |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | transformarse.                                                                                                                                                                                                      |                                                            |                                          |                                             | constituye en el vínculo con el otro y requiere condiciones concretas para desplegar su dignidad |
| INF003 | No puedo ver a mis estudiantes como individuos aislados, porque la persona se constituye en el vínculo con los otros. Antes que alumno, es un ser humano completo que necesita ser visto, escuchado y valorado.     | <b>Persona constituida en el vínculo con el otro</b>       | Constitución relacional del sujeto       | <b>Persona como construcción relacional</b> |                                                                                                  |
| INF004 | El ser humano llega a la escuela con un potencial que necesita ser actualizado a través del encuentro con el otro, con el conocimiento y con la cultura. La educación no transmite personas ya formadas: las forma. | <b>Potencial actualizado por la educación y la cultura</b> | Formación dialógica de la persona        | <b>Persona como construcción relacional</b> |                                                                                                  |
| INF005 | Hablar de persona en abstracto puede ser un lujo. La persona concreta que llega a mi aula viene marcada por la pobreza, la violencia intrafamiliar, la falta de oportunidades.                                      | <b>Persona concreta marcada por condiciones materiales</b> | Situacionalidad sociomaterial del sujeto | <b>Persona como sujeto situado</b>          |                                                                                                  |
| INF006 | Ser persona en el siglo XXI implica                                                                                                                                                                                 | <b>Identidad ética coherente en</b>                        | Dimensión digital de la                  | <b>Persona como sujeto</b>                  |                                                                                                  |

|                                                                                                                        |                               |                          |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------|
| desarrollar una<br>identidad que sea<br>coherente y ética<br>en todos los<br>espacios, incluido<br>el espacio digital. | <b>el espacio<br/>digital</b> | persona<br>contemporánea | <b>situado</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------|

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: Al momento de identificar esos elementos de significado que se tornan significativos dentro de la narrativa de los informantes, se encuentran los siguientes: (a) el estudiante como sujeto activo que construye significados propios (INF001, INF002); (b) la persona como ser que se constituye en el vínculo con el otro y con la cultura (INF003, INF004); (c) la persona concreta marcada por condiciones materiales, sociales y familiares (INF005); y (d) la identidad de la persona en el espacio digital como dimensión contemporánea del concepto (INF006). Cada una de estas unidades expresa una dimensión relevante del fenómeno de la comprensión ética del concepto de persona en el ámbito educativo desde la perspectiva de los informantes al mencionar la singularidad del sujeto y su constitución relacional.

Identificación de estructuras esenciales emergentes: El foco del fenómeno en esta subcategoría está constituido por tres estructuras esenciales invariantes que reaparecen en los seis relatos con independencia del perfil del informante. La primera es la persona como totalidad irreductible: ninguno de los seis docentes admite, en su descripción del estudiante, una reducción al rendimiento académico, la conducta observable o la categoría sociológica. La segunda es la persona como construcción relacional y dialógica: en todos los relatos, la persona no preexiste al proceso educativo sino que emerge en el encuentro con el otro, el conocimiento y la cultura. La tercera es la persona como sujeto situado: la comprensión ética del concepto no puede sostenerse en abstracto, sino que requiere atender a las condiciones materiales, sociales y digitales que configuran la existencia concreta del estudiante.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos individuales produce la anterior estructura general del fenómeno: la comprensión ética del concepto de persona en el ámbito educativo es una comprensión multidimensional que articula simultáneamente el reconocimiento de la dignidad universal del sujeto, la conciencia de que esa dignidad se constituye y se actualiza en el vínculo pedagógico con el otro, y la atención a las condiciones concretas que habilitan o dificultan ese proceso. Esta estructura general no es una síntesis abstracta de los seis relatos sino la fisonomía común que subyace a la diversidad de sus énfasis: las tres dimensiones están presentes, en mayor o menor grado de elaboración, en cada uno de los informantes.

Discusión de resultados: Las estructuras esenciales identificadas dialogan directamente con los postulados de diversos autores. Como autora central, a partir de la primera estructura se retoma a Adela Cortina, quien reafirma la concepción kantiana de la persona como fin en sí misma al señalar que “ciertos principios básicos son esenciales para preservar la dignidad y la humanidad de todas las personas” (Fuentes, 2024, p.240). En varios de los testimonios expuestos, particularmente el del INF001 se evidencia una intuición ética que, aunque no está formulada en términos filosóficos explícitos, se corresponde plenamente con este principio.

Respecto a la estructura esencial dos, esta es coherente con los planteamientos de Hegel y Cortina cuando refieren que la identidad personal se construye en diálogo con el otro: “El ser humano se concibe como un sujeto entre sujetos que forman una comunidad humana” (Sánchez, 2015, p.404). Con una concepción un poco más filosófica, se afirma que la persona no es un actor ajeno al proceso educativo sino una construcción que emerge precisamente gracias a la formación educativa. Esta concepción presente una dimensión ontológica al comprender la persona como proceso en construcción.

Al referir la tercera estructura esencial, se determina que esta encuentra respaldo en Torres et al. (2021, p.590), quienes señalan que es deber de la sociedad

proveer “los recursos para que la igualdad de oportunidades garantice los medios para expresar las diferencias individuales; he aquí el servicio de las sociedades como articulación de recursos y habilidades para expresar los derechos humanos fundamentales” Esta estructura es correspondiente con los planteamientos teóricos que pone de manifiesto la imposibilidad de concebir el concepto de persona desligado de las condiciones mínimas sociales, materiales y culturales que son responsabilidad del Estado.

En síntesis y en virtud de la estructura general presentada, la narrativa que presentan los informantes respecto al concepto de persona es una comprensión del término desde factores intra e interpersonales. La persona como sujeto de dignidad (filosófica, pedagógica y socialmente situado), que se construye en la interacción con el otro y que, a la vez, debe tener una serie de garantías desde el orden gubernamental. No se trata de una definición estándar sino de un término que, desde el rol del docente y el acto educativo, se va construyendo en la interacción pedagógica y que oscila, con diverso grado de conciencia filosófica, entre el reconocimiento de la dignidad universal y la atención a la singularidad concreta de cada estudiante.

La concepción de persona que emerge de las narrativas de los informantes y las posturas de autores ya mencionados, deja entrever el peso de la concepción Kantiana que ubica a la persona como fin en sí misma, la tradición hegeliana que menciona la identidad personal como construcción dialógica y la perspectiva ética social que reconoce el deber estatal de proveer lo materialmente necesario para garantizar el desarrollo de la persona. La convergencia de estas tres vertientes teóricas responde, por tanto, a la naturaleza multidimensional de la concepción de persona desde la perspectiva ontológica del concepto.

La contrastación entre la narrativa de los informantes y los aportes teóricos mencionados, permite identificar un paralelismo significativo en el cual los informantes clave han elaborado desde sus propias representaciones, una comprensión del concepto de persona que es estructuralmente coherente con los postulados Cortinianos

aunque no necesariamente provenientes de la investigación académica sino, de la experiencia pedagógica profesional que se construye y se ha construido en el compartir y en el construir dialógico con los estudiantes dentro de los escenarios educativos particulares.

En esta línea, la comprensión del concepto de persona que exponen los informantes no es inamovible ni basada en supuestos, al contrario, se articula con factores intra e interpersonales en donde el sujeto es siempre más que cualquier definición que se le pueda atribuir desde su individualidad. Sin embargo, esta contrastación también devela una tensión evidente que se manifiesta al analizar la distancia que existe entre la comprensión conceptual y la práctica efectiva de los docentes. Analizando las narrativas, se debe ubicar a la persona en virtud de sus condiciones materiales y se sugiere que la conciencia ética del concepto de persona no puede sostenerse únicamente en la voluntad individual del docente, sino que requiere condiciones institucionales y estructurales particulares.

Desde una crítica propia, esta última tensión es crítica en el sentido en que la conciencia ética no puede limitarse al recurso presupuestal que brinde el Estado o a la buena voluntad de los agentes estatales ya que cuando estos contradicen de manera intrínseca los principios éticos que confluyen en la actividad pedagógica, la conciencia ética dentro y fuera del aula, se desdibuja por completo. Para el caso de la docencia, las condiciones burocráticas, la privatización de la educación, las lógicas evaluativas entre otras, representan precisamente una práctica contradictoria que privilegia los requerimientos individuales sobre las prácticas institucionalmente respaldadas. Y sobre este postulado, la conciencia ética de persona, no puede ser solo una ética de los sujetos: debe ser también una ética de las instituciones.

### ***Subcategoría 1.2: Manifestaciones de conciencia ética de persona en la práctica pedagógica***

Etapa descriptiva: La segunda subcategoría se centra en explorar todas aquellas manifestaciones o modos concretos en que la conciencia ética del concepto de persona se hace visible en el ejercicio pedagógico cotidiano. Las narrativas relacionadas con esta subcategoría muestran que esta manifestación no ocurre en actos supremamente complejos, sino en las microprácticas del aula: Ejercicios sencillos como la modulación en el tono de la voz, la asertividad al momento de gestionar el error, la correcta distribución del tiempo y la atención, entre muchas otras acciones que son la constante de los maestros y las maestras dentro del aula.

**Tabla 6**  
*Subcategoría 1.2*

| <b>Subcategoría:</b> Manifestaciones de conciencia ética de persona en la práctica pedagógica |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                             | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 001                                                                                           | La conciencia ética me impulsa a ser cuidadosa con el lenguaje, con las miradas, con los tiempos que le doy a cada uno. Se manifiesta cuando decido no avanzar en el contenido si noto que algún estudiante está pasando por algo difícil."                                |
| 002                                                                                           | La conciencia ética es esa voz interna que me recuerda que siempre hay una persona en juego. Me obliga a ver la totalidad de esa persona y a buscar respuestas que no pasen por estigmatizarlo.                                                                            |
| 003                                                                                           | La conciencia ética se manifiesta en cómo cuido el ambiente emocional del aula: que nadie se sienta excluido, que los errores sean oportunidades y no vergüenzas, que cada estudiante tenga un lugar en el grupo                                                           |
| 004                                                                                           | No doy nada por sentado: ni las normas que me impone la institución, ni los contenidos del currículo, ni las prácticas que he naturalizado con el tiempo. Me pregunto constantemente si lo que hago contribuye a la formación de personas libres y responsables.           |
| 005                                                                                           | Cuando un estudiante no tiene materiales para trabajar, la respuesta ética no es anotarle una falta sino buscar cómo resolver la situación sin humillarlo. Cuando llega tarde porque cuida a sus hermanos, la respuesta ética no es la sanción sino el diálogo.            |
| 006                                                                                           | Mis estudiantes crecen en un mundo donde la desinformación, el ciberacoso y la manipulación son amenazas reales para su desarrollo como personas. Esas preguntas —qué significa ser responsable en el entorno digital— son el núcleo de la conciencia ética contemporánea. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapa estructural: A continuación se presentan la síntesis de lo encontrado en esta etapa identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 1.2

**Tabla 7**  
*Subcategoría 1.2*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                  | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                | TEMA CENTRAL                                  | ESTRUCTURA ESENCIAL                                     | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                                                                                |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | La conciencia ética me impulsa a ser cuidadosa con el lenguaje, con las miradas, con los tiempos que le doy a cada uno. Se manifiesta cuando decido no avanzar en el contenido si noto que algún estudiante está pasando por algo difícil. | <b>Cuidado del lenguaje, la mirada y los tiempos</b> | Microprácticas éticas de cuidado              | <b>Conciencia ética como autoevaluación permanente</b>  | La conciencia ética opera en un circuito reflexivo-relacional: la autoevaluación permanente del propio quehacer y la respuesta al otro concreto son estructuras inseparables que se actualizan en las microprácticas pedagógicas cotidianas |
| INF002     | La conciencia ética es esa voz interna que me recuerda que siempre hay una persona en juego. Me obliga a ver la totalidad de esa persona y a buscar respuestas que no pasen por estigmatizarlo.                                            | <b>Voz interna de alerta moral</b>                   | Disposición interior orientadora de la acción | <b>Conciencia ética como autoevaluación permanente</b>  |                                                                                                                                                                                                                                             |
| INF003     | La conciencia ética se manifiesta en cómo cuido el ambiente emocional del aula: que nadie                                                                                                                                                  | <b>Gestión ética del ambiente emocional del aula</b> | Protección de la dignidad en el error         | <b>Conciencia ética como respuesta al otro concreto</b> |                                                                                                                                                                                                                                             |

se sienta  
excluido, que  
los errores  
sean  
oportunidades  
y no  
vergüenzas.

|        |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                        |                                                  |                                                         |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| INF004 | <p>No doy nada por sentado: ni las normas que me impone la institución, ni los contenidos del currículo, ni las prácticas que he naturalizado. Me pregunto constantemente si lo que hago contribuye a la formación de personas libres.</p> | <b>Vigilancia epistemológica sobre lo naturalizado</b> | Reflexividad crítica sobre las propias prácticas | <b>Conciencia ética como autoevaluación permanente</b>  |
| INF005 | <p>Cuando un estudiante no tiene materiales para trabajar, la respuesta ética no es anotarle una falta sino buscar cómo resolver la situación sin humillarlo.</p>                                                                          | <b>Respuesta ética ante la vulnerabilidad material</b> | Lectura situacional de la necesidad del otro     | <b>Conciencia ética como respuesta al otro concreto</b> |
| INF006 | <p>Mis estudiantes crecen en un mundo donde la desinformación, el ciberacoso y la manipulación son amenazas reales. Esas preguntas — qué significa</p>                                                                                     | <b>Ciudadanía digital responsable como eje ético</b>   | Conciencia ética en entornos digitales           | <b>Conciencia ética como respuesta al otro concreto</b> |

ser  
responsable en  
el entorno  
digital— son el  
núcleo de la  
conciencia  
ética  
contemporánea

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) la conciencia ética como voz interna o alerta moral que precede y orienta la decisión pedagógica (INF002); (b) el cuidado del lenguaje, la mirada y la distribución del tiempo como microprácticas éticas (INF001); (c) la gestión del error como oportunidad pedagógica que preserva la dignidad (INF003); (d) la vigilancia epistemológica sobre el propio quehacer como práctica reflexiva permanente (INF004); (e) la respuesta ética a la vulnerabilidad material del estudiante como manifestación contextualizada de la conciencia (INF005); y (f) la problematización de la identidad digital como expresión contemporánea de la conciencia ética (INF006). Temas centrales recurrentes: Microprácticas éticas de cuidado, Disposición interior orientadora de la acción y Protección de la dignidad en el error

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Las estructuras esenciales que se identifican en esta subcategoría al tener un carácter de independencia respecto al perfil de los informantes son dos. La primera es la conciencia ética como autoevaluación permanente del propio quehacer: en los seis relatos, el docente se constituye en sujeto que se interroga a sí mismo sobre la coherencia entre sus acciones y sus compromisos morales, con independencia del área disciplinar, el nivel educativo o los años de experiencia. La segunda es la conciencia ética como respuesta al otro concreto: el estudiante real —con su historia, su vulnerabilidad y su singularidad— actúa invariablemente como detonante de la decisión ética en los seis

relatos. Esta estructura se construye desde la necesidad compartida con el otro y no desde la aplicación de principios abstractos.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos individuales produce la siguiente estructura general: la manifestación de la conciencia ética de persona en la práctica pedagógica es un fenómeno que opera en un circuito reflexivo-relacional irreducible a cualquiera de sus dos polos por separado. La autoevaluación sin orientación hacia el otro se convierte en introspección estéril; la respuesta al otro sin autoevaluación se convierte en reacción impulsiva. La conciencia ética, en su manifestación práctica, es la articulación viva de ambas estructuras en el acto pedagógico concreto. Esta estructura general subyace a la diversidad de microprácticas descritas por los seis informantes y constituye la fisonomía común del fenómeno en el grupo.

Discusión de resultados: Las dos estructuras esenciales identificadas se corresponden con los aportes de Sánchez (2015, p.404) sobre la razón cordial de Cortina, quien coloca el sentimiento y la conciencia del propio valor y el respeto al otro como fuente principal de la obligación moral. “Cortina da una vuelta de tuerca a su ética mínima en la razón cordial colocando el sentimiento y la conciencia del propio valor y respeto al otro como la fuente principal de la obligación moral.”(Sánchez, 2015, p.404). Desde esta perspectiva, la conciencia moral como instancia de autoevaluación y orientación práctica es una capacidad reflexiva que permite al sujeto reconocer cuándo sus acciones están en coherencia o en contradicción con sus compromisos éticos.

La gestión del error como oportunidad pedagógica y como esa estructura de respuesta al otro, emerge como una práctica ética: “El vínculo del cuidado es el que nos permite sobrevivir, crecer y desarrollarnos biológica y culturalmente.” (Cortina, 2013a, p.126) ya que supone reconocer que equivocarse es parte constitutiva del proceso de aprender y que humillar al que se equivoca es una vulneración de su dignidad y de su definición de persona. Construir las manifestaciones éticas en

conjunto permiten crecimiento a nivel individual y colectivo que devela la carga participativa de esta subcategoría.

Las narrativas aquí presentadas dan cuenta de una conciencia ética que no aparece desde el exterior del sujeto o como un elemento accesorio del devenir pedagógico. Al hablar de conciencia ética e intentar materializarla dentro del aula, los informantes narran que esta viene a ser manifestada como una disposición interior que guía las decisiones pedagógicas que toman ante una situación particular y en un contexto determinado. A diferencia de una mera aplicación normativa que se debe aplicar en todos los procesos, la conciencia ética aplicada retoma la internalización de los principios éticos que rigen el proceso educativo.

Como se presentó en paralelo a cada una de las narrativas de los informantes en esta segunda subcategoría, los aportes de Sánchez y Cortina toman relevancia al evidenciar una disposición interior encarnada desde las más mínimas acciones que un docente realiza en el aula. Los aportes teóricos de Cortina sobre la razón cordial a la par de las narrativas de los informantes, se corresponden en el sentido en que no se trata de una racionalidad impuesta sino que es aquella que se construye en virtud de una necesidad compartida con y por el otro en esa dualidad docente-estudiante. El gestionamiento del error como escena de aprendizaje también es una muestra de esta racionalidad aprendida con el otro.

El proceso de contrastación entre las narrativas de los informantes y el cuerpo teórico del presente estudio en esta subcategoría permite identificar que la conciencia ética del concepto de persona opera en un campo reflexivo en el cual existe una autoevaluación permanente como la describe el INF002 y en un componente interpersonal en el sentido de la construcción que se hace del concepto con el otro como se evidencia para el INF003. Estos dos elementos corresponden, respectivamente, con las dimensiones de la autonomía moral y de la razón cordial en la ética de Cortina.

Ahora bien, aunque la manifestación de conciencia ética del concepto de persona permea la escuela incluso desde las microprácticas pedagógicas más sencillas, es importante resaltar que esta misma manifestación puede conducir a una privatización de la ética pedagógica, es decir que, si la conciencia ética se reduce a lo que cada docente decide hacer individualmente en su aula, se corre el riesgo de ignorar o de tergiversar la apropiación de conciencia ética del concepto de persona en virtud de parámetros individuales. Como crítica personal a este fenómeno, se puede afirmar que aunque la conciencia ética de persona a nivel individual es necesario como punto de partida, no es suficiente para estructurar una conciencia ética institucional.

### ***Subcategoría 1.3: Incidencia del concepto ético de persona en la toma de decisiones pedagógicas***

Etapa descriptiva: La tercera subcategoría de análisis explora la influencia que la comprensión ética del concepto de persona ejerce en las decisiones pedagógicas concretas de los docentes: Actividades curriculares y extracurriculares que se deben cumplir en las instituciones y que no solo se concentran en la orientación de una asignatura u hora cátedra tales como la resolución de conflictos, la atención a padres de familia, la entrega de informes académicos y disciplinarios, los procesos evaluativos entre otros. De los principales hallazgos en esta categoría se resalta esta influencia no siempre es consciente, y que se manifiesta con mayor claridad al momento de resolver dilemas éticos.

**Tabla 8.**  
*Subcategoría 1.3*

| <b>Subcategoría:</b> Incidencia del concepto ético de persona en la toma de decisiones pedagógicas |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                                  | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                               |
| 001                                                                                                | Cuando diseño actividades evaluativas, procuro que no sean excluyentes, que todos puedan participar desde sus capacidades y no desde sus limitaciones. Cada vez que debo elegir entre avanzar en el currículo o atender una necesidad humana, elijo lo humano. |
| 002                                                                                                | Cuando establezco las normas de convivencia del aula, lo hago de manera participativa, porque creo que las personas tienen derecho a ser parte de las decisiones que las afectan. Cuando debo sancionar una conducta, busco siempre la                         |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | justicia restaurativa antes que el castigo.                                                                                                                                                                                                                 |
| 003 | Cuando veo que un estudiante no está aprendiendo, mi primera pregunta no es '¿por qué no estudia?', sino '¿qué necesita que yo no le estoy dando?'. Esa pregunta cambia completamente el enfoque de la intervención.                                        |
| 004 | Toda decisión que tomamos en el aula tiene consecuencias sobre la formación ética de nuestros estudiantes. Por eso me negué desde hace muchos años a reducir mi práctica a la mera transmisión de información. Enseñar es siempre un acto político y moral. |
| 005 | Los visito cuando están en riesgo de abandonar, los conecto con programas de apoyo, hablo con sus familias cuando la situación lo requiere. La responsabilidad ética del docente, en contextos vulnerables, no termina cuando suena el timbre.              |
| 006 | Si creo que la persona no se reduce a un conjunto de competencias evaluables, debo buscar espacios donde el ser, el sentir y el reflexionar tengan lugar en mis clases, aunque no estén en el plan de estudios.                                             |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapla estructural: A continuación se presenta la síntesis de lo desarrollado en esta etapa identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 1.3

**Tabla 9.**  
*Subcategoría 1.3*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                       | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                     | TEMA CENTRAL                              | ESTRUCTURA ESENCIAL                                 | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                  |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Cuando diseño actividades evaluativas, procuro que no sean excluyentes. Cada vez que debo elegir entre avanzar en el currículo o atender una necesidad humana, elijo lo humano. | <b>Evaluación inclusiva; lo humano sobre el currículo</b> | Priorización de la persona sobre la norma | <b>Decisión situacional que prioriza la persona</b> | La incidencia del concepto ético de persona en las decisiones pedagógicas opera mediante una lógica situacional cuyo criterio |
| INF002     | Cuando establezco las normas de                                                                                                                                                 | <b>Normas participativas y justicia</b>                   | Construcción colectiva de la              | <b>Participación del estudiante en la</b>           | último es siempre la                                                                                                          |

|               |                                                                                                                                                                                                               |                                                      |                                           |                                                     |                                                                                                                                                                          |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | convivencia, lo hago de manera participativa. Cuando debo sancionar una conducta, busco siempre la justicia restaurativa antes que el castigo.                                                                | <b>restaurativa</b>                                  | norma                                     | <b>construcción normativa</b>                       | persona concreta, articulando la priorización del sujeto sobre la norma, la participación en la construcción de reglas y el acompañamiento que trasciende lo contractual |
| <b>INF003</b> | Cuando veo que un estudiante no está aprendiendo, mi primera pregunta no es '¿por qué no estudia?', sino '¿qué necesita que yo no le estoy dando?'                                                            | <b>Diagnóstico desde la necesidad del estudiante</b> | Inversión del enfoque evaluativo          | <b>Decisión situacional que prioriza la persona</b> |                                                                                                                                                                          |
| <b>INF004</b> | Toda decisión que tomamos en el aula tiene consecuencias sobre la formación ética de nuestros estudiantes. Por eso me negué a reducir mi práctica a la mera transmisión de información. Enseñar es siempre un | <b>Enseñanza como acto ético-político</b>            | Conciencia de irreversibilidad pedagógica | <b>Decisión situacional que prioriza la persona</b> |                                                                                                                                                                          |

acto político y moral.

|        |                                                                                                                                                                                                                       |                                                              |                                                               |                                                            |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| INF005 | <p>Los visito cuando están en riesgo de abandonar, los conecto con programas de apoyo, hablo con sus familias. La responsabilidad ética del docente, en contextos vulnerables, no termina cuando suena el timbre.</p> | <p><b>Acompañamiento que trasciende el aula</b></p>          | <p>Responsabilidad ética ampliada más allá del rol formal</p> | <p><b>Acompañamiento más allá del rol formal</b></p>       |
| INF006 | <p>Si creo que la persona no se reduce a competencias evaluables, debo buscar espacios donde el ser, el sentir y el reflexionar tengan lugar en mis clases, aunque no estén en el plan de estudios.</p>               | <p><b>Apertura curricular a la dimensión existencial</b></p> | <p>Ampliación del espacio pedagógico hacia lo existencial</p> | <p><b>Decisión situacional que prioriza la persona</b></p> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) la priorización de la necesidad humana del estudiante sobre el avance curricular como

criterio decisional (INF001); (b) la construcción participativa de normas de convivencia y la justicia restaurativa como orientaciones de la decisión (INF002); (c) el diagnóstico de necesidades del estudiante antes que el señalamiento de su déficit como punto de partida de la intervención (INF003); (d) la comprensión del acto pedagógico como decisión ético-política con consecuencias formativas irreversibles (INF004); (e) el acompañamiento que trasciende los límites formales del rol docente como expresión de responsabilidad ética ampliada (INF005); y (f) la apertura de espacios curriculares para la dimensión existencial del estudiante más allá del plan de estudios (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: A través de la lectura y el análisis de las narrativas, se identifican tres estructuras esenciales. La primera es la decisión pedagógica como acto situacional que prioriza a la persona concreta sobre la norma abstracta: los seis informantes, en sus decisiones descritas, leen primero la situación del estudiante y luego evalúan la norma, y no a la inversa. La segunda es la participación del estudiante en la construcción de las reglas que lo afectan como condición de su dignidad: esta estructura, presente de manera explícita en INF002 e INF004 y de manera implícita en el resto y la tercera es el acompañamiento ético que trasciende los límites contractuales del rol como expresión de responsabilidad moral ampliada.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales colige que la incidencia del concepto ético de persona en la toma de decisiones pedagógicas es un fenómeno que opera mediante una lógica de lectura situacional cuyo criterio último es siempre la persona concreta. Esta lógica no niega la existencia de normas institucionales sino que las subordina al bien del sujeto cuando entran en tensión con él. La estructura general articula las tres esencias identificadas en un movimiento que va de la percepción de la situación del estudiante a la deliberación sobre la respuesta adecuada y de ahí a la acción, pasando siempre por el filtro del criterio ético de la dignidad de la persona.

Discusión de resultados: Partiendo de la tensión entre los lineamientos institucionales y burocráticos que sobrepasan las circunstancias del aula y como este es uno de los dilemas éticos más recurrentes en la docencia. Las estructuras esenciales identificadas encuentran respaldo directo en diversos autores. Al respecto de la primera estructura esencial, se evidencia que esta apuntan a una lectura situacional de la ética que prioriza a las personas sobre los procedimientos abstractos, coherente con la propuesta de Cortina de una ética que integra principios universales con sensibilidad hacia la singularidad concreta.

Respecto a la segunda estructura esencial desarrollada, la mención de los informantes a la justicia restaurativa es significativa ya que devela al estudiante como un sujeto capaz de reconocer el daño causado, de repararlo y de crecer a partir de ese proceso. “Para Cortina, es necesario interiorizar las normas y degustar los valores” (Sánchez, 2015, p.416) ya que estas solo son exigibles en la medida en que han sido construidas con la participación de quienes deben respetarlas y es en esa construcción en donde la dignidad del sujeto toma relevancia dentro del contexto educativo formal e informal.

Con relación a la tercera estructura, existe una incidencia que trasciende el aula e involucra la dimensión institucional y familiar. Desde un punto de vista más humano, nos enfrenta con un docente que prioriza al humano detrás del proceso educativo, sobrepasando incluso sus funciones legalmente establecidas. Desafortunada constante para muchos docentes que laboran en escenarios periféricos con condiciones vulneradoras de derechos para los estudiantes. Las narrativas expresadas por los informantes presentados en esta subcategoría, dan cuenta de tres vertientes diferentes de la misma decisión ética con lo que se evidencia entonces que la conciencia ética del concepto de persona incide en la práctica del docente desde el ámbito humano relacional y el plano técnico institucional.

Dentro de la contrastación realizada entre las narrativas de los informantes y lo expresado teóricamente en esta subcategoría, se resalta que la toma de decisiones

pedagógicas a un nivel ético no tienen un procedimiento estándar sino que responde a una disposición moral intrínseca que permite al docente actuar en concordancia con sus principios éticos. Esta lectura de carácter situacional que prioriza a las personas sobre las normas abstractas está arraigada a la capacidad de discernimiento y sugiere que la conciencia ética del concepto de persona no opera solo en los momentos de dilema explícito, sino que informa la totalidad del quehacer pedagógico, desde la planificación hasta la intervención.

Como crítica propia de este apartado y a la luz de lo mencionado hasta este punto, la revisión de estas narrativas obliga a señalar que los docentes que demuestran mayor conciencia ética del concepto de persona son también los que asumen mayores cargas de trabajo no remuneradas y no reconocidas institucionalmente. La narrativa del INF005 en la cual expone salir de la institución, visitar a sus estudiantes en horarios no laborales o vincularse con las familias de manera más personal, aunque éticamente loable, implica una situación de riesgo para el docente y a la vez, pone de manifiesto algunas de las falencias que presenta el sistema educativo actual.

Bajo esta comprensión, se concretizan dos situaciones altamente perjudiciales para mantener una conciencia ética del concepto de persona bien estructurada ya que por una parte, una conciencia ética que se sostiene únicamente sobre la disposición individual del docente tiende a convertirse en un burnout para el docente (Ya en la revisión de antecedentes se expuso esta problemática como un riesgo latente en los sistemas educativos latinoamericanos) y por otra, cuando estas decisiones aunque éticamente originadas se traducen en una extralimitación en el rol del docente, es cuando se empieza a gestar una inequidad dentro de los límites de la profesión.

#### ***Subcategoría 1.4: Reconocimiento pedagógico del estudiante desde el concepto de persona***

Etapa descriptiva: La cuarta subcategoría de esta primera categoría indaga sobre las formas en que el reconocimiento del estudiante como persona se concreta en

la práctica pedagógica. No se trata de indagar acerca del concepto de persona sino, de cómo la comprensión de ese concepto sienta la base del ejercicio pedagógico. Los hallazgos revelan que para los informantes clave este reconocimiento se expresa en vínculos relacionales específicos: la mirada individualizada, la escucha activa, la valoración de los saberes previos y la construcción de vínculos de confianza son entre muchos otros, la base de un ejercicio profesional cuyo centro es la comprensión del término de persona.

**Tabla 10.**  
*Subcategoría 1.4*

| <b>Subcategoría:</b> Reconocimiento pedagógico del estudiante desde el concepto de persona |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                          | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 001                                                                                        | Tratar al estudiante como persona significa creer genuinamente en su capacidad de transformarse. Me esfuerzo para que cada voz sea escuchada, que los más tímidos tengan un momento para expresarse.                                                              |
| 002                                                                                        | No entiendo el conocimiento como algo que yo poseo y que debo trasladar a los estudiantes, sino como algo que construimos juntos en el diálogo. El estudiante trae consigo saberes previos y perspectivas filosóficamente tan valiosas como las mías.             |
| 003                                                                                        | Aunque tenga grupos de treinta o más estudiantes, me esfuerzo por conocer a cada uno: sus intereses, sus fortalezas, las cosas que les cuestan. Esa mirada me permite adaptar mi enseñanza de manera que cada estudiante sienta que tiene un lugar en el proceso. |
| 004                                                                                        | Esa reconceptualización del saber-poder en el aula es, para mí, la manifestación más profunda del reconocimiento del estudiante como persona. No transmito conocimiento: lo construimos juntos.                                                                   |
| 005                                                                                        | Me he resistido siempre al determinismo social. Creo en el potencial de cada persona, y esa creencia se traduce en exigencia afectuosa: les exijo porque creo en ellos, no porque quiera seleccionar a los mejores.                                               |
| 006                                                                                        | Prefiero un modelo de co-construcción donde ambos aportamos. Reconozco la experiencia de mis estudiantes como fuente legítima de aprendizaje. Sus preguntas son tan importantes como mis respuestas.                                                              |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapas estructurales: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 1.4:

**Tabla 11.**  
*Subcategoría 1.4*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                            | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                            | TEMA CENTRAL                                       | ESTRUCTURA ESENCIAL                                           | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                           |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Tratar al estudiante como persona significa creer genuinamente en su capacidad de transformarse. Me esfuerzo para que cada voz sea escuchada, que los más tímidos tengan un momento para expresarse. | <b>Creencia en la capacidad de transformación del estudiante</b> | Reconocimiento biográfico del sujeto               | <b>Reconocimiento biográfico del estudiante</b>               | El reconocimiento o pedagógico del estudiante como persona opera simultáneamente en tres niveles inseparables:                         |
| INF002     | No entiendo el conocimiento como algo que yo poseo y que debo trasladar. El estudiante trae consigo saberes previos y perspectivas filosóficamente tan valiosas como las mías.                       | <b>Co-construcción dialógica del saber</b>                       | Igualación epistemológica del saber                | <b>Reconocimiento epistemológico del saber del estudiante</b> | el reconocimiento o biográfico (su historia singular), el reconocimiento o epistemológico (la validez de su saber) y el reconocimiento |
| INF003     | Aunque tenga grupos de treinta o más estudiantes, me esfuerzo por conocer a cada uno: sus intereses, sus fortalezas, las cosas que les cuestan. Esa mirada me                                        | <b>Mirada individualizada en grupos numerosos</b>                | Atención a la singularidad concreta del estudiante | <b>Reconocimiento biográfico del estudiante</b>               | o relacional (la transformación mutua en el encuentro)                                                                                 |

permite adaptar  
mi enseñanza.

|               |                                                                                                                                                                         |                                                          |                                                      |                                                               |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>INF004</b> | La reconceptualización del saber-poder en el aula es, para mí, la manifestación más profunda del reconocimiento del estudiante como persona.                            | <b>Ruptura de la asimetría saber-poder en el aula</b>    | Redistribución epistémica en el encuentro pedagógico | <b>Reconocimiento epistemológico del saber del estudiante</b> |
| <b>INF005</b> | Me he resistido siempre al determinismo social. Creo en el potencial de cada persona, y esa creencia se traduce en exigencia afectuosa: les exijo porque creo en ellos. | <b>Exigencia afectuosa frente al determinismo social</b> | Expectativa positiva fundamentada en la dignidad     | <b>Reconocimiento relacional mutuo</b>                        |
| <b>INF006</b> | Prefiero un modelo de co-construcción donde ambos aportamos. Reconozco la experiencia de mis estudiantes como fuente legítima de aprendizaje.                           | <b>Co-construcción horizontal del conocimiento</b>       | Horizontalidad pedagógica como práctica ética        | <b>Reconocimiento relacional mutuo</b>                        |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) la creencia en la capacidad de transformación del estudiante como fundamento del vínculo pedagógico (INF001); (b) la construcción dialógica del conocimiento como

reconocimiento de la validez epistemológica del saber del estudiante (INF002); (c) el esfuerzo por conocer la historia singular de cada estudiante en grupos numerosos como práctica de reconocimiento individualizado (INF003); (d) la ruptura de la asimetría saber-poder en el aula como acto de reconocimiento ético-epistémico (INF004); (e) la exigencia afectuosa como forma de reconocimiento que combina la creencia en el potencial con la resistencia al determinismo social (INF005); y (f) el modelo de co-construcción donde el saber del estudiante es fuente legítima de aprendizaje (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: En esta subcategoría nuevamente se identifican tres estructuras esenciales: La primera es el reconocimiento biográfico: conocer la historia singular del estudiante como condición previa del acto pedagógico ético. Esta estructura está presente en los seis informantes, aunque con diferente grado de elaboración, la segunda es el reconocimiento epistemológico: validar el saber del estudiante como fuente legítima de conocimiento, rompiendo la asimetría tradicional del saber en el aula y la tercera, es el reconocimiento relacional: construir el acto pedagógico como encuentro dialógico en el que docente y estudiante se transforman mutuamente, de modo que el reconocimiento no fluye en una sola dirección sino que es recíproco.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en las seis narrativas se traduce en esta estructura general: el reconocimiento pedagógico del estudiante como persona es un fenómeno que opera simultáneamente en tres niveles: biográfico, epistemológico y relacional y la supresión en cualquiera de ellos produce un reconocimiento parcial o incompleto. Un reconocimiento solo biográfico puede convertirse en asistencialismo, un reconocimiento solo epistemológico puede ignorar las condiciones que limitan o potencian ese saber o un reconocimiento solo relacional puede quedarse en afectividad sin esencia pedagógica.

Discusión de resultados: Las tres estructuras esenciales identificadas encuentran su fundamento en diversas teorías y postulados. El acto de conocer al otro

en su singularidad es sin lugar a dudas, un acto ético que refleja la condición de ser persona. “El sujeto moral no se constituye desde la autonomía kantiana, sino desde el tú, el otro-ahí y ese es el núcleo de la responsabilidad, porque, gracias al otro nos constituimos en seres humanos” (Sánchez, 2015, p.406) El reconocimiento no es solo un acto cognitivo -saber quién es el otro- sino un acto ético que implica valorar lo que el otro es y acogerlo en su diferencia.

Reconocer al estudiante como persona implica también reconocer la validez de su saber, su experiencia y su perspectiva como fuente legítima de conocimiento. Las narrativas de los informantes 003 y 002 respectivamente, describen dos dimensiones complementarios del reconocimiento pedagógico del estudiante: la dimensión afectiva que nace desde la singularidad del estudiante y la dimensión que destaca el episteme como esa validez que se da al conocimiento del otro. Ambas dimensiones son necesarias para el reconocimiento del estudiante con base en la conciencia ética del concepto de persona dado que, sin la una o sin la otra, el reconocimiento se queda en lo abstracto y desdibuja el fin último del acto educativo, es decir, el aprendizaje.

A través de la contrastación de las narrativas con la voz de los autores como Sánchez (2015), el reconocimiento no es solo un acto cognitivo de identificación sino, un acto de carácter eminentemente ético que implica valorar al otro en su singularidad y en su diferencia, haciendo del docente y del estudiante dos interlocutores válidos cuya experiencia, cosmovisión y paradigmas son fuente legítima de conocimiento. La articulación entre el reconocimiento ético de la persona y el reconocimiento de su episteme es uno de los hallazgos más importantes de esta subcategoría debido a que propone que el reconocimiento pedagógico de la persona tiene implicaciones en la manera en que se gesta el conocimiento.

La contrastación entre las narrativas expuestas y el marco teórico permite identificar que el reconocimiento pedagógico del estudiante como persona opera, en la práctica de los informantes a nivel biográfico (historia del estudiante), a nivel epistemológico (validez de sus saberes previos) y relacional (constructo dialógico entre

docente y estudiante). La simultaneidad de estos tres niveles de reconocimiento en el quehacer pedagógico es lo que convierte el acto de enseñar en un acto genuinamente ético: no es posible reconocer al estudiante como persona solo en uno de esos niveles sin hacerlo también en los otros dos, porque la persona es una totalidad.

Al analizar de manera crítica este apartado, se debe mencionar que aunque esta subcategoría presenta suficiente fundamentación y eficacia a nivel discursivo, la realidad es que se requiere de una serie de condiciones institucionales, gubernamentales y jurídicas que no aplica en todos los contextos escolares del país. Un reconocimiento asertivo del estudiante requiere tiempo, energía y disposición por parte del docente. Sin embargo, en el sistema educativo colombiano cuando los grupos de estudiantes son numerosos, las cargas administrativas de índole burocrático sobrepasan los límites del rol del docente, dicho reconocimiento pasa a un segundo plano y se desvirtúa la figura de persona como eje centro del proceso.

### ***Síntesis de la categoría 1***

La siguiente tabla sintetiza el análisis fenomenológico husserliano de las cuatro subcategorías de la Categoría 1, siguiendo las etapas de Martínez (2004): etapa descriptiva (voces de informantes), etapa estructural (estructuras esenciales identificadas mediante variación imaginativa), discusión de resultados (referentes teóricos y crítica propia). Esta síntesis es complementaria al proceso de análisis y permite al lector tener una visión más organizada de los elementos hasta aquí presentados de esta primera categoría, incluyendo la mayoría de los elementos ya fundamentados.

**Tabla 12.**

*Síntesis Categoría 1: Percepción de la conciencia ética de persona en el rol docente*

| SUBCATEGORÍA | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES | REFERENTES TEÓRICOS | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ) | CRÍTICA PROPIA |
|--------------|-------------------------------|---------------------|----------------------------------------|----------------|
|--------------|-------------------------------|---------------------|----------------------------------------|----------------|

| SUBCATEGORÍA                               | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                                                                                                                      | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                                                                    | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1<br>Comprensión del concepto de persona | INF001: ser único e irrepetible.<br>INF002: sujeto moral en construcción.<br>INF003: persona constituida en el vínculo.<br>INF004: potencial actualizado por la educación.<br>INF005: persona situada en condiciones materiales concretas.<br>INF006: identidad ética en el espacio digital. | Cortina (dignidad como fin en sí mismo).<br>Kant (imperativo categórico).<br>Hegel-Cortina (identidad dialógica).<br>Sánchez (2015, p.404): comunidad humana.<br>Torres et al. (2021, p.590): condiciones materiales como deber estatal. | Esencias:<br>(1) persona como totalidad irreductible;<br>(2) persona como construcción relacional<br>(3) persona como sujeto situado que requiere condiciones materiales. | La conciencia ética del concepto de persona no puede sostenerse solo en la voluntad individual: requiere condiciones institucionales y estatales que la hagan posible. |
| 1.2<br>Manifestaciones de conciencia ética | INF001: cuidado del lenguaje y los tiempos.<br>INF002: voz interna de alerta ética.<br>INF003: gestión emocional y del error.<br>INF004: vigilancia epistemológica permanente.<br>INF005: respuesta ética a la vulnerabilidad material.<br>INF006: ciudadanía digital responsable.           | Cortina (razón cordial).<br>Sánchez (2015, p.404): sentimiento moral como fuente de obligación.<br>Cortina (2013a, p.126): vínculo del cuidado.                                                                                          | Esencias:<br>(1) Conciencia ética como autoevaluación permanente;<br>(2) Conciencia ética como respuesta al otro concreto.                                                | La privatización de la ética pedagógica al aula individual no genera transformación estructural. Se requiere una ética institucional articulada.                       |
| 1.3 Incidencia en decisiones pedagógicas   | INF001: evaluación inclusiva; lo humano sobre el currículo.<br>INF002: justicia restaurativa y normas participativas.<br>INF003: diagnóstico desde                                                                                                                                           | Sánchez (2015, p.416): normas construidas participativamente.<br>Cortina: ética situacional que prioriza a la persona.                                                                                                                   | Esencias:<br>(1) Decisión situacional que prioriza la persona sobre la norma<br>(2) Participación del estudiante en la construcción normativa<br>(3) Acompañamiento       | La ética individual que suple las fallas del sistema genera burnout docente e inequidad profesional. La responsabilidad ética no puede                                 |

| SUBCATEGORÍA                                    | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                      | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                           | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                  | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 | la necesidad del estudiante.<br>INF004: enseñar como acto político-moral.<br>INF005: acompañamiento extracurricular en contextos vulnerables.<br>INF006: apertura curricular a la dimensión existencial.                                                                                                           |                                                                                                                               | nto que trasciende el rol formal                                                                                        | ser unilateral.                                                                                                                            |
| 1.4<br>Reconocimiento pedagógico del estudiante | INF001: creer en la capacidad de transformación.<br>INF002: co-construcción dialógica del saber. INF003: mirada individualizada en grupos numerosos.<br>INF004: ruptura del saber-poder en el aula.<br>INF005: exigencia afectuosa frente al determinismo social.<br>INF006: modelo de co-construcción horizontal. | Sánchez (2015, p.406): el otro-ahí como núcleo de la responsabilidad.<br>Cortina: reconocimiento como acto ético fundamental. | Esencias:<br>(1) reconocimiento biográfico;<br>(2) Reconocimiento o epistemológico;<br>(3) Reconocimiento o relacional. | El reconocimiento real requiere condiciones estructurales: grupos manejables, tiempo pedagógico suficiente y apoyo institucional efectivo. |

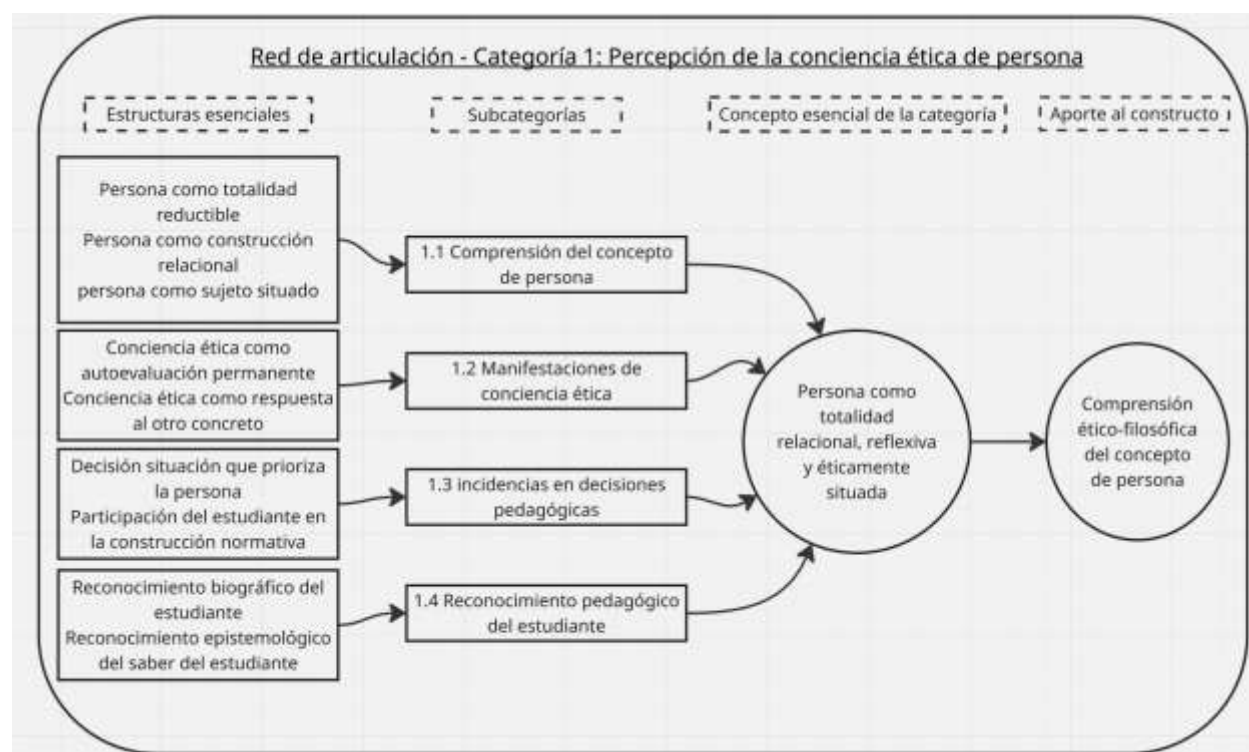
**Nota.** Tabla elaborada por la autora

### **Red de articulación de Categoría 1**

La Categoría 1 devela cómo los docentes perciben el concepto de persona desde su práctica pedagógica cotidiana. Once conceptos esenciales emergieron de la reducción eidética aplicada a las cuatro subcategorías. Al integrarlos, el concepto esencial de la categoría que emerge es la persona como totalidad relacional, reflexiva y

éticamente situada.. Este concepto esencial aporta al constructo la Estructura esencial I: la comprensión ético-filosófica del concepto de persona, que es la condición de posibilidad de todas las demás estructuras. Sin esta comprensión de base, el docente no puede desarrollar reflexividad ética, reconocimiento relacional ni proyección transformadora.

**Figura 4**  
*Red de articulación - Categoría 1.*



**Nota.** Figura elaborada por la autora

## **Categoría 2: Concepción de Cortina sobre conciencia ética de persona en el docente**

La segunda categoría sobre la cual se comprenden los hallazgos obtenidos, examina cómo los postulados filosóficos de Adela Cortina sobre la conciencia ética de persona se hacen presentes, de manera implícita o explícita, en las concepciones y prácticas cotidianas de los docentes. Para este análisis, las cuatro subcategorías de

análisis se articulan en torno a los ejes filosóficos centrales de la obra de Cortina: la dignidad humana, la responsabilidad moral, el reconocimiento del otro y la dimensión ética de la formación ciudadana, todos presentes en la obra de la autora y en sus diferentes planteamientos teóricos.

### ***Subcategoría 2.1: Dignidad humana como fundamento del concepto de persona***

Etapa descriptiva: La dignidad humana constituye, en el pensamiento de Adela Cortina, el fundamento irrenunciable de toda práctica ética. En este entramado cognoscitivo, “todo fundamento sigue siendo el reconocimiento del ser humano como fin en sí mismo y como ser dotado de dignidad” (Sánchez, 2015, p.403) Reconocer la dignidad de la persona significa reconocer su valor absoluto, que no puede ser reducido a ninguna función, utilidad o rendimiento. En el ámbito educativo, este reconocimiento tiene implicaciones directas para la manera en que se organiza la enseñanza, se gestiona la evaluación y se establece la convivencia.

**Tabla 13.**  
***Subcategoría 2.1***

| <b>Subcategoría: Dignidad humana como fundamento del concepto de persona</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                            | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 001                                                                          | La dignidad humana es la base sobre la que se sostiene todo el acto educativo. La reconozco cuando me niego a humillar a un estudiante frente a sus compañeros y cuando me aseguro de que nadie sea excluido por razones económicas, culturales o físicas.                                                                    |
| 002                                                                          | La dignidad humana es para mí el núcleo de la ética educativa. Sin su reconocimiento, cualquier práctica pedagógica corre el riesgo de convertirse en dominación. Nunca uso etiquetas, nunca comparo estudiantes entre sí, nunca hago de la evaluación una herramienta de humillación.                                        |
| 003                                                                          | La dignidad se traduce en el derecho de cada estudiante a equivocarse sin ser humillado. La humillación es uno de los mayores daños que un docente puede hacerle, porque lastima no solo su autoestima sino su disposición a seguir aprendiendo.                                                                              |
| 004                                                                          | Kant nos enseñó que la persona nunca puede ser tratada exclusivamente como medio, sino siempre también como fin en sí misma. Ese imperativo tiene implicaciones devastadoras para muchas prácticas escolares que persisten hasta hoy: la evaluación como amenaza, el castigo como control, la homogenización como eficiencia. |
| 005                                                                          | La dignidad se manifiesta en la defensa activa de los derechos de mis estudiantes dentro de la institución. Nadie debería ser excluido o estigmatizado por sus condiciones de vida. La dignidad no es un privilegio de quienes cumplen ciertos estándares sociales.                                                           |

|     |                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 006 | Tengo estudiantes con identidades diversas, en términos de orientación sexual, de origen étnico, de adscripción religiosa. Mi posición es siempre la misma: esa identidad merece ser respetada y reconocida dentro del aula. |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Eta pa estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 2.1

**Tabla 14.**  
*Subcategoría 2.1*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                     | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                         | TEMA CENTRAL                                  | ESTRUCTURA ESENCIAL                                  | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                                                                                         |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | La dignidad humana es la base sobre la que se sostiene todo el acto educativo. La reconozco cuando me niego a humillar a un estudiante frente a sus compañeros y cuando me aseguro de que nadie sea excluido. | <b>Rechazo activo a la humillación y la exclusión</b>         | Protección práctica de la dignidad en el aula | <b>Dignidad como rechazo activo a la humillación</b> | La dignidad humana opera en la práctica docente como principio regulativo dinámico que se concreta en el rechazo activo a toda forma de humillación, en el fundamento del diseño pedagógico y en el reconocimiento de la pluralidad de formas en que |
| INF002     | La dignidad humana es para mí el núcleo de la ética educativa. Sin su reconocimiento, cualquier práctica                                                                                                      | <b>Dignidad como antídoto contra la dominación pedagógica</b> | Rechazo a la etiquetación y la comparación    | <b>Dignidad como rechazo activo a la humillación</b> |                                                                                                                                                                                                                                                      |

pedagógica  
corre el riesgo  
de convertirse  
en  
dominación.  
Nunca uso  
etiquetas,  
nunca  
comparo  
estudiantes  
entre sí.

**la persona  
puede existir y  
expresarse**

|               |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                          |                                                     |                                                       |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>INF003</b> | La dignidad se traduce en el derecho de cada estudiante a equivocarse sin ser humillado. La humillación lastima no solo su autoestima sino su disposición a seguir aprendiendo.                                                 | <b>Derecho al error sin humillación</b>                  | Dignidad en la gestión pedagógica del error         | <b>Dignidad como fundamento del diseño pedagógico</b> |
| <b>INF004</b> | Kant nos enseñó que la persona nunca puede ser tratada exclusivamente como medio, sino siempre también como fin en sí misma. Ese imperativo tiene implicaciones devastadoras para muchas prácticas escolares que persisten hoy. | <b>Imperativo kantiano aplicado críticamente al aula</b> | Crítica filosófica a la instrumentalización escolar | <b>Dignidad como fundamento del diseño pedagógico</b> |

|        |                                                                                                                                                                                                              |                                                            |                                                   |                                                                  |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| INF005 | La dignidad se manifiesta en la defensa activa de los derechos de mis estudiantes dentro de la institución. Nadie debería ser excluido o estigmatizado por sus condiciones de vida.                          | <b>Defensa activa de derechos en contextos vulnerables</b> | Dignidad como práctica de inclusión estructural   | <b>Dignidad como reconocimiento de la diversidad identitaria</b> |
| INF006 | Tengo estudiantes con identidades diversas, en términos de orientación sexual, de origen étnico, de adscripción religiosa. Mi posición es siempre la misma: esa identidad merece ser respetada y reconocida. | <b>Respeto incondicional a la diversidad identitaria</b>   | Dignidad como pluralidad de formas de ser persona | <b>Dignidad como reconocimiento de la diversidad identitaria</b> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) el rechazo activo a la humillación como forma práctica de reconocimiento de la dignidad (INF001, INF002, INF003); (b) la crítica a las prácticas escolares normalizadas que instrumentalizan al estudiante (evaluación como amenaza, castigo como control) (INF004); (c) la defensa

activa de los derechos del estudiante dentro de la institución como materialización de la dignidad en contextos de vulnerabilidad (INF005); y (d) el respeto a la diversidad como extensión del reconocimiento de la dignidad a la pluralidad de formas de ser persona (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Al analizar el fenómeno en esta subcategoría se abstrae que está constituido por tres estructuras esenciales invariantes. La primera es la dignidad como rechazo activo a toda forma de humillación en el espacio pedagógico: presente en los seis informantes con independencia de su área disciplinar, nivel de formación o años de experiencia, esta estructura es la más universal y consistente del fenómeno, la segunda es la dignidad como fundamento del diseño pedagógico: la evaluación, las normas de convivencia y las metodologías se orientan por este principio, lo que convierte la dignidad en criterio de diseño y no solo de intervención. La tercera es la dignidad como reconocimiento de la diversidad identitaria: la persona puede existir y expresarse de formas plurales, y reconocer esa pluralidad es una condición del reconocimiento genuino de la dignidad.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos produce la siguiente estructura general: la dignidad humana opera en la práctica docente no como norma rígida y uniforme sino como principio regulativo dinámico que se actualiza de manera diferente según el contexto, el sujeto y la forma específica de vulneración que se enfrenta. Esta estructura general articula las tres esencias en un movimiento que va del reconocimiento del valor absoluto de la persona a la identificación de las formas concretas en que ese valor puede ser vulnerado, y de ahí a la respuesta activa de protección y reconocimiento.

Discusión de resultados: Los informantes expresan una comprensión de la dignidad humana que, aunque no siempre formulada en términos filosóficos explícitos, es coherente con los postulados de Cortina. La identificación de prácticas escolares concretas que vulneran la dignidad es especialmente significativa: señala que el problema ético no está solo en los casos extremos de maltrato o abuso, sino en las

prácticas normalizadas que, bajo la apariencia de la eficiencia pedagógica, instrumentalizan a la persona. Al respecto, en varios de sus textos ya mencionados, Cortina ha insistido en que la mayor amenaza para la dignidad y por tanto, para la humanidad en las sociedades contemporáneas no proviene de la maldad explícita sino de la indiferencia.

En “las sociedades egoístas se contraponen las comunidades libres como confluencia de los procesos de realización individual sin involucrar el enfrentamiento, la contención de los proyectos de realización comunes.” (Torres et al., 2021, p.583). La realización individual vincula el concepto de dignidad con el derecho al error y al aprendizaje sin humillación. La humillación emerge aquí como la negación práctica de la dignidad: es el acto por el cual el docente reduce al estudiante a su error, negando su capacidad de superarlo y su valor como persona más allá del rendimiento observable.

Se introduce la dimensión de la diversidad como horizonte de la dignidad: reconocer la dignidad de la persona implica reconocer la pluralidad de formas en que la persona puede existir y expresarse. De ahí que, el reconocimiento del sujeto requiere de “una adhesión solidaria como actitud necesaria que considere a todos los hombres como valiosos en sí mismos y no sólo valiosos por el beneficio que pueden aportar a la colectividad” (Sánchez, 2015, p.407). En el pensamiento de Cortina, esta pluralidad no es una amenaza para la ética sino su condición de posibilidad: solo en la diferencia se puede ejercer el reconocimiento genuino.

En resumen, las narrativas abordan la dignidad como fundamento del concepto de persona aunque lo hacen desde ángulos diferentes, dejan entrever que la dignidad no es un concepto estático sino una orientación susceptible a modificación en función del contexto en el cual se determina su complejidad. La contrastación entre las narrativas y el aporte de autores permite reconocer que la dignidad humana funciona en la práctica docente como un principio regulativo, no existe un lineamiento claro o una ruta a seguir cuando de dignidad humana se trata, sin embargo, si se

sobreentiende como un principio que orienta el actuar pedagógico del docente, un horizonte de sentido que orienta la lectura de las situaciones y la evaluación de las decisiones.

Desde el marco conceptual de Cortina, esta comprensión reflexiva es coherente con los postulados que desarrolla la filosofía moral y los postulados de la ética mínima que marcan los límites del actuar. Como crítica propia dentro de esta subcategoría se menciona cómo aunque la dignidad humana es una constante en las respuestas de los informantes y por esto se sobreentiende su importancia en la comprensión ética de persona, la capacidad que un solo docente tiene para transformar las dinámicas institucionales que vulneran la dignidad humana en su sentido ético resultan casi irrisoria. La promoción de la evaluación como amenaza, la sanción como castigo aparente, la humillación ante muchos otros, son realidades que inundan las escuelas públicas y demuestran las limitaciones que se tiene en relación con este tópico.

### ***Subcategoría 2.2: Responsabilidad moral del docente frente a la formación de la persona***

Etapas descriptivas: La responsabilidad moral como categoría representativa en el pensamiento de Adela Cortina ya que refiere no solo a la obligación de responder por los propios actos sino la capacidad de anticipar sus consecuencias y de orientarlos por el bien del otro. La ética es “el establecimiento de ese vínculo que nos liga indefectiblemente a responder a una exigencia de corresponder” (Sánchez, 2015, p.400). En el contexto docente, esta responsabilidad adquiere una dimensión especialmente exigente por la asimetría de la relación pedagógica y por la gran influencia que el docente ejerce sobre sus estudiantes.

**Tabla 15.**  
*Subcategoría 2.2*

| <b>Subcategoría:</b> Responsabilidad moral del docente frente a la formación de la persona |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                          | <b>NARRATIVA</b> |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 001 | La responsabilidad ética se manifiesta en el compromiso de no hacer daño. Cada comentario que hago, cada calificación que pongo, cada vez que elijo ignorar o atender una situación, estoy ejerciendo una responsabilidad ética.                                                           |
| 002 | ¿Estoy usando ese poder para liberar o para controlar? ¿Estoy fomentando la autonomía o la dependencia? ¿Estoy modelando una ética del cuidado o del rendimiento? Esas preguntas guían mi práctica pedagógica cotidiana.                                                                   |
| 003 | La formación de la persona pasa, antes que por los contenidos, por el testimonio del docente. Eso me exige un trabajo permanente de revisión personal: qué valores encarno, qué mensaje transmito con mi actitud, cómo gestiono mis propias emociones frente al grupo.                     |
| 004 | Lo que sembramos en la conciencia de nuestros estudiantes durante sus años de escolaridad deja huellas que ninguna reforma curricular podrá borrar después. Esa conciencia de irreversibilidad me obliga a actuar con un nivel de cuidado y reflexión que no exige ninguna otra profesión. |
| 005 | No me conformo con que mis estudiantes aprendan los contenidos del currículo. Quiero que salgan de mi aula con herramientas para transformar su propia realidad. Eso implica una responsabilidad que va más allá de lo escolar.                                                            |
| 006 | Mi responsabilidad ética es formarlos no para adaptarse al mundo tal como está, sino para imaginar y construir el mundo que debería ser. Eso requiere docentes que tengan el coraje de ir más allá del manual.                                                                             |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapa estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 2.2

**Tabla 16.**  
*Subcategoría 2.2*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                        | UNIDAD DE SIGNIFICADO                            | TEMA CENTRAL                                   | ESTRUCTURA ESENCIAL                     | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                               |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | La responsabilidad ética se manifiesta en el compromiso de no hacer daño. Cada comentario que hago, cada calificación que pongo, | <b>No hacer daño como horizonte ético mínimo</b> | Responsabilidad como límite moral de la acción | <b>Autocrítica del poder pedagógico</b> | La responsabilidad moral del docente es simultáneamente reflexiva (autocrítica del poder), |

|        |                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |                                                                 |                                                                        |                                                                                                                                                                            |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | <p>cada vez que elijo ignorar o atender una situación, estoy ejerciendo una responsabilidad ética.</p>                                                                                                                   |                                                              |                                                                 |                                                                        | <p>ontológica (conciencia de la irreversibilidad de las huellas formativas) y social (compromiso con la transformación de la realidad del estudiante y de la sociedad)</p> |
| INF002 | <p>¿Estoy usando ese poder para liberar o para controlar?<br/>¿Estoy fomentando la autonomía o la dependencia?<br/>Esas preguntas guían mi práctica pedagógica cotidiana.</p>                                            | <p><b>Autocrítica permanente del poder pedagógico</b></p>    | <p>Cuestionamiento o ético del uso del poder en el aula</p>     | <p><b>Autocrítica del poder pedagógico</b></p>                         |                                                                                                                                                                            |
| INF003 | <p>La formación de la persona pasa, antes que por los contenidos, por el testimonio del docente. Eso me exige un trabajo permanente de revisión personal: qué valores encarno, qué mensaje transmito con mi actitud.</p> | <p><b>Testimonio personal como responsabilidad ética</b></p> | <p>Coherencia entre los valores declarados y los encarnados</p> | <p><b>Conciencia de irreversibilidad de las huellas formativas</b></p> |                                                                                                                                                                            |
| INF004 | <p>Lo que sembramos</p>                                                                                                                                                                                                  | <p><b>Conciencia de irreversibilidad</b></p>                 | <p>Responsabilidad anticipatoria</p>                            | <p><b>Conciencia de irreversibilidad</b></p>                           |                                                                                                                                                                            |

|        |                                                                                                                                                                                                              |                                                                              |                                                                   |                                                       |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|        | <p>en la conciencia de nuestros estudiantes durante sus años de escolaridad deja huellas que ninguna reforma curricular podrá borrar. Esa conciencia de irreversibilidad me obliga a actuar con cuidado.</p> | <p><b>de las huellas formativas</b></p>                                      | <p>del acto pedagógico</p>                                        | <p><b>d de las huellas formativas</b></p>             |
| INF005 | <p>No me conformo con que mis estudiantes aprendan los contenidos. Quiero que salgan de mi aula con herramientas para transformar su propia realidad.</p>                                                    | <p><b>Compromiso con la transformación de la realidad del estudiante</b></p> | <p>Responsabilidad que trasciende el currículo</p>                | <p><b>Compromiso con la transformación social</b></p> |
| INF006 | <p>Mi responsabilidad ética es formarlos no para adaptarse al mundo tal como está, sino para imaginar y construir el mundo que debería ser.</p>                                                              | <p><b>Formación para el mundo que debería ser</b></p>                        | <p>Horizonte utópico realizable de la responsabilidad docente</p> | <p><b>Compromiso con la transformación social</b></p> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) el compromiso de no hacer daño como horizonte mínimo pero irrenunciable de la responsabilidad docente (INF001); (b) la autocrítica del propio poder pedagógico mediante preguntas sobre si se fomenta la autonomía o la dependencia, la liberación o el control (INF002); (c) el testimonio personal como forma privilegiada de responsabilidad ética, que exige coherencia permanente entre los valores que se enseñan y los que se encarnan (INF003); (d) la conciencia de la irreversibilidad de las huellas formativas como rasgo distintivo de la responsabilidad docente respecto a cualquier otra profesión (INF004); (e) el compromiso con la transformación de la realidad del estudiante como extensión de la responsabilidad más allá del aula y del currículo (INF005); y (f) la formación para el mundo que debería ser como horizonte de la responsabilidad ética docente (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Las tres estructuras esenciales invariantes son: la responsabilidad como autocrítica permanente del propio poder pedagógico: todos los informantes describen, en sus relatos, un movimiento de retorno reflexivo sobre su propia práctica orientado a verificar si esta sirve al bien del estudiante o lo instrumentaliza. La segunda es la responsabilidad como conciencia de la irreversibilidad: lo que se siembra en la conciencia del estudiante durante los años de escolaridad deja huellas que ninguna reforma curricular puede borrar, lo que convierte cada decisión pedagógica en un acto de consecuencias permanentes. La tercera es la responsabilidad como compromiso con la transformación social: la formación de la persona no se agota en el individuo sino que se proyecta hacia la comunidad y la sociedad que ese individuo habitará y contribuirá a construir.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos produce la siguiente estructura general: la responsabilidad moral del docente frente a la formación de la persona es un fenómeno

de carácter reflexivo, ontológico y social simultáneamente. Es reflexivo porque implica el retorno permanente sobre la propia práctica; ontológico porque opera sobre el ser del estudiante y no solo sobre su saber; y social porque sus consecuencias trascienden al individuo y alcanzan a la comunidad. Esta estructura general subyace a la diversidad de formas en que los seis informantes describen su responsabilidad.

Discusión de resultados: Las tres estructuras esenciales se corresponden con la pregunta por el uso del poder pedagógico que es, desde la perspectiva de Cortina, una pregunta ineludible para el docente: la asimetría de la relación educativa implica una responsabilidad asimétrica que no puede ser ignorada porque toda decisión pedagógica tiene consecuencias sobre la formación del estudiante como persona. La docencia, como ningún otro ejercicio profesional marca una legado casi que imborrable en la vida de los sujetos por lo que se debe dar desde prácticas impregnadas de responsabilidad ética y moral suficiente.

Se colige una concepción de la responsabilidad docente que trasciende los límites institucionales del rol: no basta con cumplir el programa; la responsabilidad moral del docente incluye la formación de personas capaces de actuar en el mundo con justicia y con sentido de transformación social. Las narrativas expuestas en esta subcategoría expresan una de las mayores responsabilidades de los docentes en formación y en ejercicio, a partir de la voz de los informantes se determina que: existe una crítica sobre el poder pedagógico del docente, la profesión del docente es una de las pocas que dejan huellas irreversibles en las personas inmersas en el proceso educativo, particularmente los estudiantes y, de allí que en este ámbito, se hable del compromiso que tiene la docencia con la transformación social.

En el proceso de contrastación entre la narrativa de los informantes y eje teórico de la investigación, se identifica que la responsabilidad moral aquí expuesta es una responsabilidad activa que orienta eficientemente la práctica pedagógica. Para Cortina, como se mencionó en unos párrafo anteriores, esta responsabilidad concuerda con la capacidad del agente moral de imaginar las consecuencias de sus acciones y de

orientarlas en función de esa anticipación. Hablar de las consecuencias del acto educativo en la vida, más allá de la cognición del estudiantado, determina la trascendencia de los principios éticos que rigen la formación pedagógica.

En este escenario, una de las mayores críticas que recibe el sistema educativo colombiano es la discrepancia entre las implicaciones morales que enfrenta el ser docente y, los recursos, el tiempo y el reconocimiento institucional que el sistema educativo les provee para ejercerlas. Bajo esta comprensión es innegable admitir que no se puede exigir a un docente que sea moralmente responsable cuando no se le proporcionan los medios tecnológicos, económicos, disciplinares o de infraestructura para ejercerla. Esta dicotomía entre lo que se proporciona y lo que se exige siempre dejará en entredicho lo que el docente hace y lo que debería hacer en virtud de esa responsabilidad.

**Subcategoría 2.3: Reconocimiento del otro como interlocutor válido en el proceso educativo**

Etaa descriptiva: El reconocimiento del otro como interlocutor válido es uno de los principios centrales de la ética del discurso que Cortina expone en su discurso. “Mediante el diálogo, las personas establecen un vínculo al reconocerse mutuamente como capacitadas de habla y acción, como seres autónomos competentes para poder participar de aquellos procesos de diálogo donde esté en juego aquello que les afecte y/o interés.”(Calvo, 2024, p.72) Bajo esta concepción, se entiende que toda persona capaz de argumentar tiene derecho a participar en los procesos de deliberación que le afectan y que su voz debe ser tenida en cuenta en la toma de decisiones.

**Tabla 17.**  
*Subcategoría 2.3*

| <b>Subcategoría:</b> Reconocimiento del otro como interlocutor válido en el proceso educativo |                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                             | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                      |
| 001                                                                                           | El reconocimiento del otro también me ha enseñado que yo misma soy un 'otro' para mis estudiantes, y que ellos también me están formando a mí todos los días. Escucho |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | más, impongo menos. Propongo más, dicto menos.                                                                                                                                                                                                                               |
| 002 | He aprendido más de mis estudiantes sobre la vida, la resiliencia y la creatividad de lo que cualquier libro me ha enseñado. Eso solo es posible cuando uno está dispuesto a ver en el otro un interlocutor válido, no solo un receptor.                                     |
| 003 | Cuando un estudiante me enseña algo, cuando me hace ver el mundo desde su perspectiva, cuando me confronta con su diferencia, se genera un intercambio que enriquece la comprensión mutua.                                                                                   |
| 004 | Cuando me coloco frente a mis estudiantes y los reconozco en su alteridad radical — en su radical diferencia respecto a mí— se produce el acontecimiento ético por excelencia: la responsabilidad infinita hacia el otro.                                                    |
| 005 | Ellos me han enseñado que hay formas de saber y de ser que la escuela no valora suficientemente: el conocimiento del territorio, la inteligencia práctica, la solidaridad comunitaria. Cuando los reconozco como interlocutores válidos, el proceso educativo se transforma. |
| 006 | Prefiero un modelo de co-construcción donde ambos aportamos. Sus preguntas son tan importantes como mis respuestas. Esa horizontalidad no elimina mi rol como guía, pero sí lo resignifica.                                                                                  |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapla estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 2.3

**Tabla 18.**  
*Subcategoría 2.3*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                               | UNIDAD DE SIGNIFICADO (CÓDIGO EMERGENTE)        | TEMA CENTRAL (AGRUPACIÓN TEMÁTICA)           | ESTRUCTURA ESENCIAL (CONCEPTO ESENCIAL) | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                         |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | El reconocimiento del otro también me ha enseñado que yo misma soy un 'otro' para mis estudiantes, y que ellos también me están formando a mí todos los | El docente también es 'otro' para el estudiante | Reciprocidad constitutiva del reconocimiento | Apertura a ser transformado por el otro | El reconocimiento del otro como interlocutor válido transforma la estructura epistémica del aula: la |

|        |                                                                                                                                                                                                                     |                                                           |                                                   |                                                             |                                                                                                             |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | días.                                                                                                                                                                                                               |                                                           |                                                   |                                                             | disposición activa a ser transformado por el otro y la igualación epistemológica a del saber del estudiante |
| INF002 | He aprendido más de mis estudiantes sobre la vida, la resiliencia y la creatividad de lo que cualquier libro me ha enseñado. Eso solo es posible cuando uno está dispuesto a ver en el otro un interlocutor válido. | <b>Aprendizaje genuinamente recíproco</b>                 | Disposición activa a ser transformado por el otro | <b>Apertura a ser transformado por el otro</b>              | son estructuras inseparables que convierten el saber en bien construido colectivamente                      |
| INF003 | Cuando un estudiante me enseña algo, cuando me hace ver el mundo desde su perspectiva, cuando me confronta con su diferencia, se genera un intercambio que enriquece la comprensión mutua.                          | <b>Intercambio enriquecedor desde la diferencia</b>       | Enriquecimiento mutuo en el encuentro pedagógico  | <b>Apertura a ser transformado por el otro</b>              |                                                                                                             |
| INF004 | Cuando me coloco frente a mis estudiantes y los reconozco en su alteridad                                                                                                                                           | <b>Responsabilidad infinita ante la alteridad radical</b> | Reconocimiento de la alteridad como evento ético  | <b>Igualación epistemológica a del saber del estudiante</b> |                                                                                                             |

radical, se produce el acontecimiento ético por excelencia: la responsabilidad infinita hacia el otro.

|        |                                                                                                                                                                                             |                                                             |                                                |                                                           |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| INF005 | Ellos me han enseñado que hay formas de saber y de ser que la escuela no valora suficientemente: el conocimiento del territorio, la inteligencia práctica, la solidaridad comunitaria.      | <b>Validez de los saberes del territorio y la comunidad</b> | Legitimación de saberes no académicos          | <b>Igualación epistemológica del saber del estudiante</b> |
| INF006 | Prefiero un modelo de co-construcción donde ambos aportamos. Sus preguntas son tan importantes como mis respuestas. Esa horizontalidad no elimina mi rol como guía, pero sí lo resignifica. | <b>Horizontalidad que resignifica el rol docente</b>        | Co-construcción como práctica pedagógica ética | <b>Igualación epistemológica del saber del estudiante</b> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de las seis narrativas permitió develar las siguientes unidades de significado: (a) la apertura del docente a ser formado por el estudiante como condición del reconocimiento genuino (INF001, INF002); (b) el aprendizaje recíproco como evidencia de la interlocución válida (INF002); (c) el enriquecimiento mutuo a través del intercambio de perspectivas diferentes como producto del reconocimiento (INF003); (d) la responsabilidad infinita ante la alteridad radical del otro como fundamento filosófico del reconocimiento (INF004); (e) la validación de saberes no académicos como ampliación del concepto de interlocutor válido (INF005); y (f) la horizontalidad en la co-construcción del conocimiento como práctica pedagógica del reconocimiento (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Se identifican dos estructuras esenciales: La primera es el reconocimiento como disposición activa de apertura a ser transformado por el otro: no se trata solo de reconocer que el otro existe o que tiene derechos, sino de estar genuinamente dispuesto a que ese reconocimiento cambie la propia perspectiva, la propia práctica y la propia comprensión del fenómeno educativo. Esta estructura supera el reconocimiento meramente retórico y lo convierte en acto existencial. La segunda es la igualación epistemológica: el saber del estudiante tiene la misma validez que el saber del docente como fuente de conocimiento en el proceso educativo.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos produce la siguiente estructura general: el reconocimiento del otro como interlocutor válido es un fenómeno que transforma la estructura epistémica del aula al convertir el saber en un bien construido colectivamente y no en un objeto poseído individualmente por el docente. Esta estructura general articula las dos esencias en un movimiento que va de la apertura del docente a la igualación epistemológica y produce como resultado una relación pedagógica genuinamente dialógica en la que ambos participantes son simultáneamente maestros y aprendices.

Discusión de resultados: Las dos estructuras esenciales encuentran su fundamentación como un ejemplo claro de las implicaciones del reconocimiento, el docente que reconoce al otro como interlocutor válido no solo le habla sino que también le escucha con disposición a ser transformado. Esta disposición es precisamente la que Cortina atribuye al ciudadano democrático y que, en el contexto del aula, define al docente éticamente comprometido. El reconocimiento del otro como interlocutor válido implica también reconocer la validez de sus formas de conocer y en este sentido, “la teoría del reconocimiento cordial de Cortina logra mostrar cómo es posible establecer relaciones recíprocas altamente beneficiosas para todos los participantes en un contexto de actividad humana como, por ejemplo, el político o económico” (Calvo, 2024, p.75) O en este plano, el educativo.

Las narrativas de los informantes denotan una arista diferente del mero reconocimiento identitario, el reconocimiento del otro como interlocutor válido, implica la disposición para interactuar con el otro bajo parámetros de igualdad. En esta subcategoría se analiza que el proceso educativo es bidireccional, tanto el docente como el estudiante son sujetos susceptibles del aprendizaje y de la enseñanza. Es la potestad que se le da al otro para que cambie las perspectivas propias. Reconocer la voz del otro es una actitud ética que transforma la práctica pedagógica tradicionalista o meramente conductual.

Al hacer la contrastación entre las narrativas y los autores desarrollados en el presente estudio, se identifica que el reconocimiento del estudiante como interlocutor válido produce, en la práctica de los informantes, una transformación de la estructura epistémica del aula: el saber deja de ser un flujo unidireccional del docente hacia el estudiante y se convierte en una construcción dialógica en la que ambos participan como agentes. Esta transformación epistémica es, al mismo tiempo, una transformación ética: reconocer la validez del saber del otro es reconocer su condición de persona y es uno de los primeros requerimientos a considerar si se busca transformar las prácticas pedagógicas actuales.

Como una de las principales dificultades que se pueden observar al referir esta subcategoría, una de las que presenta mayor relevancia es el poco espacio para el diálogo que se tiene en las instituciones. Entre las actividades evaluativas y curriculares, el espacio que se tiene para el diálogo y la construcción en conjunto se ve diezmado y se convierte en una práctica selectiva que da voz y participación a unos pocos por sobre la generalidad. Es responsabilidad del docente generar las condiciones para que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de expresión lingüística y de aprendizaje.

#### ***Subcategoría 2.4: Dimensión ética de la educación en la formación de ciudadanos***

Etaapa descriptiva: La formación de ciudadanos éticos constituye uno de los propósitos centrales de la obra de Adela Cortina y más de esta, en su aplicación en contextos educativos. Para Cortina (2013a), la ética cívica es “es el mínimo ético compartido que una sociedad democrática necesita para funcionar: un conjunto de valores y principios que, sin ser impuestos desde ninguna cosmovisión particular, son reconocidos como necesarios para la convivencia justa entre personas libres e iguales.” (p.121) La escuela, al ser un espacio de construcción y aplicación de la convivencia, es uno de los espacios ideales para la formación en ética cívica.

**Tabla 19.**  
*Subcategoría 2.4*

| <b>Subcategoría:</b> Dimensión ética de la educación en la formación de ciudadanos |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                  | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 001                                                                                | En la sociedad actual, donde priman el consumo y el individualismo, la escuela tiene la oportunidad de mostrar que es posible vivir de otra manera. Pero para que eso ocurra, los docentes tenemos que encarnar esos valores primero.                              |
| 002                                                                                | La escuela es un laboratorio de convivencia. Lo que aprendan los estudiantes sobre cómo tratarse a sí mismos y a los demás en ese laboratorio les acompañará toda la vida. Por eso los docentes debemos ser muy conscientes del currículo oculto que transmitimos. |
| 003                                                                                | La sociedad necesita personas que sepan convivir, y esa capacidad se forma, en buena parte, en la escuela. La forma en que una maestra reacciona ante la injusticia, la manera en que se resuelven los conflictos: todo eso es educación moral.                    |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 004 | Una escuela que premia la competencia por encima de la cooperación está formando personas competitivas. Una escuela que sanciona la diferencia está formando personas intolerantes. La reflexión ética debe traducirse en transformaciones reales de las estructuras institucionales. |
| 005 | Lo que la escuela sí puede hacer es ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan preguntarse por qué el mundo es como es y cómo podría ser diferente. Esa pregunta, si se instala genuinamente en su conciencia, es más poderosa que cualquier lección de valores.                 |
| 006 | Me intereso mucho por la participación estudiantil, por los procesos de gobierno escolar, por las oportunidades de ejercer ciudadanía real dentro de la institución. Esa práctica democrática es la mejor educación ética que podemos ofrecerles.                                     |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapa estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 2.4

**Tabla 20.**  
*Subcategoría 2.4*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                             | UNIDAD DE SIGNIFICADO                           | TEMA CENTRAL                                          | ESTRUCTURA ESENCIAL                      | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                                             |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | En la sociedad actual, donde priman el consumo y el individualismo, la escuela tiene la oportunidad de mostrar que es posible vivir de otra manera. Pero para que eso ocurra, los docentes tenemos que encarnar esos valores primero. | <b>Encarnar los valores antes de enseñarlos</b> | Coherencia ética del docente como condición formativa | <b>Ética cívica como práctica vivida</b> | <b>La dimensión ética de la formación ciudadana requiere simultáneamente la ética cívica como práctica vivida —no como contenido enseñado— y la coherencia entre el discurso ético de la institución</b> |
| INF002     | La escuela es un laboratorio                                                                                                                                                                                                          | <b>Currículo oculto de la</b>                   | Dimensión ética del                                   | <b>Ética cívica como práctica</b>        |                                                                                                                                                                                                          |

|        |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                  |                                                                  |                                                                       |                                                                                   |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|        | <p>de convivencia. Lo que aprendan los estudiantes sobre cómo tratarse a sí mismos y a los demás les acompañará toda la vida. Los docentes debemos ser conscientes del currículo oculto que transmitimos.</p> | <p><b>convivencia como formación ética</b></p>                                   | <p>currículo implícito</p>                                       | <p><b>vivida</b></p>                                                  | <p><b>y sus prácticas reales, sin la cual el efecto formativo se invierte</b></p> |
| INF003 | <p>La sociedad necesita personas que sepan convivir, y esa capacidad se forma, en buena parte, en la escuela. La forma en que una maestra reacciona ante la injusticia es, en sí misma, educación moral.</p>  | <p><b>La reacción ante la injusticia como educación moral</b></p>                | <p>Aprendizaje ético desde el ejemplo cotidiano</p>              | <p><b>Ética cívica como práctica vivida</b></p>                       |                                                                                   |
| INF004 | <p>Una escuela que premia la competencia por encima de la cooperación está formando personas competitivas. Una escuela que sanciona la diferencia está formando</p>                                           | <p><b>Crítica a la contradicción entre discurso y práctica institucional</b></p> | <p>Coherencia estructural como condición ética de la escuela</p> | <p><b>Coherencia entre discurso institucional y práctica real</b></p> |                                                                                   |

personas intolerantes. La reflexión ética debe traducirse en transformaciones reales.

|        |                                                                                                                                                                      |                                                                             |                                                    |                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| INF005 | Lo que la escuela sí puede hacer es ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan preguntarse por qué el mundo es como es y cómo podría ser diferente.             | <b>Pregunta crítica sobre el mundo como motor de la formación ciudadana</b> | Formación del pensamiento crítico como acto cívico | <b>Ética cívica como práctica vivida</b>                       |
| INF006 | Me interesa mucho por la participación estudiantil, por los procesos de gobierno escolar, por las oportunidades de ejercer ciudadanía real dentro de la institución. | <b>Práctica democrática efectiva en el gobierno escolar</b>                 | Ciudadanía como experiencia vivida en la escuela   | <b>Coherencia entre discurso institucional y práctica real</b> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) la necesidad de encarnar los valores que se pretende enseñar como condición de coherencia ética del docente (INF001); (b) el currículo oculto de la convivencia como el espacio real de formación ciudadana (INF002, INF003); (c) la crítica a las estructuras institucionales que contradicen el discurso ético de la escuela como condición de la formación ciudadana auténtica (INF004); (d) la instalación de la pregunta crítica sobre

por qué el mundo es como es y cómo podría ser diferente como motor de la formación ciudadana (INF005); y (e) la práctica democrática real a través del gobierno escolar como metodología privilegiada de formación en ética cívica (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Se identifican dos estructuras esenciales invariantes. La primera es la ética cívica como práctica vivida y no como contenido enseñado: la ciudadanía ética se aprende en la experiencia real de convivencia, norma y participación, y no mediante la transmisión de conceptos sobre valores. Esta estructura es invariante en los seis relatos: ningún informante describe la formación ciudadana como la enseñanza de un conjunto de principios éticos, sino como la creación de condiciones para que esos principios sean practicados en situaciones reales. La segunda es la coherencia entre el discurso ético de la institución y sus prácticas reales como condición de posibilidad de cualquier proyecto de formación ciudadana: cuando esa coherencia se rompe, el efecto formativo puede invertirse.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis informantes reproduce la siguiente estructura general: la dimensión ética de la educación en la formación de ciudadanos es un fenómeno que requiere simultáneamente la creación de espacios de participación genuina y la coherencia entre lo que la institución dice que vale y lo que efectivamente hace. La fisonomía común del fenómeno en el grupo es la convicción de que la escuela forma ciudadanos no principalmente a través de lo que enseña sobre la ciudadanía, sino a través de cómo organiza la convivencia, gestiona el poder y responde a la diferencia en su vida cotidiana.

Discusión de resultados: Las dos estructuras se alinean con la propuesta de reformular la intención del acto educativo en tanto, el objetivo que se pretende lograr. No es lo mismo hablar de humanismo, conciencia ética y formación en valores desde el Proyecto Educativo Institucional, a que este realmente se vivencia dentro y fuera del aula. De acuerdo a este discurso, la dimensión ética se aborda desde la construcción de ciudadanía en democracia y aunque, efectivamente, la práctica real de ejercicios

democráticos en la escuela contribuyen en esta formación legitimando que las reglas son producto de acuerdos, que los derechos implican responsabilidades y que la justicia se construye en el diálogo, no son el único recurso con el que se cuenta.

Las narrativas de los informantes clave expresan dos niveles de la dimensión ética de la educación aplicada a la formación ciudadana: En primer lugar, el nivel crítico que denuncia las contradicciones entre el discurso ético de la escuela y sus prácticas reales, y en segundo, el nivel participativo que propone la práctica democrática efectiva como el mejor medio de formación ética. La propuesta de vivir la democracia a través de la elección del gobierno escolar evidencia la utilidad de vivir la ética en la escuela y cómo este se constituye un ejercicio plausible dentro de las instituciones educativas del país.

Bajo este tenor, durante el ejercicio de contrastación entre las narrativas y los postulados teóricos se destaca la ética cívica de Cortina en la cual bajo la formación ética de ciudadanos en la escuela se requiere, antes que la enseñanza de valores, la creación de condiciones institucionales para que esos valores sean practicables. La coherencia entre el discurso ético de la institución y sus prácticas reales es la condición de posibilidad de cualquier proyecto de formación ciudadana que aspire a ser éticamente eficaz. Tal y como la comprenden los informantes clave, esta dimensión no se reduce a la enseñanza de valores sino a su aplicación en escenarios reales.

Sin embargo y desde un punto de vista más personal, una reflexión crítica de esta subcategoría apunta una limitación que se hace evidente en los procesos de elección democrática escolar. Si bien las instituciones propenden por la elección de sus líderes escolares (personero, contralor, entre otros), una vez elegidos, la función de estos líderes queda relegada a las dinámicas internas de la institución y cuando los estudiantes perciben que su participación no produce cambios efectivos en la vida institucional, el efecto formativo de esa participación puede ser el opuesto al esperado: en lugar de aprender la eficacia de la democracia, aprenden el devenir erróneo de la misma.

## Síntesis de la categoría 2

La siguiente tabla sintetiza el análisis fenomenológico husserliano de las cuatro subcategorías de la Categoría 2, siguiendo las etapas de Martínez (2004): etapa descriptiva, etapa estructural, discusión de resultados.

**Tabla 21.**

*Síntesis Categoría 2: Concepciones de Cortina sobre conciencia ética de persona en el docente*

| SUBCATEGORÍA                          | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                               | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                     | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                                                     | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1 Dignidad humana como fundamento   | INF001: rechazo a la exclusión y la humillación.<br>INF002: dignidad vs. dominación pedagógica.<br>INF003: derecho al error sin vergüenza.<br>INF004: imperativo kantiano aplicado al aula.<br>INF005: defensa activa de derechos en contextos vulnerables.<br>INF006: respeto a la diversidad identitaria. | Sánchez (2015, p.403): ser humano como fin en sí mismo.<br>Cortina: ética mínima. Torres et al. (2021): solidaridad vs. egoísmo social. | Esencias:<br>(1) rechazo activo a la humillación<br>(2) dignidad como fundamento del diseño pedagógico; (3) dignidad como reconocimiento de la diversidad. | La capacidad individual del docente para revertir prácticas institucionales que vulneran la dignidad es insuficiente. Se requiere una ética institucional sostenida. |
| 2.2 Responsabilidad moral del docente | INF001: no hacer daño como horizonte mínimo.<br>INF002: autocrítica del poder pedagógico.<br>INF003: coherencia personal y testimonio de                                                                                                                                                                    | Sánchez (2015, p.400): vínculo ético de corresponder.<br>Cortina: responsabilidad anticipatoria de las consecuencias.                   | Esencias:<br>(1) autocrítica del poder pedagógico; (2) conciencia de irreversibilidad; (3) compromiso con la transformación social.                        | La exigencia de responsabilidad moral sin condiciones materiales genera una dicotomía que perjudica al                                                               |

| SUBCATEGORÍA                                  | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                                         | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                                          | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | valores.<br>INF004: conciencia de irreversibilidad de las huellas.<br>INF005: compromiso con la transformación social.<br>INF006: formar para el mundo que debería ser.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                 | docente y al sistema.                                                                                                                                                         |
| 2.3 Reconocimiento del otro como interlocutor | INF001: el docente también es 'otro' para el estudiante.<br>INF002: aprendizaje genuinamente recíproco.<br>INF003: intercambio enriquecedor desde la diferencia.<br>INF004: responsabilidad infinita ante la alteridad<br>INF005: validez de los saberes del territorio y la comunidad.<br>INF006: horizontalidad que resignifica el rol docente. | Calvo (2024, p.72): como reconocimiento mutuo.<br>Calvo (2024, p.75): reconocimiento cordial de Cortina.<br>Levinas: responsabilidad infinita ante el otro. | Esencias:<br>(1) disposición de apertura a ser transformado por el otro;<br>(2) igualación epistemológica del saber del estudiante.             | El espacio efectivo para el diálogo genuino es reducido por las exigencias curriculares y administrativas. El sistema debe garantizar condiciones para la interlocución real. |
| 2.4 Dimensión ética y formación ciudadana     | INF001: encarnar los valores antes de enseñarlos.<br>INF002: currículo oculto de la convivencia.<br>INF003: la escuela forma para la vida social.<br>INF004:                                                                                                                                                                                      | Cortina (2013a, p.121): ética cívica como mínimo democrático compartido.                                                                                    | Esencias:<br>(1) ética cívica como práctica vivida, no como contenido enseñado;<br>(2) coherencia entre discurso institucional y práctica real. | La participación democrática escolar sin incidencia real produce desencanto y desconfianza hacia las instituciones. La coherencia                                             |

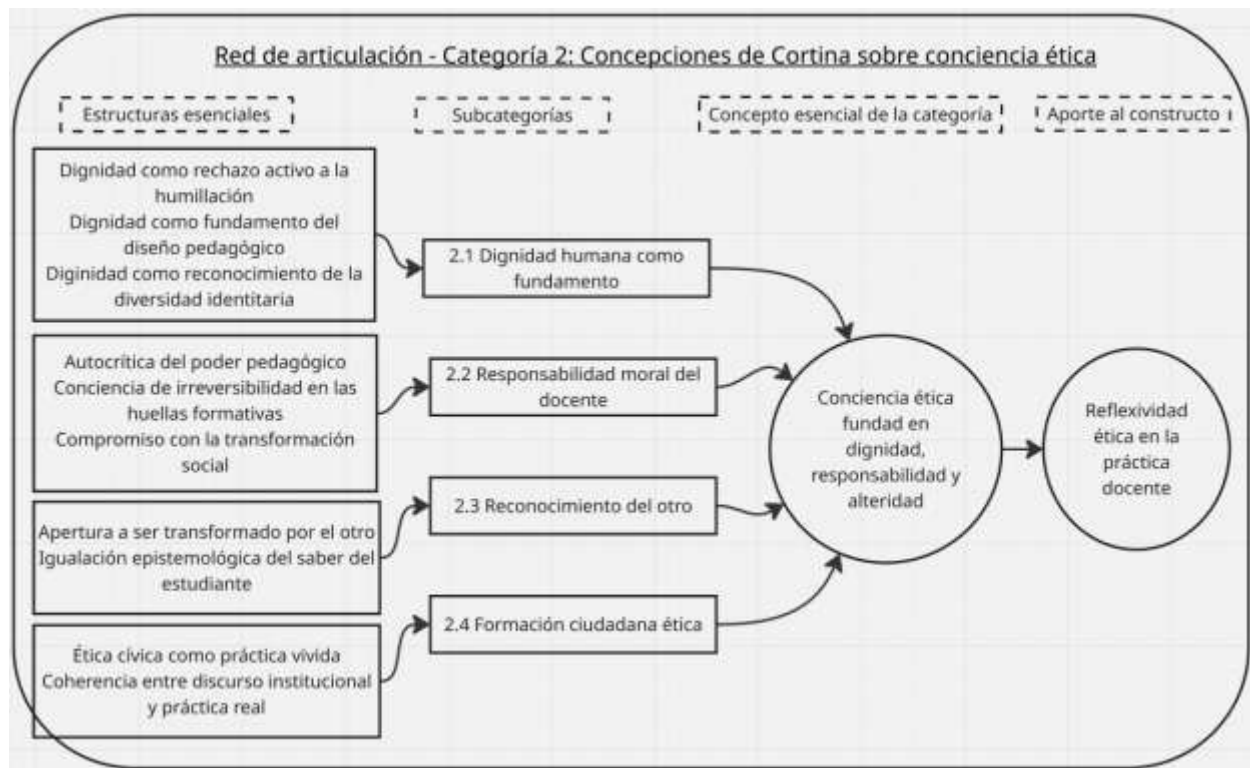
| SUBCATEGORÍA | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                    | REFERENTES TEÓRICOS | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ) | CRÍTICA PROPIA                                   |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------|
|              | transformar estructuras, no solo discursos. INF005: instalar la pregunta crítica en la conciencia. INF006: práctica democrática efectiva en el gobierno escolar. |                     |                                        | entre lo formal y lo real es ética, no opcional. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

### ***Red de articulación de Categoría 2***

La Categoría 2 pone en diálogo las narrativas de los docentes con los postulados filosóficos de Adela Cortina. Diez conceptos esenciales emergieron de la reducción eidética aplicada a las cuatro subcategorías. Al integrarlos, el concepto esencial de la categoría que emerge es la conciencia ética fundada en dignidad, responsabilidad y alteridad, tres principios que los docentes han elaborado desde su experiencia pedagógica de manera estructuralmente coherente con el pensamiento cortiniano, aunque no necesariamente derivada de él. Este concepto esencial aporta al constructo la Estructura esencial II: la reflexividad ética en la práctica docente, entendida como la capacidad de retornar críticamente sobre el propio quehacer para evaluar su coherencia con los compromisos éticos asumidos.

**Figura 5**  
*Red de articulación - Categoría 2.*



**Nota.** Figura elaborada por la autora

### **Categoría 3: Configuración de la conciencia ética de persona en el rol docente**

La tercera categoría de análisis busca comprender cómo los docentes configuran, a lo largo de su trayectoria y en el ejercicio cotidiano, una conciencia ética del concepto de persona que orienta su práctica pedagógica. Partiendo de la base de que esta configuración no es un producto acabado sino un proceso continuo de reflexión, integración y proyección que articula comprensión conceptual, experiencia vivida y compromiso con el futuro. Para este análisis, a continuación se presentan cuatro subcategorías que forman parte integral de esta configuración.

#### **Subcategoría 3.1: Sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa**

Etapa descriptiva: Como se verá en las líneas subsiguientes, el sentido ético del concepto de persona no es para los informantes una abstracción teórica sino una orientación práctica que se actualiza en cada decisión pedagógica dentro del aula. Las narrativas revelan que este sentido se configura en el vínculo entre la formación académica recibida, las experiencias significativas con estudiantes y la reflexión sostenida sobre el propio quehacer pedagógico. Cada constructo que se forma desde el punto de vista ético tiene su origen en las propias vivencias del sujeto, en este caso, de los docentes en ejercicio. .

**Tabla 22.**  
*Subcategoría 3.1*

| <b>Subcategoría:</b> Sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                   | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 001                                                                                 | El significado ético del concepto de persona está ligado a la convicción de que cada ser humano tiene un valor intrínseco que no depende de su rendimiento académico, su comportamiento o su origen social. Los veo como totalidades complejas, y ese es el punto de partida de mi ética profesional.    |
| 002                                                                                 | El significado ético implica una doble exigencia: hacia mí mismo de actuar con integridad, y hacia el contexto institucional de no permitir que las lógicas administrativas aplanen la dimensión humana de los estudiantes.                                                                              |
| 003                                                                                 | El significado ético está asociado a la idea de cuidado. Desde Noddings, entiendo que la ética del cuidado es fundamental: cuidar al estudiante no significa sobreprotegerlo, sino acompañarlo en su crecimiento con atención, sensibilidad y responsabilidad                                            |
| 004                                                                                 | La persona es siempre más que su rendimiento académico, más que su conducta visible, más que la categoría sociológica a la que pertenece. Esa 'más allá-idad' de la persona es lo que hace que la educación sea una empresa indefinidamente abierta. Nunca terminamos de conocer a nuestros estudiantes. |
| 005                                                                                 | El significado ético está ligado a la idea de ciudadanía crítica. Ser persona no es solo existir: es participar, reclamar derechos, asumir responsabilidades. Busco que mis estudiantes desarrollen esa conciencia ciudadana.                                                                            |
| 006                                                                                 | El significado ético está vinculado a la noción del compartir. Una persona no es solo alguien que recibe lo que el mundo le da, sino alguien que actúa sobre el mundo, que lo interpreta, que lo transforma.                                                                                             |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapa estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 3.1

**Tabla 23.**  
*Subcategoría 3.1*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                   | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                       | TEMA CENTRAL                                                    | ESTRUCTURA ESENCIAL                                  | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | El significado ético del concepto de persona está ligado a la convicción de que cada ser humano tiene un valor intrínseco que no depende de su rendimiento académico, su comportamiento o su origen social. | <b>Valor intrínseco como punto de partida incondicional</b> | Convicción del valor del sujeto independiente de su rendimiento | <b>Convicción del valor intrínseco de la persona</b> | El sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa articula la convicción del valor intrínseco — que impide reducir al estudiante a su rendimiento — con la apertura permanente al conocimiento del otro, que mantiene la relación pedagógica como empresa siempre inacabada y renovada |
| INF002     | El significado ético implica una doble exigencia: hacia mí mismo de actuar con integridad, y hacia el contexto institucional de no permitir que las lógicas administrativas aplanen la dimensión humana.    | <b>Doble exigencia: personal e institucional</b>            | Responsabilidad ética en doble dirección                        | <b>Convicción del valor intrínseco de la persona</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| INF003     | El significado ético está asociado a la idea de cuidado.                                                                                                                                                    | <b>Ética del cuidado como sentido pedagógico</b>            | Cuidado como acompañamiento o responsable del otro              | <b>Apertura permanente al conocimiento</b>           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|        |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                 |                                                  |                                                      |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
|        | Cuidar al central del otro estudiante no significa sobreprotegerlo, sino acompañarlo en su crecimiento con atención, sensibilidad y responsabilidad.                                                                   |                                                                 |                                                  |                                                      |
| INF004 | La persona es siempre más que su rendimiento académico. Esa 'más allá-idad' de la persona es lo que hace que la educación sea una empresa indefinidamente abierta. Nunca terminamos de conocer a nuestros estudiantes. | <b>'Más allá-idad' de la persona como apertura constitutiva</b> | Apertura permanente al conocimiento del otro     | <b>Apertura permanente al conocimiento del otro</b>  |
| INF005 | El significado ético está ligado a la idea de ciudadanía crítica. Ser persona no es solo existir: es participar, reclamar derechos, asumir responsabilidades.                                                          | <b>Ciudadanía crítica como dimensión del sentido ético</b>      | Persona como sujeto político y moralmente activo | <b>Convicción del valor intrínseco de la persona</b> |

|        |                                                                                                                                                                                                           |                                                       |                                                          |                                                     |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| INF006 | El significado ético está vinculado a la noción de agencia. Una persona no es solo alguien que recibe lo que el mundo le da, sino alguien que actúa sobre el mundo, que lo interpreta, que lo transforma. | <b>Agencia y acción transformadora sobre el mundo</b> | Persona como sujeto activo y transformador de su entorno | <b>Apertura permanente al conocimiento del otro</b> |
|        |                                                                                                                                                                                                           |                                                       |                                                          |                                                     |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: Las unidades de significado aquí encontradas son: (a) la convicción del valor intrínseco del ser humano con independencia de su rendimiento, comportamiento u origen como fundamento del sentido ético (INF001); (b) la exigencia del sentido ético hacia la propia integridad personal y hacia el contexto institucional (INF002); (c) el cuidado como categoría central del sentido ético desde la perspectiva de Noddings, que implica acompañamiento en el crecimiento con atención y responsabilidad (INF003); (d) la apertura permanente al conocimiento del otro como rasgo constitutivo del sentido ético (INF004); (e) la ciudadanía crítica como dimensión del sentido ético aplicado al contexto de vulnerabilidad (INF005); y (f) el compartir como actuar sobre el mundo, interpretarlo y transformarlo (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: En esta línea, se develan dos estructuras esenciales invariantes. La primera es la convicción del valor intrínseco de la persona como punto de partida incondicional del ejercicio pedagógico: esta convicción opera como horizonte ético que impide reducir al estudiante a su rendimiento, su conducta o su categoría social, y está presente en los seis informantes con independencia de su perfil, aunque con diferente grado de elaboración filosófica. La segunda es la apertura permanente al conocimiento del otro como actitud

constitutiva del sentido ético: la persona del estudiante siempre excede cualquier comprensión previa que el docente tenga de ella, lo que mantiene la relación pedagógica como empresa siempre inacabada y renovada.

Estructura general emergente: El sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa es un fenómeno que articula una convicción incondicional del valor intrínseco de la persona con una actitud de apertura permanente por parte del docente. Esta articulación impide dos deformaciones simétricas del fenómeno: la instrumentalización del estudiante que se produce cuando se pierde la convicción de su valor intrínseco y la idealización abstracta del estudiante que se produce cuando se pierde el contacto con su singularidad concreta e inacabada. La fisonomía común del fenómeno en el grupo es, por tanto, un sentido ético que integra dignidad universal con apertura a la particularidad irreductible de cada estudiante real.

Discusión de resultados: Reconocer, dentro del ejercicio pedagógico que los estudiantes son mucho más que una calificación o un contenido, es un punto de partida indispensable para reflexionar éticamente en la escuela. Es el punto central de las dos estructuras esenciales ya que, en la medida en que los estudiantes y los sujetos, en general, son seres maleables que aprenden y apprehenden de sus experiencias es una de las razones por las que la educación y la escuela como ente vivo sigue vigente en tiempos tan cambiantes como los actuales. Identificar y dar ese sentido ético al concepto de persona es necesario en las dinámicas educativas.

El proceso de contrastación entre las narrativas de los informantes y los planteamientos teóricos a la luz de esta subcategoría pone de manifiesto como el sentido ético del concepto de persona en la práctica educativa se puede comprender desde dos ángulos complementarios: la convicción del valor intrínseco y la apertura permanente al conocimiento del otro. Juntas, configuran una comprensión del sentido ético que es coherente con la propuesta cortiniana de una ética que integra el reconocimiento de la dignidad universal con la sensibilidad hacia la singularidad

concreta de cada persona. Esta integración es lo que distingue una ética genuinamente personalista de una ética meramente basada en los principios.

La revisión crítica de este apartado señala que el sentido ético del concepto de persona, elaborado desde la experiencia individual, puede tender a la subjetivización. Cada docente elabora su propio sentido ético, y esos sentidos, aunque convergentes en lo fundamental, pueden diferir en aspectos significativos. Esto plantea la pregunta de si es posible, y deseable, construir un sentido ético del concepto de persona que sea compartido en el nivel institucional y no solo individual. La construcción de este sentido ético común requiere, sin embargo, esfuerzos a nivel intra e inter institucional para tener una acogida y un desarrollo veraz en función de los resultados esperados.

### ***Subcategoría 3.2: Reflexión ética del docente sobre el concepto de persona***

Etapa descriptiva: Como segunda subcategoría de este ítem surge la reflexión ética sobre el concepto de persona que emerge del docente. De acuerdo a las narrativas de los informantes se determina que esta reflexión es un proceso continuo mediante el cual los docentes evalúan la coherencia entre sus convicciones morales y sus prácticas pedagógicas. Esta reflexión es la que permite la configuración progresiva de una conciencia ética genuina, diferente de la mera conformidad con normas externas ya que inicia desde la autocrítica de las prácticas pedagógicas en correspondencia con los cuestionamientos internos.

**Tabla 24.**  
***Subcategoría 3.2***

| <b>Subcategoría:</b> Reflexión ética del docente sobre el concepto de persona |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                             | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 001                                                                           | Oriento a mis estudiantes hacia el concepto de persona principalmente a través del ejemplo y del diálogo. Cuando surge un conflicto en el aula, lo uso como oportunidad para reflexionar juntos sobre cómo nos tratamos.                                                                                        |
| 002                                                                           | No doy nada por sentado: ni las normas que me impone la institución, ni los contenidos del currículo, ni las prácticas que he naturalizado con el tiempo. Me pregunto constantemente si lo que hago contribuye a la formación de personas libres, o si reproduce formas de dominación disfrazadas de pedagogía. |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 003 | La formación de la persona pasa, antes que por los contenidos, por el testimonio del docente. Eso me exige un trabajo permanente de revisión personal: qué valores encarno, qué mensaje transmito con mi actitud, cómo gestiono mis propias emociones frente al grupo. |
| 004 | La conciencia ética es, para mí, un ejercicio crítico que nunca termina. No doy por sentadas ni las normas de la institución, ni las prácticas naturalizadas con el tiempo. Esa vigilancia me lleva a preguntarme constantemente si lo que hago forma o deforma.       |
| 005 | La pregunta de por qué el mundo es como es, si se instala genuinamente en la conciencia del estudiante, es más poderosa que cualquier lección de valores. Por eso prefiero trabajar desde la realidad concreta de mis estudiantes.                                     |
| 006 | Tomo decisiones como dedicar tiempo a conversar sobre lo que les preocupa, o evaluar procesos y no solo resultados, aunque no estén en el plan de estudios. Esas decisiones nacen de la reflexión sobre qué tipo de personas quiero contribuir a formar.               |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapla estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 3.2

**Tabla 25.**  
*Subcategoría 3.2*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                        | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                     | TEMA CENTRAL                                          | ESTRUCTURA A ESENCIAL                           | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                          |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Oriento a mis estudiantes hacia el concepto de persona principalmente e a través del ejemplo y del diálogo. Cuando surge un conflicto en el aula, lo uso como oportunidad para reflexionar juntos sobre cómo nos | <b>Ejemplo y diálogo como método reflexivo compartido</b> | Reflexividad compartida desde la experiencia concreta | <b>Reflexión sobre la propia práctica ética</b> | <b>La reflexión ética del docente opera en espiral ascendente: la reflexión desde el testimonio personal (componente interno) y la reflexión crítica sobre prácticas normalizadas</b> |

|        |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                    |                                                                    |                                                                                                                                   |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | tratamos.                                                                                                                                                                                                                           |                                                                    |                                                                    | (componente externo) se articulan en un movimiento continuo de perfeccionamiento o ético que no tiene punto de llegada definitivo |
| INF002 | No doy nada por sentado: ni las normas que me impone la institución, ni los contenidos del currículo, ni las prácticas que he naturalizado. Me pregunto constantemente si lo que hago contribuye a la formación de personas libres. | <b>Cuestionamiento permanente de lo naturalizado</b>               | Reflexividad crítica sobre prácticas instituidas e invisibilizadas | <b>Reflexión crítica sobre prácticas normalizadas</b>                                                                             |
| INF003 | La formación de la persona pasa, antes que por los contenidos, por el testimonio del docente. Eso me exige un trabajo permanente de revisión personal: qué valores encarno, qué mensaje transmito con mi actitud.                   | <b>Testimonio y revisión personal permanente de valores</b>        | Coherencia ética como práctica reflexiva sostenida                 | <b>Reflexión sobre la propia práctica ética</b>                                                                                   |
| INF004 | La conciencia ética es, para mí, un ejercicio crítico que nunca                                                                                                                                                                     | <b>Vigilancia epistemológica a sin punto de llegada definitivo</b> | Reflexividad permanente e inacabada                                | <b>Reflexión crítica sobre prácticas normalizadas</b>                                                                             |

termina. No  
doy por  
sentadas ni  
las normas de  
la institución,  
ni las  
prácticas  
naturalizadas  
con el tiempo.

|        |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                             |                                                       |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| INF005 | La pregunta de por qué el mundo es como es, si se instala genuinamente en la conciencia del estudiante, es más poderosa que cualquier lección de valores.                                                                                        | <b>Pregunta crítica como motor de la reflexión pedagógica</b> | Reflexión transferida al estudiante como práctica formativa | <b>Reflexión crítica sobre prácticas normalizadas</b> |
| INF006 | Tomo decisiones como dedicar tiempo a conversar sobre lo que les preocupa, o evaluar procesos y no solo resultados, aunque no estén en el plan de estudios. Esas decisiones nacen de la reflexión sobre qué tipo de personas quiero contribuir a | <b>Apertura curricular orientada por la reflexión ética</b>   | Reflexión orientada al horizonte formativo de largo plazo   | <b>Reflexión sobre la propia práctica ética</b>       |

formar.

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura de las narrativas permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) el ejemplo y el diálogo como vías privilegiadas de orientación de los estudiantes hacia el concepto de persona, que exigen coherencia personal previa en el docente (INF001); (b) el cuestionamiento permanente de las normas institucionales y las prácticas naturalizadas como expresión de la reflexión ética crítica (INF002); (c) el testimonio de vida del docente como primer y más poderoso instrumento de formación ética, que exige revisión permanente de los valores encarnados (INF003); (d) la vigilancia epistemológica sobre el propio quehacer como práctica reflexiva que nunca llega a un punto de llegada definitivo (INF004); (e) la instalación de la pregunta crítica como motor de la reflexión ética compartida con los estudiantes (INF005); y (f) la toma de decisiones curriculares basadas en la reflexión sobre el tipo de persona que se quiere contribuir a formar (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Esta subcategoría está constituida por dos estructuras esenciales invariantes y un movimiento que las articula. La primera estructura es la reflexión sobre la propia práctica ética desde el testimonio y la experiencia personal: el docente se constituye en referente moral cuya coherencia entre convicciones y actos es permanentemente evaluada, tanto por él mismo como por sus estudiantes. La segunda estructura es la reflexión crítica sobre las prácticas normalizadas que pueden estar reproduciendo vulneración, a saber, esa capacidad de cuestionar lo que parece natural o inevitable distingue la reflexión ética genuina de la mera introspección. El movimiento articulador entre ambas es una espiral ascendente que va de la observación de la propia práctica a la identificación de tensiones y de ahí a la decisión de transformar lo éticamente insatisfactorio.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas produce la estructura general: la reflexión ética del docente sobre el

concepto de persona es un fenómeno de carácter espiral y permanente que no tiene punto de llegada definitivo. Su fisonomía común en el grupo es la articulación de un componente interno que es la coherencia entre convicciones y actos, con un componente externo que refiere la crítica de las prácticas y normas naturalizadas, esta articulación produce un movimiento continuo de perfeccionamiento ético que se renueva en cada situación pedagógica. Esta estructura general subyace a la diversidad de formas en que los seis informantes describen su reflexión.

Discusión de resultados: La noción del docente como testimonio de los valores que enseña es uno de los elementos más observables por sus estudiantes y es que, sin lugar a dudas, el docente se convierte en referente a seguir en valores, comportamientos y actitudes para sus alumnos. Esta disposición crítica hacia las propias prácticas es lo que, desde la perspectiva de Cortina, constituye una de las manifestaciones más plenas de la responsabilidad moral: la capacidad de reconocer la dimensión ética de lo que parecía puramente técnico o administrativo. En conjunto, las narrativas de los informantes aquí presentadas describen dos modalidades en cuanto a la reflexión ética del docente sobre el concepto de persona.

La reflexión sobre la práctica ética que nace del testimonio y la experiencia personal y, la reflexión que deviene de las prácticas que aunque son naturalizadas y normalizadas, pueden estar reproduciendo vulneración en los sujetos. La contrastación entre las narrativas y el cuerpo teórico del presente estudio permite identificar que la reflexión ética de los informantes tiene una estructura de espiral ascendente: comienza en la observación de la propia práctica, pasa por la identificación de las tensiones entre esa práctica y los principios éticos que se sostienen, y culmina en la decisión de transformar aquellos aspectos de la práctica que resultan éticamente insatisfactorios. Este proceso no tiene un punto de llegada definitivo: es continuo y siempre provisorio, lo que lo convierte en una práctica de perfeccionamiento ético permanente.

Al mencionar una crítica propia de lo que evidencia esta subcategoría, se debe señalar una tensión que los informantes expresan de manera implícita pero que el

análisis permite explicitar: la reflexión ética permanente que describen requiere de una disposición psicológica y de unas condiciones laborales que no siempre están presentes. La reflexividad crítica que describe INF002 es cognitiva y emocionalmente exigente, y puede convertirse en fuente de angustia moral si no está acompañada de los recursos y el apoyo institucional necesarios para transformar lo que se identifica como éticamente insatisfactorio.

### ***Subcategoría 3.3: Integración del concepto de persona en la práctica pedagógica***

Etapa descriptiva: Como tercera subcategoría de análisis se expone la integración del concepto de persona en la práctica pedagógica, la cual supone un ejercicio reflexivo en el cual los sujetos se convierten en el centro del proceso educativo y, con esto, se devela una dimensión ética que presupone su incorporación consciente y sistemática en la metodología y didáctica de la enseñanza. Dentro de los hallazgos aquí encontrados, se destaca que según la perspectiva de los informantes, esta integración adopta formas diversas pero que en todos los casos implica una ruptura con la concepción puramente instrumental del currículo.

**Tabla 26.**  
*Subcategoría 3.3*

| <b>Subcategoría:</b> Integración del concepto de persona en la práctica pedagógica |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                                  | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 001                                                                                | Integro el concepto de persona principalmente a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. En estas metodologías, los estudiantes necesitan reconocerse mutuamente, negociar, ceder, escuchar. También uso la escritura reflexiva para que se encuentren a sí mismos como personas. |
| 002                                                                                | Integro el concepto de persona a través de lo que llamo 'pedagogía de la presencia': estar realmente presente con mis estudiantes, no solo físicamente sino emocionalmente e intelectualmente. También lo integro a través de proyectos comunitarios donde deben ponerse al servicio del otro                  |
| 003                                                                                | Integro el concepto de persona principalmente a través del aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos. En el trabajo cooperativo aprenden que necesitan al otro, que la diversidad de perspectivas enriquece el resultado, que el éxito colectivo también es un logro personal                      |
| 004                                                                                | Integro el concepto de persona a través de lo que llamo 'pedagogía socrática actualizada': el diálogo como método, la pregunta como motor, la incertidumbre como horizonte. Busco que los estudiantes confronten sus propias certezas y descubran que                                                          |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | sus creencias son construcciones históricas revisables.                                                                                                                                                                                                                                              |
| 005 | Si voy a enseñar argumentación, uso como temas problemas reales de su comunidad. Si voy a trabajar estadística, uso datos sobre su propio barrio. Esa contextualización es una declaración ética de que su realidad importa, de que lo que viven tiene valor académico.                              |
| 006 | Cuando un estudiante diseña una campaña de sensibilización sobre el bullying, o cuando crea un video documental sobre un problema de su comunidad, está ejerciendo una ciudadanía activa que integra conocimiento, habilidad y conciencia ética. Eso es lo que entiendo por formación de la persona. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapas estructurales: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la Subcategoría 3.3

**Tabla 27.**  
*Subcategoría 3.3*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                                                           | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                 | TEMA CENTRAL                                         | ESTRUCTURA ESENCIAL                                  | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                         |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Integro el concepto de persona a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. Los estudiantes necesitan reconocerse mutuamente, negociar, ceder, escuchar. | <b>Trabajo colaborativo como reconocimiento mutuo</b> | Metodologías centradas en el reconocimiento del otro | <b>Transversalidad e integración contextualizada</b> | La integración del concepto de persona en la práctica pedagógica opera como modo de ser de la enseñanza cuando es transversal a cualquier disciplina, contextualizada en la realidad |
| INF002     | Integro el concepto de persona a través de lo que llamo 'pedagogía de la presencia': estar realmente                                                                                | <b>Pedagogía de la presencia integral</b>             | Vínculo pedagógico como presencia ética total        | <b>Transversalidad e integración contextualizada</b> |                                                                                                                                                                                      |

|        |                                                                                                                                                                                                                        |                                                               |                                                          |                                                      |                                                                                                                                                                            |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | presente con mis estudiantes, no solo físicamente sino emocionalmente e intelectualmente.                                                                                                                              |                                                               |                                                          |                                                      | concreta del estudiante y orientada a la transformación activa de esa realidad; la ausencia de cualquiera de estas tres condiciones produce formas degradadas del fenómeno |
| INF003 | Integro el concepto de persona a través del aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos. En el trabajo cooperativo aprenden que necesitan al otro, que la diversidad de perspectivas enriquece el resultado. | <b>Aprendizaje cooperativo como interdependencia positiva</b> | Interdependencia positiva como práctica ética            | <b>Transversalidad e integración contextualizada</b> |                                                                                                                                                                            |
| INF004 | Integro el concepto de persona a través de la pedagogía socrática: el diálogo como método, la pregunta como motor, la incertidumbre como horizonte.                                                                    | <b>Pedagogía socrática como dispositivo ético-epistémico</b>  | Diálogo y pregunta como herramientas de formación ética  | <b>Transversalidad e integración contextualizada</b> |                                                                                                                                                                            |
| INF005 | Si voy a enseñar argumentación, uso como temas                                                                                                                                                                         | <b>Contextualización curricular en la realidad del barrio</b> | La realidad del estudiante como contenido académicamente | <b>Orientación transformadora de la práctica</b>     |                                                                                                                                                                            |

problemas  
reales de su  
comunidad. Si  
voy a trabajar  
estadística, uso  
datos sobre su  
propio barrio.  
Esa  
contextualizaci  
ón es una  
declaración  
ética de que su  
realidad  
importa.

te válido

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                           |   |                                                                                   |                                                                      |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| INF006 | <p>Cuando un<br/>estudiante<br/>diseña una<br/>campaña de<br/>sensibilización<br/>sobre el<br/>bullying o crea<br/>un video<br/>documental<br/>sobre un<br/>problema de su<br/>comunidad,<br/>está ejerciendo<br/>una ciudadanía<br/>activa que<br/>integra<br/>conocimiento,<br/>habilidad y<br/>conciencia<br/>ética.</p> | <p><b>Proyectos<br/>con<br/>propósito<br/>impacto<br/>social real</b></p> | e | <p>Ciudadanía<br/>activa como<br/>integración de<br/>ética y<br/>conocimiento</p> | <p><b>Orientación<br/>transformador<br/>a de la<br/>práctica</b></p> |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: Se encontraron las siguientes unidades de significado: (a) el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos como metodologías que obligan al reconocimiento mutuo entre estudiantes (INF001); (b) la la presencia como forma de integración del concepto de persona en el vínculo pedagógico (INF002); (c) el aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos como espacios en que los estudiantes aprenden que necesitan

al otro y que la diversidad enriquece el resultado (INF003); (d) la pedagogía socrática —diálogo como método, pregunta como motor, incertidumbre como horizonte— como integración del concepto de persona en la epistemología del aula (INF004); (e) la contextualización del currículo en la realidad concreta del barrio y la comunidad del estudiante como declaración ética de que su realidad importa y tiene valor académico (INF005); y (f) los proyectos con propósito y con impacto social real como espacios de ciudadanía activa que integran conocimiento, habilidad y conciencia ética (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Esta subcategoría está constituida por una estructura esencial única que subyace a la diversidad de estrategias descritas por los seis informantes clave: la integración del concepto de persona opera de manera eficaz cuando es transversal a cualquier disciplina o metodología, cuando se ancla en la realidad concreta del estudiante y cuando está orientada a la transformación activa de esa realidad. Esta estructura no es una síntesis externa de las estrategias descritas sino la lógica interna que las hace posibles como actos genuinamente éticos: sin transversalidad, la ética se convierte en asignatura; sin contextualización, se convierte en abstracción; sin orientación transformadora, se convierte en descripción.

Estructura general emergente: La integración de las estructuras esenciales identificadas en los seis relatos produce la siguiente estructura general: la integración del concepto de persona en la práctica pedagógica es un fenómeno que convierte la ética en modo de ser de la enseñanza misma y no en un contenido adicional al currículo. Su fisonomía común en el grupo es la articulación de tres condiciones simultáneas: transversalidad, contextualización crítica y orientación transformadora que cuando están presentes juntas producen un acto pedagógico en el que el estudiante pasa de receptor pasivo a agente activo de su propio aprendizaje y de su entorno. La ausencia de cualquiera de las tres condiciones produce formas degradadas del fenómeno que conservan su apariencia ética sin su sustancia.

Discusión de resultados: La integración del concepto de persona en metodologías de aprendizaje-servicio y proyectos con impacto comunitario revela una comprensión sofisticada de la formación ética: no se trata de enseñar valores como un contenido adicional sino de crear condiciones para que los estudiantes los practiquen en situaciones reales. Esta comprensión es coherente con la propuesta de Cortina de una ética práctica. El extrapolar los contenidos curriculares a los entornos cotidianos de los estudiantes como acto ético es un hallazgo relevante: revela que la integración del concepto de persona no requiere necesariamente de espacios curriculares específicos (clases de ética, de valores, de ciudadanía) sino que puede ser transversal a todo el proceso educativo.

Las narrativas de los informantes clave aquí ejemplificadas, muestran cómo pese a existir variedad de estrategias de integración del concepto de persona aplicadas a la praxis educativa, el enfoque principal que se obtiene al ubicar al estudiante como el centro del proceso educativo. Más allá de hablar de la comprensión de persona en un contexto curricular o teórico, su integración denota la necesidad de estructurar y reestructuras las metodologías de trabajo dentro y fuera del aula. Es menester que los docentes se piensen como agentes de cambio y transformación de realidades sociales importantes.

La contrastación entre las narrativas y el marco teórico propuesto permite identificar que la integración del concepto de persona en la práctica pedagógica opera de manera más eficaz cuando es transversal a todos los procesos escolares, cuando esta integración es contextualizada con la realidad del estudiante y cuando apunta su mirada a la transformación, se pasa de un educando que cumple una función de receptor pasivo a un agente que construye y practica la ética como foco de su desarrollo. La ética comprendida desde este criterio sobrepasa su comprensión como una asignatura o un contenido sumado a la cátedra de paz.

Sin embargo, el análisis crítico de esta subcategoría sugiere que el proceso de contextualización del aprendizaje necesario para la integración del concepto de

persona a la práctica pedagógica, debe ser un proceso reflexivo riguroso ya que si no se realiza con cuidado crítico, se corre el riesgo de replicar patrones de segregación y desigualdad que por las mismas condiciones del entorno ya se han normalizado como el deber ser. En este sentido, el docente que busque realizar esta integración debe ser una persona que cuestione las condiciones estructurales que producen las problemáticas del estudiantado y trabaje en pro de generar una respuesta a esos mismos orígenes.

### ***Subcategoría 3.4: Proyección educativa del concepto ético de persona***

Etaapa descriptiva: La cuarta subcategoría de esta categoría se centra en analizar la manera en que los docentes proyectan hacia el futuro la comprensión ética del concepto de persona, tanto en términos de los impactos que esperan generar en sus estudiantes como en términos de la transformación social más amplia que vislumbran como horizonte de sentido de su práctica educativa. Los seis informantes describen una visión esperanzadora que trasciende el ciclo escolar y apunta a la humanización del mundo entendiendo la escuela como un escenario vivo y preparatorio para los ciudadanos del mañana.

**Tabla 28.**  
***Subcategoría 3.4***

| <b>Subcategoría:</b> Proyección educativa del concepto ético de persona |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INFORMANTE</b>                                                       | <b>NARRATIVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 001                                                                     | Para mí, eso es lo que da sentido a mi trabajo como docente: contribuir, desde el aula, a que el mundo sea un poco más humano.                                                                                                                                                                                                          |
| 002                                                                     | Si logramos que nuestros estudiantes salgan de la escuela sabiendo que son personas con dignidad y que los demás también lo son, habremos hecho lo más importante. El resto —los conocimientos disciplinares— puede adquirirse en cualquier momento. Pero la conciencia ética de ser persona se forja en la infancia y la adolescencia. |
| 003                                                                     | La convicción de que cada estudiante que sale transformado de mi aula lleva consigo una semilla de humanidad que puede cambiar su entorno. Eso es lo que me motiva a seguir enseñando.                                                                                                                                                  |
| 004                                                                     | Si logramos que nuestros estudiantes interioricen la idea de que toda persona merece                                                                                                                                                                                                                                                    |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | ser tratada con dignidad, independientemente de su origen o su historia, estamos sembrando los fundamentos de una ciudadanía ética que el mundo necesita urgentemente.                                                                               |
| 005 | Si queremos una sociedad más justa, necesitamos escuelas que formen personas capaces de reconocer la injusticia y de trabajar para cambiarla. No desde el resentimiento, sino desde la convicción de que tienen derecho a una vida digna.            |
| 006 | Si logramos que nuestros estudiantes salgan con una conciencia ética sólida y con herramientas para actuar en favor de la justicia, estaremos contribuyendo a un futuro mejor. Y eso, en última instancia, es todo lo que podemos y debemos ofrecer. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Etapla estructural: A continuación se presentan los datos emergentes identificados en la lectura transversal de los seis relatos para la subcategoría Subcategoría 3.4

**Tabla 29.**  
*Subcategoría 3.4*

| INFORMANTE | NARRATIVA                                                                                                                                              | UNIDAD DE SIGNIFICADO                                             | TEMA CENTRAL                                              | ESTRUCTURA ESENCIAL                                | ESTRUCTURA GENERAL EMERGENTE                                                                                                                                                    |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INF001     | Para mí, eso es lo que da sentido a mi trabajo como docente: contribuir, desde el aula, a que el mundo sea un poco más humano.                         | <b>Contribuir a un mundo más humano como horizonte de sentido</b> | Esperanza pedagógica como motor de la práctica            | <b>Proyección individual de la formación ética</b> | <b>La proyección educativa del concepto ético articula dos dimensiones inseparables: la proyección individual — formación del carácter moral del sujeto en la conciencia de</b> |
| INF002     | Si logramos que nuestros estudiantes salgan de la escuela sabiendo que son personas con dignidad y que los demás también lo son, habremos hecho lo más | <b>Conciencia ética como legado principal de la escuela</b>       | Formación del carácter moral sobre acumulación de saberes | <b>Proyección individual de la formación ética</b> |                                                                                                                                                                                 |

|        |                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |                                                       |                                                         |                                                                                                                                                               |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | importante. La conciencia ética de ser persona se forja en la infancia y la adolescencia.                                                                                                                                        |                                                                         |                                                       |                                                         | su propia dignidad— y la proyección colectiva — esperanza fundamentad                                                                                         |
| INF003 | La convicción de que cada estudiante que sale transformado de mi aula lleva consigo una semilla de humanidad que puede cambiar su entorno. Eso es lo que me motiva a seguir enseñando.                                           | <b>Semilla de humanidad que transforma entornos</b>                     | Efecto multiplicador de la formación ética individual | <b>Proyección colectiva hacia sociedades más éticas</b> | a de que esos sujetos contribuyan a sociedades más justas— sin la una no hay anclaje en la persona; sin la otra, no hay horizonte de sentido para la práctica |
| INF004 | Si logramos que nuestros estudiantes interioricen la idea de que toda persona merece ser tratada con dignidad, independientemente de su origen o su historia, estamos sembrando los fundamentos de una ciudadanía ética urgente. | <b>Ciudadanía ética fundada en la dignidad universal</b>                | Educación como proyecto político-ético de largo plazo | <b>Proyección colectiva hacia sociedades más éticas</b> |                                                                                                                                                               |
| INF005 | Si queremos una sociedad más justa, necesitamos escuelas que formen personas capaces de reconocer la injusticia y de                                                                                                             | <b>Personas que reconocen la injusticia y actúan para transformarla</b> | Formación ética como emancipación social              | <b>Proyección colectiva hacia sociedades más éticas</b> |                                                                                                                                                               |

|        |                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                      |                                                                       |                                                                         |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
|        | trabajar para<br>cambiarla. No<br>desde el<br>resentimiento,<br>sino desde la<br>convicción del<br>derecho a una<br>vida digna.                                                                                    |                                                                                      |                                                                       |                                                                         |
| INF006 | Si logramos que<br>nuestros<br>estudiantes<br>salgan con una<br>conciencia ética<br>sólida y con<br>herramientas<br>para actuar en<br>favor de la<br>justicia,<br>estaremos<br>contribuyendo a<br>un futuro mejor. | <b>Conciencia<br/>ética sólida<br/>con<br/>herramientas<br/>para la<br/>justicia</b> | Articulación<br>de conciencia<br>ética y acción<br>transformador<br>a | <b>Proyección<br/>colectiva<br/>hacia<br/>sociedades<br/>más éticas</b> |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

Delimitación de unidades de significado y tema central: La lectura transversal de los seis relatos permitió delimitar las siguientes unidades de significado: (a) la contribución a que el mundo sea más humano como horizonte último del trabajo docente, que articula la dimensión individual y la social de la proyección (INF001); (b) la conciencia ética de ser persona como el legado más importante que la escuela puede ofrecer, por encima de los conocimientos disciplinares, dado que estos pueden adquirirse en cualquier momento mientras que la conciencia ética se forja en la infancia y la adolescencia (INF002); (c) la semilla de humanidad que cada estudiante transformado lleva a su entorno como imagen de la proyección colectiva del acto pedagógico (INF003); (d) la ciudadanía ética fundada en el reconocimiento de la dignidad universal como necesidad urgente del mundo contemporáneo (INF004); (e) la formación de personas capaces de reconocer la injusticia y trabajar para cambiarla desde la convicción del derecho a una vida digna (INF005); y (f) la conciencia ética

sólida con herramientas para actuar en favor de la justicia como contribución última de la escuela al futuro (INF006).

Identificación de estructuras esenciales emergentes: Esta subcategoría está constituida por dos estructuras esenciales invariantes que operan en planos complementarios e inseparables. La primera es la proyección individual: la formación del estudiante en la conciencia de su propia dignidad y en la capacidad de reconocer la dignidad del otro. Esta estructura remite a la formación del carácter moral en el sentido aristotélico que recoge Cortina: la virtud como disposición estable que orienta la acción hacia el bien. La segunda es la proyección colectiva: la esperanza fundamentada de que los sujetos formados individualmente en la conciencia ética contribuyan a la construcción de sociedades más justas, más solidarias y más comprometidas con la dignidad humana. Esta estructura convierte a la educación en un proyecto político-ético de largo plazo.

Estructura general emergente: La proyección educativa del concepto ético de persona es un fenómeno que articula la transformación del sujeto con la transformación de la sociedad en una relación de mutua implicación: no hay transformación social sostenible sin sujetos formados en la conciencia ética de la dignidad propia y ajena, y no hay formación individual completa sin una proyección hacia la comunidad que dé sentido al desarrollo personal. La noción común del fenómeno en el grupo es la esperanza pedagógica fundamentada como motor de la práctica docente: una esperanza que reconoce los límites estructurales del sistema educativo pero que no renuncia a la convicción de que cada acto pedagógico ético deja una huella irreversible en la historia del sujeto y, a través de él, en la historia de la comunidad.

Discusión de resultados: Gracias a la globalización de los contenidos y/o saberes disciplinares que son de fácil acceso para todas las personas, la escuela tradicional basada en la memorización y el conductismo se ha reformulado, los sujetos que participan del acto educativo están en constante transformación y de allí que, la nueva jerarquía educativa se centra en la formación del sujeto y esta jerarquía es

coherente con la propuesta de Cortina referida a una educación que coloca la formación del carácter moral -la virtud, en el sentido aristotélico- por encima de la mera acumulación de saberes instrumentales o curriculares.

La aspiración de contribuir a un mundo más humano sintetiza, en una formulación aparentemente sencilla, toda la densidad ética de la práctica docente: implica reconocer que la educación tiene un poder transformador que trasciende el aula, que cada estudiante formado en la conciencia de su propia dignidad y de la dignidad del otro es un agente de humanización en su entorno. Esta esperanza pedagógica es uno de los motores más poderosos de la ética. De acuerdo a las narrativas presentadas en esta subcategoría, es posible afirmar que si se reconoce que el concepto de persona tiene una proyección educativa desde dos momentos distintos, esto es, a nivel individual y a nivel colectivo. Por una parte, la proyección que implica la transformación integral del sujeto y por otra, la proyección que se espera realizar a nivel comunidad buscando sociedades más éticamente comprometidas.

Durante el proceso de contrastación, el elemento que mayormente resuena al referir esta subcategoría es el hecho de que en el discurso de los informantes, la práctica pedagógica como proyección educativa avala la visión esperanzadora Cortiniana al hablar de ética en la cual, aplicada al contexto particular, se tiene la conciencia de las huellas que la práctica docente deja en la historia de vida de los estudiantes, el compromiso cotidiano con el reconocimiento de la persona en su complejidad y la esperanza de que los estudiantes formados en la conciencia de su dignidad contribuyan a la humanización del mundo.

Al hacer la revisión crítica de esta subcategoría, se pone de manifiesto uno de los riesgos que genera tener una visión idealizada de la esperanza pedagógica que puede conducir a ignorar las condiciones estructurales que determinan los límites reales de la práctica docente. Por más deseo de cambio, transformación e impacto que tenga una docente respecto a los impactos de su praxis, estos siempre van a estar supeditados a las condiciones reales materiales y organizativas con las que cuente y

por tanto, son elemento clave al momento de discernir hasta donde espero que llegue mi práctica a nivel ético.

### ***Síntesis de la categoría 3***

La siguiente tabla sintetiza el análisis fenomenológico husserliano de las cuatro subcategorías de la Categoría 3, siguiendo las etapas de Martínez (2004): etapa descriptiva, etapa estructural, discusión de resultados.

**Tabla 30.**

*Síntesis Categoría 3: Configuración de la conciencia ética de persona en el rol docente*

| SUBCATEGORÍA                              | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                                                                                               | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                              | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 Sentido ético del concepto de persona | <p>INF001: valor intrínseco como punto de partida.</p> <p>INF002: doble exigencia personal e institucional.</p> <p>INF003: ética del cuidado (Noddings).</p> <p>INF004: 'más allá-idad' de la persona, siempre abierta.</p> <p>INF005: ciudadanía crítica como sentido ético.</p> <p>INF006: agencia y acción transformadora sobre el mundo.</p> | <p>Cortina: dignidad universal + sensibilidad hacia la singularidad concreta.</p> <p>Noddings: ética del cuidado como componente constitutivo.</p> <p>Sánchez (2015): persona como totalidad siempre abierta.</p> | <p>Esencias:</p> <p>(1) convicción del valor intrínseco de la persona;</p> <p>(2) apertura permanente al conocimiento del otro.</p> | <p>El sentido ético individual puede derivar en subjetivización. Se requiere construir un sentido ético compartido a nivel institucional mediante formación docente continua y diálogo interprofesional.</p> |
| 3.2 Reflexión ética del docente           | <p>INF001: ejemplo y diálogo como método reflexivo.</p> <p>INF002: cuestionamiento permanente de lo naturalizado.</p>                                                                                                                                                                                                                            | <p>Cortina: responsabilidad moral como reconocimiento de lo ético en lo aparentemente técnico.</p>                                                                                                                | <p>Esencias:</p> <p>(1) reflexión desde el testimonio personal — componente interno—;</p>                                           | <p>La reflexividad crítica sin apoyo institucional puede convertirse en fuente de angustia moral.</p>                                                                                                        |

| SUBCATEGORÍA                              | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                                                                   | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                                                                                                                                                          | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           | <p>INF003: testimonio y revisión personal de valores.</p> <p>INF004: vigilancia epistemológica sin punto de llegada.</p> <p>INF005: pregunta crítica como motor pedagógico.</p> <p>INF006: apertura curricular a la dimensión existencial del estudiante.</p>                                                                                                                         | San Martín (1986): reflexión como movimiento fenomenológico.                                                                                                                          | (2) reflexión crítica sobre prácticas normalizadas                                                                                                                                                                              | El sistema debe crear condiciones que sostengan y acompañen la reflexión ética docente.                                                                                                                                   |
| 3.3 Integración en la práctica pedagógica | <p>INF001: trabajo colaborativo y escritura reflexiva.</p> <p>INF002: pedagogía de la presencia y proyectos comunitarios.</p> <p>INF003: aprendizaje cooperativo y resolución de conflictos.</p> <p>INF004: pedagogía socrática actualizada.</p> <p>INF005: contextualización curricular en la realidad del barrio.</p> <p>INF006: proyectos con propósito y impacto social real.</p> | <p>Cortina: ética práctica; valores practicables en escenarios reales, no enseñados como contenido.</p> <p>Martínez (2004): ruptura con la concepción instrumental del currículo.</p> | <p>Estructura esencial única:</p> <p>(1) la integración opera como modo de ser de la enseñanza cuando es transversal, contextualizada en la realidad del estudiante y orientada a la transformación activa de esa realidad.</p> | La contextualización sin mirada crítica puede naturalizar y legitimar las desigualdades del entorno en lugar de problematizarlas. El docente debe cuestionar las condiciones estructurales, no solo usarlas como recurso. |
| 3.4 Proyección educativa del concepto     | <p>INF001: contribuir a un mundo más humano.</p> <p>INF002: la</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Cortina-Aristóteles: formación del carácter moral por encima de la acumulación de                                                                                                     | <p>Esencias:</p> <p>(1) proyección individual — formación del</p>                                                                                                                                                               | La esperanza pedagógica sin análisis de condiciones estructurales                                                                                                                                                         |

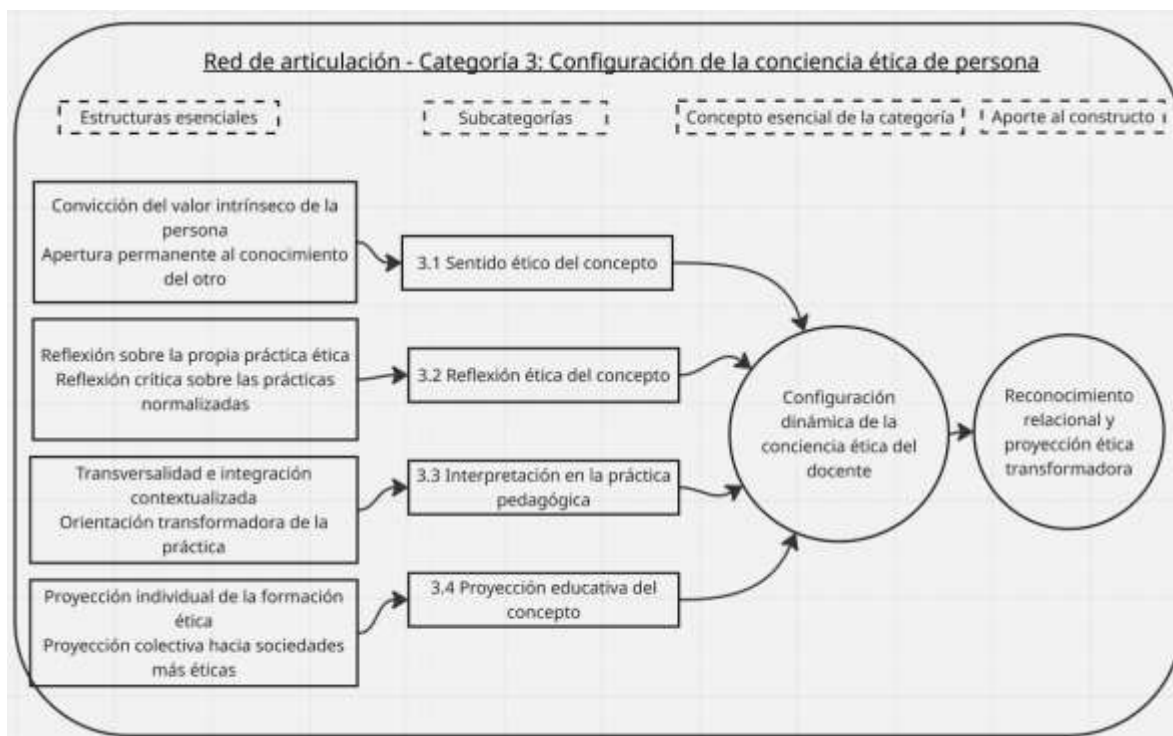
| SUBCATEGORÍA | NARRATIVAS DE LOS INFORMANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | REFERENTES TEÓRICOS     | ESTRUCTURA ESENCIAL (HUSSERL-MARTÍNEZ)                                                | CRÍTICA PROPIA                                                                                                                  |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | <p>conciencia ética como el legado principal de la escuela.</p> <p>INF003: semilla de humanidad que transforma entornos.</p> <p>INF004: ciudadanía ética urgente para el mundo actual.</p> <p>INF005: personas que reconocen la injusticia y actúan.</p> <p>INF006: conciencia ética sólida con herramientas para la justicia.</p> | saberes instrumentales. | carácter moral—; (2) proyección colectiva — sociedades más éticamente comprometidas—. | puede derivar en idealismo que atribuye al docente individual la responsabilidad de transformar lo que el sistema ha producido. |

**Nota.** Tabla elaborada por la autora

### **Red de articulación de Categoría 3**

La Categoría 3 aborda cómo los docentes configuran, sostienen y proyectan su conciencia ética a lo largo de su trayectoria profesional. Ocho conceptos esenciales emergieron de la reducción eidética aplicada a las cuatro subcategorías. Al integrarlos, el concepto esencial de la categoría que emerge es la configuración dinámica de la conciencia ética, un proceso permanente, nunca acabado, que se actualiza en el encuentro con el otro y se proyecta hacia el futuro. Este concepto esencial aporta al constructo dos estructuras inseparables: la Estructura esencial III (reconocimiento relacional del estudiante como persona) y la Estructura esencial IV (proyección pedagógica ética hacia la transformación).

**Figura 6**  
*Red de articulación - Categoría 3.*



**Nota.** Figura elaborada por la autora

### Hallazgos transversales: patrones hermenéuticos emergentes

Más allá de lo que revela cada categoría por separado y bajo la perspectiva de la hermenéutica que busca desentrañar los significados reales dentro de las narrativas propias de los sujetos, esto es, “Dar la palabra a las cosas mismas, dejar que se revelen en sí mismas, perseguir su manifestación de modo radical” (Sini, 1997, p.417). A continuación se presentan tres patrones que no pertenecen a una sola categoría de análisis sino que se presentan de manera transversal en todos los relatos de los informantes. Estos patrones forman el entramado desde el cual los docentes participantes construyen y ejercen su comprensión ética del concepto de persona y se podrían ubicar como la macro - interpretación de sus relatos.

El primero de estos patrones se refleja a través de la dicotomía existente entre lo universalmente construido desde la conciencia ética y lo que realmente se vive en los contextos escolares, cuando se particularizan las necesidades concretas de los

estudiantes. Es la dualidad que existe entre reconocer la dignidad que le corresponde a toda persona sin distinción (postura de Cortina) y, al mismo tiempo, responder a la particularidad irreductible de cada estudiante real. Esta es sin lugar a duda, una condición latente en la escuela ya que quien enseña se desenvuelve permanentemente entre el principio universal y el caso concreto, entre la norma y la excepción, entre lo que vale para todos y lo que solo vale para este estudiante.

Un segundo patrón que nuevamente se transversaliza en todos los discursos analizados, es la búsqueda por la coherencia entre lo que se piensa desde el plano de la utopía y lo que realmente se ejecuta cuando se orienta a un grupo de estudiantes o cuando se aplica la legislación vigente que poco o nada conoce las prácticas concretas de las instituciones educativas. Esta falta de coherencia aparece formulada de distintas maneras según cada docente, pero su presencia es constante y además, aparece como una fuente de malestar que amplía la brecha entre el discurso y la práctica cotidiana.

El tercer patrón emergente y el que a la vez le da mayor fuerza estructural al presente estudio es la creencia arraigada de que la conciencia ética no se forma ni se sostiene en la individualidad, sino que se trata de un ejercicio que siempre se construye con la alteridad en la convivencia y en la comunicación con el otro. En todos los discursos de los informantes, se dió especial preponderancia al sentido ético de ser persona que se construye a partir del vínculo con sus pares, en el caso de los estudiantes, este sentido ético aparece ligado al docente, a las familias y a la comunidad educativa. Esta comprensión colectiva no es meramente discursiva por lo que aparece arraigada a la naturaleza misma de la ética apareciendo de manera espontánea para los informantes.

Los tres patrones hermenéuticos emergentes aquí descritos constituyen los rasgos constitutivos del fenómeno que dan forma al constructo teórico fenomenológico propuesto en la siguiente sección. El primer patrón: la tensión entre el principio universal y el caso concreto, se traduce en el rasgo de coherencia como tensión

permanente. El segundo patrón: la búsqueda de coherencia entre el discurso ético y la práctica real, se traduce en el rasgo de relacionalidad como condición constitutiva. El tercer patrón: la convicción de que la conciencia ética se construye con la alteridad, se traduce en el rasgo de dinamismo formativo como apertura permanente.

### **Síntesis interpretativa**

La lectura articulada de los tres gráficos de red permite visualizar el trayecto fenomenológico completo que va desde los conceptos esenciales identificados en cada subcategoría hasta las cuatro estructuras esenciales del constructo teórico fenomenológico: Los relatos que emergen de cada uno de los informantes clave permiten dilucidar la conciencia ética del concepto de persona que tienen los docentes en el ejercicio de su quehacer pedagógico, esta conciencia, sin embargo, no responde a una comprensión simple ni estática. Al contrario, lo que se percibe es una narrativa global compleja que incluye la formación ética de cada docente así como la aplicación que él mismo le ha dado a lo largo del tiempo en función de sus experiencias concretas, los campos sociales, culturales e incluso, políticos en los que se ha desempeñado y la manera en que se relaciona directa o indirectamente con estas comprensiones.

Uno de los puntos angulares y perceptibles que se esbozaron al momento de analizar las narrativas de los informantes fue el hecho de que al contrastar estos relatos con el pensamiento de Adela Cortina, como referente teórico central del presente estudio, es que los principios que estructuran su ética (la dignidad de la persona, la responsabilidad moral frente al otro y el reconocimiento) aparecen en los informantes no como contenidos aprendidos sino como convicciones elaboradas desde la experiencia. Lo cual lleva a una conclusión relevante para esta investigación: los marcos de la ética de Cortina no solo funcionan como herramientas conceptuales para analizar la práctica docente desde afuera, sino que parecen provenir desde adentro del ejercicio pedagógico.

Con base en estos hallazgos, en la siguiente sección se dará continuidad a la creación del argumento central de la tesis. Las cuatro estructuras esenciales así identificadas constituyen el núcleo del constructo teórico fenomenológico sobre la conciencia ética del concepto de persona en el rol docente. Su articulación está atravesada por los tres rasgos constitutivos transversales del fenómeno (coherencia como tensión permanente, relacionalidad como condición constitutiva y dinamismo formativo como apertura permanente) que emergieron de los patrones hermenéuticos transversales identificados en los seis relatos.

## **SECCIÓN V**

### **TEORIZACION**

La presente sección se presenta como el culmen argumentativo del proceso investigativo ya que a partir de los hallazgos obtenidos en el análisis hermenéutico de las narrativas docentes y en diálogo sostenido con los postulados filosóficos de Adela Cortina, se propone aquí un constructo que busca explicar, articular y proyectar la comprensión de la conciencia ética del concepto de persona en el ejercicio docente. Es menester mencionar que este constructo no aspira a ser una teoría cerrada ni una descripción exhaustiva de la realidad estudiada. Es, más bien, una aproximación interpretativa que emerge de las reducciones fenomenológicas y que propende por abrir perspectivas para pensar y transformar la práctica educativa desde sus fundamentos éticos más profundos.

En coherencia con el método fenomenológico el constructo teórico que aquí se presenta, es menester mencionar que este ha emergido del proceso de reducción fenomenológica aplicado a los relatos de los informantes que terminan siendo las estructuras esenciales identificadas en la etapa estructural del análisis de la Sección IV y que son las que constituyen el núcleo del constructo. Desde esta claridad la riqueza del presente constructo radica en que no se trata de prescribir cómo debe ser el docente ético, sino de comprender cómo es la conciencia ética cuando se ha desarrollado en la experiencia pedagógica real.

Respecto al interrogante del ¿por qué se teoriza?, se debe decir hay varias razones. En primer lugar, porque existe un vacío en la literatura académica latinoamericana sobre la dimensión ética de la práctica docente que tome como categoría central el concepto de persona en sentido filosófico. La mayoría de estudios que versan sobre ética a nivel doctoral lo hacen a partir de los valores que se desarrollan en el acto educativo o el desarrollo de competencias profesionales éticas. Sin embargo, pocos se preguntan desde un punto de vista ontológico por la comprensión del ser y las diversas prácticas pedagógicas que emergen a partir de esta comprensión.

### **Fundamentos epistemológicos de la teorización**

Previo a la presentación del constructo, se hace necesario mencionar los supuestos epistemológicos que orientan este momento del proceso. Estos supuestos constituyen uno de “los marcos filosóficos –junto con el ontológico, axiológico, retórico y metodológico– que da cuenta de la manera en que el investigador y la comunidad científica a la que pertenece conciben cómo se conoce y qué se puede conocer” (Monetti, 2020, p.226). En esta misma línea se debe decir que “La fenomenología sostiene que una investigación seria, filosófica o científica, sólo puede comenzar después de haber realizado una estricta y cuidadosa descripción que ponga entre paréntesis (en cuanto sea posible) todos los prejuicios.”(Martínez, 2004, p.141). Identificar estos supuestos en el marco de la presente investigación se hace relevante para dar coherencia interna al estudio investigativo doctoral.

Bajo esta comprensión de los supuestos epistemológicos, el primero a mencionar es el referido al contexto particular en el cual se aplicó la investigación. Al ubicar la Institución Educativa La Milagrosa de Medellín, Colombia como el escenario de la investigación, se comprende que los hallazgos obtenidos provienen de ese contexto directo y aunque no se espera una lectura de estos resultados aplicables a la

generalidad de instituciones educativas a nivel nacional e internacional, si es de comprender que en la medida que existen realidades locales similares, se puede generar una validez relativa que aporta de manera congruente al devenir académico del objeto de estudio.

Como segundo presupuesto epistemológico, se reconoce que la intención del presente estudio y la elaboración del constructo teórico no busca establecer factores originarios o causales de la situación problemática planteada. Al contrario, la creación del constructo surge como una estrategia para comprender y dar sentido al fenómeno estudiado desde las perspectivas del sujeto. De acuerdo al método seleccionado, en este punto se retoma que “El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona.” (Martinez, 2004, p.139) La comprensión de la psique de los informantes es la materia prima para la teorización.

Por último, el tercer supuesto a mencionar corresponde a hacer claridad respecto al papel de los postulados de la catedrática Adela Cortina ya que si bien su pensamiento es parte fundamental del proceso investigativo, se debe aclarar que su aplicación no opera como imperativo categórico de análisis o interpretación, su función es, desde un punto de vista más dialógico, la de un interlocutor de la narrativa de los informantes. El ejercicio consiste entonces en hacer un análisis riguroso de las narrativas de los docentes en el cual se confirma, se amplía, se niega o incluso, se entrelaza el pensamiento de Cortina.

### **Denominación y propósito del constructo teórico**

Inicialmente se menciona que el constructo teórico que se formulará en la siguientes líneas corresponde al construido a partir de las reflexiones, narrativas y procesos argumentativos desarrollados en secciones anteriores y dan cuenta del principal objetivo del presente estudio. Denominado Constructo Fenomenológico sobre la Conciencia Ética del Concepto de Persona en el Rol Docente, su propósito es

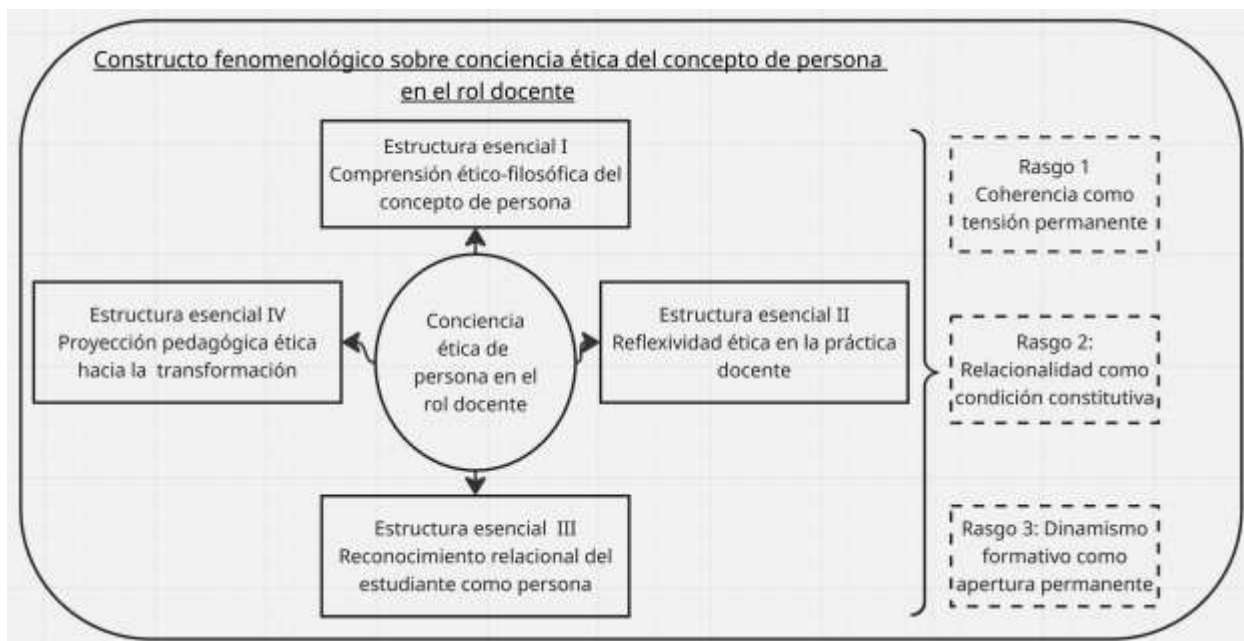
ofrecer una explicación articulada de cómo los docentes configuran, desarrollan y proyectan una conciencia ética vinculada al concepto de persona, y de cómo esa conciencia orienta su práctica pedagógica en el contexto de la educación pública colombiana.

Al revisar los antecedentes que en esta materia se encuentran, se puede afirmar que el presente constructo se distingue de algunos anteriores en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el constructo propuesto ubica el concepto de persona como categoría central de estudio a diferencia de otros estudios que se enfocan en el rol docente o en los valores inherentes al ejercicio pedagógico. En segundo lugar, analiza la conciencia ética desde sus aplicaciones intersubjetivas aplicadas y reforzadas desde lo colectivo y no solo como un valor individual. En tercer lugar, toma como referente filosófica los planteamientos de Adela Cortina con lo cual, la conciencia ética se amplía a conceptos como la dignidad, el reconocimiento, la ética cívica entre otros.

El diagrama que se presenta a continuación representa de forma visual, la estructura del constructo teórico propuesto:

**Figura 7**

*Constructo Fenomenológico sobre la Conciencia Ética del Concepto de Persona en el rol docente*



**Nota.** Figura elaborada por la autora

Como se describió en detalle en la Sección IV, el proceso de reducción fenomenológica permitió identificar estructuras esenciales invariantes en cada categoría de análisis. En la figura se evidencia como el constructo presenta un núcleo central que corresponde a la conciencia ética de persona en el rol docente rodeado por esas cuatro estructuras esenciales: comprensión ético-filosófica del concepto de persona, reflexividad ética en la práctica docente, reconocimiento relacional del estudiante como persona y proyección pedagógica ética hacia la transformación y; articulado por los rasgos constitutivos de coherencia como tensión permanente, relacionalidad como condición constitutiva y dinamismo formativo como apertura permanente abarcan toda una formulación de la propuesta elaborada. En este sentido, a continuación se presenta una explicación detallada de como funciona cada uno de estos elementos dentro de la alineación de un todo teórico.

### **Estructuras esenciales del constructo**

Como se mencionó anteriormente, el constructo se estructura en cuatro dimensiones interrelacionadas que describen el proceso de configuración de la

conciencia ética del concepto de persona en el ejercicio docente. Estas estructuras, sin embargo, no son creadas como procesos secuenciales al contrario, son aspectos simultáneos y mutuamente constitutivos de un proceso complejo y continuo que concierne al desarrollo del núcleo central del modelo. En este apartado, se presentan de manera separada con fines netamente analíticos para facilitar la comprensión por parte del lector.

### ***Estructura esencial I: Comprensión ético-filosófica del concepto de persona***

Esta primera estructura refiere a cómo el docente comprende el concepto de persona desde una mirada ética y filosófica. Como se observó en las diferentes narrativas de los informantes, esta comprensión no es estática o previamente definida, se construye con base en la experiencia personal, académica y profesional del docente. Sin embargo, un elemento central que emerge de todas las narrativas e incluso desde la revisión teórica de pensadores como Kant es la convicción de que el estudiante es una persona dotada de valor intrínseco, de dignidad inalienable y de capacidad moral inalienable.

Desde los postulados de Cortina, esta estructura se corresponde con lo que la autora considera de la ética:

Por eso Cortina cree que la ética, además de fundamentarse y de dotarse de una herramienta en la búsqueda de la verdad, debe apuntalarse en las razones del corazón que son las que nos van a mover a preferir unas cosas a otras y nos van a crear un vínculo imprescindible entre lo que queremos hacer y lo que debemos hacer, un vínculo basado en el reconocimiento recíproco y en la lealtad entre los seres que son fines en sí mismos. (Sánchez, 2015, p.399)

En esta comprensión, la ética se fundamenta, busca la verdad y le brinda al sujeto la capacidad de articular las razones de sus convicciones a las razones del corazón, esto es que no basta con obrar éticamente correcto sino que desde el interior se tenga una razón del por qué de esa elección. Esta exigencia, sin embargo, no implica que todo docente deba ser filósofo, sino que en la práctica ética genuina dentro y fuera del aula se de alguna forma de reflexión sobre sus propios actos en contexto.

### ***Estructura esencial II: Reflexividad ética en la práctica docente***

La segunda estructura del constructo involucra la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre las implicaciones éticas de su práctica pedagógica. Esta capacidad debe estar supeditada a la conciencia ética ya que sin una constante reflexión respecto a la comprensión filosófica del concepto de persona, se corre el riesgo de incurrir en prácticas tradicionales que en el plano del discurso si se configuran desde una connotación éticamente responsable y coherente con el proceso formativo. El análisis de los datos en cuanto a esta estructura permitió identificar tres temporalidades de esta reflexividad.

La reflexividad, en este sentido, se puede analizar desde antes, durante o posterior a la toma de decisiones. Esta estructura corresponde con los planteamientos de Cortina en cuanto a que refuta la idea de un destino innegable para la humanidad, para ella no existe una “estructura neuronal determinadora. Cree que los seres humanos, a pesar de nacer en un contexto social y con unos rasgos particulares que no podemos rechazar ni aceptar, tenemos la capacidad para reflexionar sobre las propias actuaciones” (Hernández, 2023, p.55). Esta reflexividad da paso al concepto de autonomía que no se entiende como independencia de los marcos institucionales, sino como la capacidad de habitarlos críticamente, identificando sus supuestos éticos y actuando con integridad dentro de sus límites.

### ***Estructura esencial III: Reconocimiento relacional del estudiante como persona***

La tercera estructura del constructo refiere al reconocimiento del otro como persona en el marco de la relación pedagógica. Este reconocimiento no solo desde el punto de vista discursivo, sino desde el propio actuar del docente, comprende un modo de pensar, de ser y de ejecutar dentro del ejercicio pedagógico. Un docente que reconoce al estudiante bajo los fundamentos ontológicos de persona, tiene una predisposición al diálogo, a la escucha asertiva y es consciente de cómo el solo acto de

emitir una palabra puede transformar la vida de quien lo escucha dentro y fuera del aula.

Dentro de las narrativas analizadas, se pueden identificar algunas de las manifestaciones concretas que dan cuenta de este reconocimiento relacional entre docente y estudiante. Percibir al estudiante como un ser único e irrepetible, identificarlo como un todo y no como un compendio de calificaciones o competencias a desarrollar, reconocerlo como un sujeto cuya voz tiene valor dentro de los diversos contextos escolares, reconocer que al igual que el ser docente, el estudiante es un sujeto con toma de decisiones a nivel participativo e integral, ser consciente de que el actuar propio puede tener consecuencias positivas o negativas en el devenir del ser, entre otras, son todas acciones que se evidencian en los discursos de los informantes y que dan cuenta de esta dimensión.

Esta estructura se alinea de manera directa con los postulados de Cortina al referir que el reconocimiento del otro, en el entendido de la conciencia ética y la conducta moral, se caracteriza “por tener en cuenta las exigencias que los seres humanos nos planteamos mutuamente por ser seres en relación, seres en vínculo, que no deben tratarse mutuamente sólo como medios, sino siempre a la vez como fines en sí mismos.”(Cortina, 2013b, p.137) Al ser seres en constante vínculo, el reconocimiento relacional en la dualidad del maestro y el estudiante toma fuerza argumentativa y práctica.

#### ***Estructura esencial IV: Proyección pedagógica ética hacia la transformación***

La cuarta estructura expresa la manera en que la conciencia ética del concepto de persona se traduce en un horizonte de transformación que orienta el sentido de la práctica pedagógica. En términos generales se puede afirmar que esta es la única estructura que apunta de manera directa a las implicaciones hacia el futuro y al impacto de la praxis pedagógica para las generaciones venideras. El análisis esbozado presenta una proyección que se manifiesta en varias vías: la primera hace énfasis en el

nivel personal en donde se espera que el estudiante se convierta en un sujeto éticamente crítico de sus acciones. La segunda, a nivel colectivo, espera que los estudiantes se formen con una visión ética que transforme sus realidades locales y la tercera, la noción de que la educación tiene un rol transformador para alcanzar sociedades mas ética y moralmente comprometidos.

Esta estructura proyectiva conecta directamente con lo que Cortina propone como una utopía realizable y es que "Analizando «lo que hay», debemos buscar qué creemos que debería haber." (Giancristofaro, 2008, p.222). De la cita anterior, se extrae que se considera utopía al reconocer que aunque no presenta las condiciones éticas actuales, si responde a las necesidades del mañana y en ese campo de acción, la educación como respuesta a ese horizonte de transformación juega un papel preponderante en la formación de sujetos y en la construcción y reconstrucción de tejido social y capital humano. Esta característica simil a Cortina en cuanto a sus postulados de ética cívica.

### **Rasgos constitutivos de fenómeno**

Además de las cuatro estructuras ya explicadas, el análisis fenomenológico permitió develar tres rasgos constitutivos que son transversales al modo en que la conciencia ética del concepto de persona opera en los docentes que la han desarrollado. La correspondencia entre los patrones hermenéuticos del análisis y los rasgos constitutivos del constructo es la siguiente: el patrón de tensión entre el principio universal y el caso concreto se traduce en el rasgo de coherencia como tensión permanente; el patrón de búsqueda de coherencia entre el discurso ético y la práctica real se traduce en el rasgo de relacionalidad como condición constitutiva; y el patrón de conciencia ética construida con la alteridad se traduce en el rasgo de dinamismo formativo como apertura permanente.

El primer rasgo constitutivo que emerge transversalmente de los seis relatos es la búsqueda permanente de coherencia entre la comprensión ético-filosófica del

concepto de persona y la práctica pedagógica real. Este rasgo no es un atributo que los docentes poseen de manera acabada: es una tensión constitutiva del fenómeno que se manifiesta como malestar moral cuando las cuatro estructuras esenciales no operan de manera articulada. La coherencia es, por tanto, una exigencia que el fenómeno mismo plantea a quienes lo viven, y que nunca queda completamente satisfecha y allí radica su valía.

El segundo rasgo constitutivo es la relacionalidad: la conciencia ética del concepto de persona no es un atributo individual que el docente posee de manera autónoma, sino una construcción que se actualiza invariablemente en el encuentro con el otro y en el vínculo pedagógico. La conciencia ética del docente se construye gracias al contacto directo con el estudiante durante el encuentro pedagógico. El tercer rasgo constitutivo es el dinamismo formativo el cual establece que la conciencia ética del concepto de persona es un proceso en permanente construcción, no un estado acabado. Los docentes con mayor experiencia y formación no han llegado a una conciencia ética definitiva; han desarrollado una mayor capacidad de cuestionar sus propias prácticas y de sostener una reflexión constante

### **Síntesis teórica**

El Constructo Teórico Fenomenológico sobre la Conciencia Ética del Concepto de Persona en el Rol Docente se presenta hasta este punto como una aproximación teórica que buscó articular desde la lógica fenomenológica husserliana, lo que el análisis de los seis relatos devela como la fisonomía común del fenómeno estudiado. Se debe decir que esta es una de las interpretaciones posibles frente a una realidad que tiene muchos matices que le dan complejidad a su análisis. Por tanto, su validez no consiste en describir, explicar o solucionar de manera inmediata o radical la situación problemática descrita o las realidades aquí presentadas. En contraste, su validez se centra en la capacidad de analizar esa realidad desde un potencial hermenéutico que acoge aspectos de las percepciones docentes que permanecían entredichos, de ofrecer un espacio para reflexionar acerca de sus experiencias y de orientar prácticas

formativas más coherentes con la dignidad de las personas involucradas en el proceso educativo.

EL constructo que se ha construido como resultado del proceso investigativo, no es el resultado de una aproximación a priori al objeto de estudio o una deducción que nace de datos empíricos. Se trata del resultado propuesto por la investigadora quien después de un ejercicio hermeneútico que analizó las narrativas y experiencias de los informantes clave a la par del horizonte teórico de Adela Cortina coligió una serie de estructuras llenas de sentido que pudieran articularse en una comprensión de mayor alcance. Las nuevas comprensiones que fundamentan el desarrollo del constructo se basan en una lógica que inicia con las experiencias vividas hacia las esencias, y de las esencias hacia el diálogo con Cortina.

Sintetizando el núcleo teórico de esta investigación y después de ejecutar el planteamiento hermeneútico que orientó la misma, se puede afirmar que: la conciencia ética del concepto de persona en el rol docente es una orientación práctica compleja que integra comprensión filosófica, reflexividad crítica, reconocimiento relacional y proyección transformadora, y que opera como el fundamento ético más profundo desde el que los docentes comprometidos dan sentido y dirección a su práctica pedagógica. Esta proposición es una comprensión teórica que articula lo que los docentes viven en el aula, proporcionando un nombre, una estructura y un marco de referencia que lo hacen visible y comunicable.

La conciencia ética del concepto de persona en el rol docente, tal como emerge de esta investigación, es una necesidad latente dentro de las concepciones inherentes al quehacer pedagógico. No es una reflexión accesorio, estática o irrelevante dentro de la formación académica puesto que es una potencialidad presente, en diversas formas y con distintos niveles de elaboración, en todos los docentes que ejercen su profesión con genuino compromiso con sus estudiantes y con la sociedad. Y en esta línea de acción, todo avance desde el punto de vista teórico, metodológico y didáctico que se

pueda desarrollar con miras de fortalecer esa potencialidad, retoma total relevancia investigativa.

La síntesis teórica reconoce que el diálogo entre las narrativas docentes y el pensamiento de Adela Cortina ha producido algo que ninguno de los dos polos del diálogo podría haber generado por sí solo. Las narrativas de los docentes, sin el marco filosófico cortiniano, habrían permanecido en el nivel de la experiencia singular sin alcanzar la profundidad conceptual que permite articularlas en un modelo teórico. El pensamiento de Cortina, sin el anclaje en las narrativas docentes, habría permanecido en el nivel de la abstracción filosófica sin tocar el nervio vivo de la práctica pedagógica cotidiana. Es precisamente en el encuentro de estos dos horizontes donde el constructo encuentra su mayor fuerza argumentativa y su mayor potencial transformador para el campo de la educación

## **SECCIÓN VI**

### **REFLEXIONES FINALES**

La presente sección tiene como propósito sintetizar los resultados y aportes más significativos del proceso investigativo desarrollado, atendiendo a los objetivos planteados, y proyectar desde esos hallazgos las perspectivas que quedan abiertas para futuras investigaciones en esta materia. En primer lugar el apartado de conclusiones que responden de manera directa a los objetivos propios de la investigación y en segundo lugar, las recomendaciones que se sugieren para futuras investigaciones en esta materia las cuales nacen de las limitaciones identificadas y de las oportunidades que abre el constructo teórico propuesto. Estas reflexiones no pretenden cerrar la discusión académica entorno a la conciencia ética del concepto de persona en el rol docente, todo lo contrario, esta investigación espera ser punto de partida para habitar y reflexionar la ética en la escuela.

#### **Conclusiones**

1. Los docentes participantes en la investigación poseen una comprensión del concepto de persona que, aunque no siempre articulada en términos filosóficos formales, es estructuralmente coherente con las elaboraciones de la filosofía moral. Los docentes expresan una percepción del concepto de persona que integra simultáneamente la dimensión ontológica, la dimensión relacional y la dimensión socialmente situada. Esta riqueza conceptual no es el resultado exclusivo de la

formación académica de los informantes sino de años de experiencia pedagógica reflexionada que ha llevado a cada uno a construir, desde la práctica, comprensiones que la filosofía moral ha elaborado por vías teóricas. En definitiva, la experiencia pedagógica genuinamente comprometida genera comprensiones del concepto de persona que son éticamente sólidas.

2. La conciencia ética del concepto de persona no aparece como un principio abstracto que los informantes declaran sostener, sino como una orientación práctica que se actualiza en las microprácticas del aula. Esta manifestación concreta de la conciencia ética es uno de los hallazgos más relevantes del estudio porque revela que la ética docente no opera principalmente en los grandes dilemas o en las situaciones de crisis, sino en la textura cotidiana de la práctica pedagógica. Esta comprensión desplaza la discusión sobre la ética docente desde el plano de los principios abstractos hacia el plano de la cultura pedagógica cotidiana.

3. Los postulados filosóficos de Adela Cortina sobre la conciencia ética de persona entre ellos: la dignidad como fundamento irrenunciable, la responsabilidad moral como anticipación de las consecuencias del propio actuar, el reconocimiento del otro como interlocutor válido y la formación ciudadana como horizonte de la ética cívica, aparecen en los docentes como convicciones construidas desde la experiencia pedagógica, desde el vínculo con los estudiantes, desde los dilemas vividos en la práctica cotidiana. Esto significa que los marcos filosóficos de Cortina no son solo herramientas conceptuales externas que el investigador aplica sobre los datos para analizarlos desde afuera. Son, en un sentido profundo, la articulación conceptual de algo que los docentes ya viven desde adentro de su práctica.

4. El constructo no es solo una aproximación descriptiva que captura lo que es la conciencia ética docente en el contexto estudiado. Tiene también un alcance formativo que lo convierte en un instrumento potencialmente útil para la transformación de la práctica educativa. Sus estructuras y rasgos pueden ser adoptados como ejes de reflexión en los programas de formación docente, como criterios de evaluación de las

prácticas institucionales y como marco de referencia para el diseño de políticas educativas que tomen en serio la dimensión ética de la docencia.

## **Recomendaciones**

Se recomienda diseñar y ofrecer programas de formación en servicio que tomen como punto de partida la propia experiencia pedagógica de los docentes y que utilicen metodologías narrativas y reflexivas para ayudarles a articular, profundizar y compartir la comprensión del concepto de persona que han elaborado desde su práctica. Estos programas deben evitar el error de tratar la ética docente como un contenido que se transmite y se evalúa, y deben apostar por procesos formativos que cultiven la reflexividad ética como práctica sostenida. La entrevista semiestructurada de tipo fenomenológico, tal como se empleó en esta investigación, puede constituir en sí misma un dispositivo formativo de alto valor cuando se utiliza en contextos de formación docente continua.

Esta investigación ha generado hallazgos significativos sobre la conciencia ética del concepto de persona en un contexto específico, pero su alcance transferencial requiere de estudios complementarios que amplíen, contrasten y enriquezcan sus proposiciones. Por tanto, se sugiere realizar estudios similares en otros contextos institucionales, geográficos y socioeconómicos del país para determinar en qué medida los hallazgos del constructo teórico fenomenológico propuesto son transferibles a realidades educativas distintas. Asimismo, se recomienda explorar la relación entre la conciencia ética del concepto de persona y el bienestar docente: la hipótesis de que los docentes que han desarrollado una conciencia ética más elaborada experimentan mayor satisfacción profesional y menor burnout merece ser investigada empíricamente. Se sugiere extender el diálogo con otros referentes filosóficos que complementen el pensamiento de Cortina para enriquecer el marco comprensivo del constructo desde perspectivas éticas diversas.

## REFERENCIAS

- Acosta, S. (2023). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales* (Capítulo IV). Valero, V. (Coord.). *En Calidad de la educación superior: gestión estratégica, formación integral y soporte institucional*. (pp. 62-79). Editorial Idicap Pacífico - Perú. <https://idicap.com/ojs/index.php/editorialeip/article/view/181/194>
- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, 35, 74-85. [https://www.researchgate.net/publication/337428362\\_El\\_informante\\_como\\_persona\\_clave\\_en\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa)
- Alvarez, B. (2018). *Pueblo, educación y conciencia ética*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-122/80>
- Annía, M., Villalobos, J., Romero, J., Ramírez, R. y Ramos, Y. (2018). *Conciencia ética en organizaciones universitarias: Un estudio fenomenológico de la praxis como continua formación*. *Revista Inclusiones*, 5(4), 179-195. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/693/656>
- Aráoz, R. y Pinto, B. (2021). *Criterios de validez de una investigación cualitativa: tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito*. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 47 - 56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8039675>
- Aravena, P., Moraga, J., Cartes, R. y Manterola, C. (2014). Validez y Confiabilidad en Investigación Odontológica. *Int J. Odontostomat*, 8(1), 69-75. <https://www.scielo.cl/pdf/ijodontos/v8n1/art09.pdf>
- Areiza, E. (2018). *Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos*. *Sophia-Educación*, 14(2), 15-23. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v14n2/1794-8932-sph-14-02-00015.pdf>
- Arellano, J. (2024). *Perspectivas y problemas de la filosofía contemporánea*. (1ed). Universidad Autónoma del Estado de México - México. <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/10643/1/Perspectivas-y-problemas-de-la-filosofia-contemporanea.pdf>
- Arteaga, Y. y Espinosa, P. (2024). *Impacto de los estándares educativos internacionales en el diseño curricular global*. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 49-60. <https://www.editorialinnova.com/index.php/bij/article/view/83/262>
- Barudi, A. (2023). *Percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares*. (Tesis doctoral, Universidad de San Andrés - Argentina) <https://dspaceapi.live.udes.edu.ar/server/api/core/bitstreams/80eaef20-218a-4205-a625-6ff9d090b83d/content>
- Benítez, L. y Velázquez, A. (2013). *Tras las huellas de Platón y el platonismo en la filosofía moderna De su simiente griega a la ilustración*. (1ed). Editorial Torres Asociados - México. [https://www.academia.edu/9240761/El\\_dualismo\\_cuerpo\\_alma\\_en\\_Platón\\_connivencia\\_o\\_separación\\_versión\\_ampliada\\_Alma\\_encarnada\\_cuerpo\\_amante\\_en\\_el\\_FEDÓN](https://www.academia.edu/9240761/El_dualismo_cuerpo_alma_en_Platón_connivencia_o_separación_versión_ampliada_Alma_encarnada_cuerpo_amante_en_el_FEDÓN)

- Boccacci, D. (2022). *El constructo persona en la política educativa contemporánea. Análisis comparado de los recursos, aplicaciones y efectos de la gobernanza epistémica pensados para desarrollar el "sujeto trascendente" en los casos italiano y español*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada - España). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/77670/81332.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Brusil, K. (2022). *Vulneración de los derechos constitucionales de los Niños, niñas y adolescentes generados por la violencia y Acoso escolar en las instituciones educativas del cantón Ibarra*. (Trabajo de grado, Universidad Regional Autónoma de los Andes -UNIANDES - Ecuador). <https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/15310/1/UI-DER-PDI037-2022.pdf>
- Calvo, P. (2024). *Reconocimiento recíproco en Habermas, Honneth y Cortina de lo justo, lo bueno y lo cordial. Bajo palabra. Revista de filosofía*, 37, 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10024876>
- Campillay, M. (2014). *La inclusión social y educativa frente a la presión de la Estandarización: Deliberaciones curriculares de una Escuela*. (Trabajo de grado, Universidad Católica de Chile - Chile). <https://www.proquest.com/openview/ee272eae64819d80c13a0267c9c52ff4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Cantú, P. (2015). *Ética y sustentabilidad. Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(1), 130-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7908634>
- Cendrero, N. (22 y 23 de mayo de 2025). *Ética docente en la Era Digital: Prácticas en la red social X*. (Conferencista). *Congreso Internacional Virtual de Educación, Innovación y Transferencia del Conocimiento*. Sevilla, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10607171>
- Correa, Z., Muñoz, I. y Chaparro, A.. (2010,). *Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. Rev. salud pública*, 12(4), 589-598. [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/rsap/v12n4/v12n4a06.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v12n4/v12n4a06.pdf)
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (1ed). Alianza Editorial - España.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima introducción a la filosofía práctica*. (6ed). Editorial Tecnos, S.A. - España. [https://www.academia.edu/36224197/ETICA\\_MÍNIMA\\_INTRODUCCIÓN\\_A\\_LA\\_FILOSOFÍA\\_PRÁCTICA](https://www.academia.edu/36224197/ETICA_MÍNIMA_INTRODUCCIÓN_A_LA_FILOSOFÍA_PRÁCTICA)
- Cortina, A. (2001). *Construir la ciudadanía democrática*. (1ed). Ediciones Paidós - España.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo: la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. (1ed). Taurus- España.
- Cortina, A. (2004). *Educación de personas y ciudadanos democráticos. Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1067/1264>
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. (1ed). Ediciones Nobel - España.

Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona: El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. (1ed). Taurus - España.

Cortina, A. (2013a). ¿Para qué Sirve Realmente la Ética?. Editorial Paidós - España

Cortina, A. (2013b). *Ética del discurso: ¿un marco filosófico para la neuroética?*. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política, 48, 127-148.  
<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/814/813>

Decreto N. 1278 de 2002, (Presidencia de la República de Colombia). *Estatuto de Profesionalización Docente*. 19 de Junio de 2002. Art. 4. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>

Decreto 2277 de 1979, (Presidencia De La República De Colombia). *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Septiembre 14 de 1979. Art. 1. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>

Decreto 1965 de 2013, (Presidencia De La República De Colombia). *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Septiembre 11 de 2013. Art. 1. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Decreto 1421 de 2017, (Presidencia De La República De Colombia). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Agosto 29 de 2017. Art. 2.3.3.5.2.1.1. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Decreto 1075 de 2015. (Presidencia De La República De Colombia). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Mayo 26 de 2015. Art. 2.1.1.1. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Delgado, D. (2023). *Incorporación de la ética profesional docente en las Licenciaturas de la Universidad Libre, seccional Bogotá*. (Trabajo de grado, Universidad Libre - Colombia).  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/24537/Trabajo%20de%20Grado%20Maestr%C3%ADa%20Daniel%20Felipe%20Delgado%20N%C3%BA%3%B1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De Zubiría, J. (2013). Los retos a la educación en el siglo XXI.  
<https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>

Díaz, A. y Inclán, C.. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista iberoamericana de educación, 25, 17-41. <https://rieoei.org/RIE/article/view/986/1874>

Díaz, A. (2006). *La concepción de la persona en Jacques Maritain. Desde la noción de individuo a la de libertad personal*. Polis Revista Latinoamericana, 15, 1-13. <https://journals.openedition.org/polis/4874>

Echeverría, J. (2025). *El burnout en docentes de bachillerato analizado en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización persona*. Sapiens in Education, 2(4), 1-20.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163500>

- Escudero, J. (2003). *La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública*. *Educatio*, 20, 21-38. <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/9fbf15e1-d538-4948-b9c4-8931286f8f2d/content>
- Fernández, J. (2014). Polo, Leonardo.: *Lecciones de ética*. Pamplona: EUNSA, 2013, 182 pp. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 50, 343 - 346. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/291/259>
- Figuerola, L., Angulo, F. y Ustate, M.. (2022). *Conciencia ética de los rectores en la responsabilidad de los recursos financieros en instituciones educativas*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 614-628. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/125/122>
- Finol, M. y Acosta, S. (2024). *El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática*. *Revista Dialogus*, 1(14), 13-35. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i14.1507>
- Finol, M. y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mund Recursiv Revista Científica*, 3(1), 1-24. <https://drive.google.com/file/d/1vI7S1dPpkES8zUwyfenm0Jn6PmzAsKMO/view>
- Forment, E. (2003). *Persona y conciencia en Santo Tomás de Aquino*. *Revista Espanola de Filosofia Medieval*, 10, 275-283. [https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/23223/refine\\_10\\_25.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/23223/refine_10_25.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fuentes, N. (2024). *Ética cívica transnacional y éticas aplicadas: La propuesta de Adela Cortina hacia una ética global*. *Revista de Filosofia UCSC*, 23(2), 217-247. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/article/view/2533/1968>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gaibor, K. (2024). *Situación docente: causas, consecuencias y soluciones, desde la perspectiva de la Unidad Educativa Giovanni Antonio Farina en el año 2023-2024*. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 8(31), 1043-1099. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/216/312>
- Giancristofaro, L. (2008). Cortina, Adela (2007): *Ética de la razón cordial*. *Educación en la ciudadanía en el siglo XXI*. *RECERCA, revista de pensament i anàlisi*, 8, 215-228. <https://raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/view/182957/235652>
- Giménez, A. (2011). *Emmanuel Levinas: Humanismo del rostro*. *Escritos*, 19(43), 337-349. <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- Gómez, A. (2013). *Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum*. *Phainomenon*, 12(1), 19-28. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/238/351>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ed). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V - México. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.esup.edu.pe/w-p-content/uploads/2020/12/2.%2520Hernandez.%2520Fernandez%2520y%2520Baptista->

[metodolog%25C3%25ADa%2520Investigacion%2520Cientifica%25206ta%2520ed.pdf&ved=2ahUK EwjRod2bwYSUAxX3czABHWXVCsqQFnoECEcQAQ&usq=AOvVaw1tM-s9A8kBxLiq3cjcAUzq](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=investigaci%C3%B3n+sampieri&ots=TkJ_T-kN6&sig=ZrXGP5nANeT90U8XoMVEK2cGEzU#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20sampieri&f=false)

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cauntitativa, cualitativa y mixta*. (1ed). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V. - México. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=investigaci%C3%B3n+sampieri&ots=TkJ\\_T-kN6&sig=ZrXGP5nANeT90U8XoMVEK2cGEzU#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20sampieri&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=investigaci%C3%B3n+sampieri&ots=TkJ_T-kN6&sig=ZrXGP5nANeT90U8XoMVEK2cGEzU#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20sampieri&f=false)

Hernández, W. (2023). *Autonomía y coacción. Una aproximación crítica desde otras miradas a los planteamientos realizados por Adela Cortina en ¿Para qué sirve realmente la ética?*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 88, 53-67. <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/987cfcc8-a3d8-46da-ac47-c2a1b67e80e1/content>

Herrera, J. (2023). *La investigación: Un acercamiento a sus paradigmas y sus métodos*. (1ed). Academia - México.

Hoevel, C. (2006). *Crisis del sujeto y filosofía política contemporánea*. Colección, 17, 165-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313078>

Houtart, F. (2009). *La ética de la incertidumbre en las ciencias sociales*. Ruth Casa Editorial - Argentina. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20140930052437/02etica.pdf>

Iriarte, R. (1974). *Perspectiva del cuerpo humano en San Agustín. Estudio agustiniano: Revista del Estudio Teológico Agustiniano de Valladolid*, 9, 61-74. [https://www.agustinosvalladolid.es/estudio/investigacion/estudioagustiniano/estudiofondos/estudio1974/estudio\\_1974\\_1\\_02.pdf](https://www.agustinosvalladolid.es/estudio/investigacion/estudioagustiniano/estudiofondos/estudio1974/estudio_1974_1_02.pdf)

Jáñez, T. (2021). *La persona humana, relación religada en San Agustín*. Estudio Agustiniano, 56(1), 5-36. <https://revistas.agustinosvalladolid.es/index.php/estudio/article/view/38>

Ley General de Educación N. 115. (1994). *Gaceta del Congreso de la República de Colombia*, 8 de febrero de 1994. Arts. 5, 20, 25, 104, 110. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1620 de 2013, (El Congreso de Colombia). *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Marzo 15 de 2013. Art. 1. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Ley 1618 de 2013, (El Congreso de Colombia). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Febrero 27 de 2013. Art. 1. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Ley 1732 de 2014, (El Congreso de Colombia). *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Septiembre 01 de 2014. Art. 1. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Ley 2383 de 2025. (El Congreso de Colombia). *Por medio de la cual se promueve la educacion socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar,*

- primaria, básica y media en colombia. Julio 19 de 2025. Art. 1. Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>
- Luchetta, J. y García, L.. (13 de Noviembre de 2013). *Ética y rol profesional en la formación docente*. (Conferencista). *Cuarto congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.  
[https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45496/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45496/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Malishev, M. (2014). *Kant: ética del imperativo categórico*. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 84, 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492993>
- Marrau, M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 10, 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (1ed). Editorial Trillas - México.  
<https://asociacionvenezolanasociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, V. (2011). *La mirada a la persona en la educación actual*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76158114/Martinez\\_Otero\\_La\\_mirada\\_a\\_la\\_persona\\_en\\_la\\_educacion\\_actual\\_Redalyc-libre.pdf?1639289425=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMartinez\\_Otero\\_La\\_mirada\\_a\\_la\\_persona\\_en.pdf&Expires=1776551302&Signature=XV3Voz8Gd92A3UUxlzqvcCqk1LDf41h51EYCTkrsLasEzZ9rqWZdDQ9NjCoroOf6U9k7GPuGhGjge2pfjD84l7yAwfTLmSTQvUpG8A-S6dT3VozZa70KJXdPMYh-ijQmhJriivp2XinK6cnVt8xvwoLvmiBqfIMzNgRfz~W2yXXm5wCyD2j8sHaD26fj6Cz62aGFHK75soKh0Z3ZWgAMuyA2c6v20r0tt1wD3SPT17dQboeFjiSEPiSnY-og~JotZXu6DgxSVZIFLs3wt2DPla~bZvyKI1ycfwzGoPpbMi1pFd5JbqGnWL~g6LLWfwq-RLqKuAKQtq4lhLR2QOoSg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76158114/Martinez_Otero_La_mirada_a_la_persona_en_la_educacion_actual_Redalyc-libre.pdf?1639289425=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMartinez_Otero_La_mirada_a_la_persona_en.pdf&Expires=1776551302&Signature=XV3Voz8Gd92A3UUxlzqvcCqk1LDf41h51EYCTkrsLasEzZ9rqWZdDQ9NjCoroOf6U9k7GPuGhGjge2pfjD84l7yAwfTLmSTQvUpG8A-S6dT3VozZa70KJXdPMYh-ijQmhJriivp2XinK6cnVt8xvwoLvmiBqfIMzNgRfz~W2yXXm5wCyD2j8sHaD26fj6Cz62aGFHK75soKh0Z3ZWgAMuyA2c6v20r0tt1wD3SPT17dQboeFjiSEPiSnY-og~JotZXu6DgxSVZIFLs3wt2DPla~bZvyKI1ycfwzGoPpbMi1pFd5JbqGnWL~g6LLWfwq-RLqKuAKQtq4lhLR2QOoSg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Martínez, T. (2014). *Prólogo de Ética a Nicómaco*. (1ed). RBA Libros y Publicaciones, S.L.U. - España.  
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ulqtEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=etica+&ots=1Dzm-5ThyB&sig=ewGVxyie7zvPbhQp-FO18dBixMY#v=onepage&q&f=false>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R.. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. (1ed). Editorial: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C - Perú.  
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/book/90>
- Monetti, E. (2020). La investigación didáctica: sus supuestos epistemológicos. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 226-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507371>
- Padilla, D. (2024). *La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 391-416.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14659/20910>
- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. *Revista educación y ciencias humanas*, 15, 1-33. <https://licenciados-adm-virtuales.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/procesosdeinvestigacion.pdf>

- Parada, A. (2024). *La educación como un bien común. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas*. (Tesis doctoral, Tecnológico de Antioquia - Colombia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=369521>
- Platón. (2000). *La República*. (T. C. Garcia, Trad.) Alianza Editorial - España.
- Prevosti, A. (2011). *La naturaleza humana en Aristóteles. Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 141, 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100293>
- Prieto, L. (2010). *La persona en Kant. Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 59(139), 117-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098997>
- Ramírez, D., Solano, K., y Palacios, L..(2023). Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética. *Revista Venezolana de Gerencia: RGV*, 28(102), 665-679. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890873>
- Quesada, M. (2019). *Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas*. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415023/44057415023.pdf>
- Ramirez, C. (2016). *Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería*. *INDEX DE ENFERMERÍA*, 25(1), 82-85. [https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Ramirez-Perdomo/publication/317479835\\_Hermeneutic\\_phenomenology\\_and\\_its\\_implications\\_in\\_nursing/links/607248874585150fe99b526b/Hermeneutic-phenomenology-and-its-implications-in-nursing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Ramirez-Perdomo/publication/317479835_Hermeneutic_phenomenology_and_its_implications_in_nursing/links/607248874585150fe99b526b/Hermeneutic-phenomenology-and-its-implications-in-nursing.pdf)
- Ramirez, D., Solano, K. y Palacios, L. (2023). *Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética*. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(102), 665-679. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890873>
- Ramis, P. (2013). *Conciencia ética y libertad*. *Revista Filosofía*, 24, 69-86. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/filosofia/article/view/4871/4689>
- Reyes, S. y Pantano, L. (2024). El concepto de persona en el marco de la formación. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional - Colombia). <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/022afa04-0133-467a-a528-9936c2d48210/content>
- Rodriguez, J. (2022). *El Concepto de Dignidad Humana en la Educación Católica*. (Tesis doctorales, Universidad Santo Tomás - Colombia). <https://repository.usta.edu.co/items/72b774e2-8638-432a-b488-decada6b74ba>
- Rodríguez, M. (2011). *La naturaleza humana en Aristóteles. Fragmentos de filosofía*, 9, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804860>
- Rojas, C. (2011). *Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico*. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(1), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Rosales, C. (2023). *Construcción teórica sobre la concepción dela “persona humana”En los docentes IPRGR UPEL a la luz del personalismo de Mounier*. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica



