ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

**Narrativas sobre la categoría “valor” en estudiantes de bachillerato:
dos estudios de caso en la ciudad de Bogotá¹**

Narratives on the category "value" in high school students:
two case studies in the city of Bogotá

Juan José Burgos Acosta²
John Edison Torres Barbosa³
Yeferson Molina Ome⁴
Universidad La Gran Colombia

Recibido: 04.12.2020

Aceptado: 18.12.2020

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación del programa de Maestría en Educación de la universidad la Gran Colombia; se propuso como objetivo general determinar cómo construyen la categoría “valor” estudiantes de grado once de dos colegios de la ciudad de Bogotá, con edades que oscilan entre quince y diecinueve años respectivamente. El enfoque metodológico fue de carácter cualitativo en el cual se utilizaron las técnicas de recolección de

¹ Este artículo es el resultado de una investigación que se desarrolló en el programa de Maestría en Educación de la Universidad la Gran Colombia, desde el grupo de investigación educación y pedagogía. El proyecto tuvo una duración de un año y cuatro meses.

²juan.burgos@ugc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6066-0903>

³docentetorres@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0929-1898>

⁴yefersonmolina@santotomas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5633-1023>

información: grupos focales y entrevistas a profundidad, que tuvieron el propósito de recoger e interpretar la asignación de sentidos y representaciones expresadas en las narrativas de los actores participantes. Algunos de los hallazgos sugieren que las percepciones de la población objeto de estudio sobre la categoría “valor” están relacionadas con procesos de subjetivación que se construyen en la vida cotidiana en dinámicas complejas y no necesariamente lineales, como resultados de acuerdos sociales. De otra parte, existe una tendencia significativa a construir la categoría “valor” de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones que se generan en el contexto escolar, lo que produce conflictos, contradicciones y valoraciones morales que muchas veces devienen en lucha de fuerza con las instituciones. Se destaca entre otras conclusiones, el juego en que se sumergen los estudiantes a partir de prácticas éticas asociadas a la categoría “valor” de carácter teleológico, porque las conductas intentan evitar un castigo o alcanzar un premio; y autotélicas porque los comportamientos producen felicidad en el hacer.

Palabras clave: Percepción, Vida cotidiana, Subjetivación, Instituciones, Poder.

Abstract

This article is the result of an investigation of the Master in Education program of the Universidad La Gran Colombia; A general objective was proposed to determine how the category "value" of undergraduate students from two schools in the city of Bogotá, with ages ranging from fifteen to nineteen years respectively, are constructed. The methodological approach was of a qualitative nature in which the information gathering techniques will be used: focus groups and in-depth interviews, which had the purpose of collecting and interpreting the allocation of meanings and representations expressed in the narratives of the participating actors. Some of the findings find that the perceptions of the population under study regarding the "value" category are related to the processes of subjectivation that are constructed in everyday life in complex dynamics and not complex dynamics, as a result of social agreements. On the other hand, there is a significant tendency to construct the category "value" according to the needs, interests and motivations that are generated in the school

context, which produce conflicts, contradictions and moral evaluations that often become a force struggle with the institutions. Among other conclusions, the game in which students immerse themselves based on ethical practices associated with the teleological category "value" stands out, because the behaviors try to avoid punishment or achieve a prize; and autotelic because the behaviors produce happiness in doing.

Key words: Perception, Daily life, Subjectivity, Institutions, Power.

Introducción

La categoría “valor”⁵, es tal vez uno de los temas/problemas que con frecuencia se cuestiona, se discute y en el cual se encuentran aspectos de reflexión en el cotidiano de las instituciones educativas, ya que, en la actualidad la sociedad globalizada, intercultural, cambiante y adherida a las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente, las redes sociales fomentan un pluralismo de significaciones y una variedad de concepciones sobre el valor que tienen los diferentes situaciones, objetos, hechos y elementos que interactúan con el ser humano.

En relación con las consideraciones anteriores, tres ejes tributan en la percepción de los “valores”. El rol familiar, la sociedad y la cultura, y, por último, la poderosa influencia de la educación en la transmisión de ciertos “valores” que configuran las relaciones de los involucrados en los procesos de formación. De esa manera, es importante señalar que una de las problemáticas y debates más fuertes en las culturas occidentales es la paradoja que se presenta con frecuencia entre lo que una sociedad planea o acuerda como valores ideales de convivencia para organizarse socialmente y las contradicciones que suelen presentarse a la hora de cumplir estos principios; dado que, dichos comportamientos generan conflictos.

⁵ Dada la complejidad que reviste el tratamiento de la categoría “Valor”, observada esta como un proceso de construcción intersubjetiva que contempla creencias, simbologías, rituales, etc. se hará uso de las comillas en dicho concepto a lo largo del trabajo, ya que en ningún momento se pretende asumir una sola postura por parte de los investigadores.

En ese sentido, la presente investigación estuvo orientada al estudio de la categoría “valor”, con el propósito de determinar cómo se construye en los estudiantes de grado once de dos colegios de la ciudad de Bogotá, entendiendo que los valores están inmersos en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que contempla la institución educativa.

El interés por el tema general de las percepciones sobre la categoría “valor” que pueden construir los estudiantes en su proceso de formación escolar, surgió a partir de la escasez de pensar la educación como engranaje y herramienta que, así como se transforma, también se estanca. En ese horizonte, los investigadores de este estudio se plantearon dos razones iniciales para justificar este trabajo de investigación; la primera de ellas nace de la necesidad de conocer las distintas concepciones que tienen los estudiantes sobre el concepto de “valor” que han construido en su vida familiar, escolar y social. Una segunda razón, se basó en la comprensión de la categoría “valor” a partir del quehacer docente en perspectiva al entorno institucional, en la medida que entre más se entiendan las prácticas cotidianas de los estudiantes desde la categoría “valor”, y su compleja manera de percibir su entorno, se podrán adquirir mejores herramientas para fortalecer los procesos formativos.

Sin importar el momento histórico del que se hable, las sociedades a lo largo de los años han buscado fundamentar sus principios y creencias frente a la realidad a través normas y leyes que permitan regular las conductas de quienes las integran. Dichos principios, que son uno de los puntos de anclaje por los cuales se caracteriza la forma de organización de una sociedad, son significativos en la medida en que exista una coherencia entre los discursos que contienen y los comportamientos de los miembros que la integran. De acuerdo con las consideraciones anteriores, la relación existente entre las acciones manifestadas en una determinada cultura con su horizonte axiológico, es decir, los valores que han ido construyendo, es determinante para conocer su grado de lo que Elías (2011), denomina “civilización”⁶.

⁶ El autor denomina procesos civilizatorios a la toma de conciencia de occidente de lo que se debe o no se debe hacer para beneficiar a un determinado grupo; lo cual se ha construido colectivamente por acuerdo en diferentes etapas de la historia.

Para lograr comprender los nuevos paradigmas sobre los cambios en las concepciones de la categoría “valor” y las rupturas axiológicas que provocan, es importante detener la mirada a las transformaciones culturales y tecnológicas, características de los primeros casi veinte años del tercer milenio que originaron una fuerte oleada de “nuevos valores” manifestados en expresiones de otras necesidades, gustos, anhelos y cosmovisiones que trascendieron más allá de las preocupaciones meramente políticas y económicas. Sin embargo, los valores no solamente han generado debates en torno a los ámbitos anteriormente nombrados, sino también los discursos que se tejen con relación al campo de la educación en Latinoamérica, ya que en éste último es uno de los escenarios fuertes, donde se tienden a reflejar y promover los valores culturales propios de una sociedad, en donde actualmente, los medios de comunicación y el sistema educativo escolar aparte de encontrarse fuertemente influenciados, se convierten en dispositivos de promoción de costumbres y nuevas ideologías⁷.

Colombia hace parte de esta serie de problemáticas enunciadas, pero más aún, constituye un caso *sui generis*, dado que entre otros problemas que tiene, sufre un conflicto armado de más de 60 años, que ha generado una serie de debates desde distintos sectores intelectuales y desde las mismas prácticas históricas idiosincráticas de sus gentes, que han llevado la categoría “valor” a ámbitos como el político, el cultural y especialmente, el educativo. De esa manera, se incentiva a formar y vivir “valores” como la paz, derechos humanos, la convivencia pacífica, la justicia social, el respeto por la diferencia, entre otros. Pero al mismo tiempo, han venido expandiéndose otra serie de “valores” que promueven las nuevas generaciones relacionados, por ejemplo, con la libertad, el género, el derecho al aborto, la eutanasia y el libre desarrollo de la personalidad, que son desplegados en las redes sociales y otros escenarios, lo cual genera conflictos frecuentes con los paradigmas religiosos y culturales consuetudinarios.

⁷ Galeano (2012), aborda la educación de hoy como una *pedagogía de la televisión*, en la cual la vida cotidiana de los jóvenes se está constantemente alimentado más por lo que reciben a través de los medios, que por la formación de la escuela.

Esta diversidad se expresa en las formas de costumbre y tradición variadas que se pueden dar dentro de un mismo territorio a pequeña escala; un ejemplo destacable son los valores culturales que predominan en un barrio de escasos recursos frente a los que sobresalen en uno de estrato alto, aun cuando estos pertenecen al mismo territorio; uno de los escenarios donde es posible evidenciar esta diversidad es en los sistemas educativos, específicamente en Bogotá donde se encuentran instituciones públicas y privadas con distintas formas de comportamientos y presuntamente concepciones heterogéneas sobre la categoría de “valor”. Teniendo las consideraciones anteriores, este estudio pretende indagar qué sucede con la Categoría “valor” en dos colegios de la ciudad de Bogotá uno ubicado en la localidad de Usme y el otro en la localidad de Usaquén; para lo cual, se planteó la siguiente pregunta que orientará la investigación:

¿Cómo construyen la categoría “valor” los estudiantes de grado 11° de dos colegios de la ciudad de Bogotá?

Al proceder con el rastreo, se logró consultar investigaciones que se han realizado a lo largo del siglo XX y XXI con relación a la categoría “valor” aplicada a múltiples campos y temática particulares, entre ellas: En un mayor porcentaje, la categoría “valor” en áreas de la psicología, la educación media y universitaria, la salud, la política, entre otras. En el contexto europeo, son relevantes los estudios realizados en España con respecto a la categoría seleccionada y sus múltiples percepciones en el ámbito de la Educación secundaria; en el caso de algunos países latinoamericanos, como Colombia, Cuba, México y Argentina se encontraron estudios significativos. Se observa que en todos los años consultados siempre se han realizado estudios, lo cual indica que este ha sido un tema de interés por la importancia que reviste este tema en la configuración de relaciones sociales, culturales y educativas.

Los estudios que se consultaron fueron sometidos a una clasificación de la siguiente manera: año de publicación, país de origen y los ejes de articulación donde se concretan los objetivos y las conclusiones del estudio. De acuerdo con las consideraciones anteriores se establecieron

tres tendencias y ejes de articulación: El entorno familiar, el papel de la sociedad y la cultura, además del impacto de las tecnologías de la información y su relación con la educación.

En cuanto al papel de la familia, es importante en la configuración de las percepciones que construye el estudiante, no solo de contenidos relacionados exclusivamente con temáticas morales o éticas, sino de la realidad en general; es por ello que, el rol familiar se vincula a los procesos de conservación y transmisión de valores, conocimientos, saberes, entre otras particulares. Tales transmisiones son juicios subjetivos que de igual manera ha construido el núcleo familiar desde una visión del mundo particular y que la apropia el estudiante mediante un proceso espontáneo a partir de ambientes o climas en los que puedan tener habitualmente experiencias del “valor”, usualmente a partir del ejemplo o de procesos de socialización en la vida cotidiana.

Con respecto al papel de la sociedad y la cultura, éstas también han configurado posturas en la transmisión de las percepciones, donde se habla de los diferentes mecanismos que utilizan para formar, no sólo en conocimientos sino también en la personalidad; y “educar”, en ciertos “valores” que delinean determinados comportamientos. Según el análisis de los resultados y las conclusiones de algunas de las investigaciones consultadas, los valores tradicionales por parte de adultos mayores y algunos profesores, determina en gran parte la percepción sobre valores concretos que tienen los adolescentes. Uno de los elementos que tiene implicaciones en el planteamiento anterior y que abre paso a otro eje de articulación, son las novedosas formas de comunicación y de masificación de la información, características de la contemporaneidad, donde las estructuras sociales en la actualidad tejen constantemente relaciones humanas a partir de los elementos tecnológicos y digitales que fueron visibles en los adolescentes de algunas investigaciones revisadas. En la actualidad, el contexto y las redes sociales juegan un papel importante, ya que, para los adolescentes de hoy, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías actúan como medios activos de transformación del entorno afectivo y de transmisión de valores sociales, culturales, económicos, entre otros.

Finalmente, se destaca *el papel de la educación formal* que ofrecen las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, las cuales siguen teniendo una poderosa influencia en la transmisión de ciertos “valores” que configuran las relaciones de los estudiantes en las interacciones de la vida cotidiana. Es importante considerar que los estudios consultados resaltan el hecho de que, la formación escolar inculca unos “valores” éticos y morales de acuerdo con ciertas creencias consuetudinariamente heredadas. Otro aspecto a considerar es la idea de que la escuela, de acuerdo con los estudios, tiene el “deber” de trabajar a la par con los contextos sociales y familiares para la construcción de ciertos “valores” a lo que se denomina “sana convivencia” del entorno cultural.

Los valores no son estáticos, las distintas escuelas y teorías consideran que los valores van cambiando, aunque hay culturas que tienden a ser más conservadoras que otras. Así mismo se puede concluir que, la crisis del sistema de valores, producida en la civilización occidental a partir del siglo XIX, se enmarca como consecuencia de la industrialización y el desarrollo del capitalismo. Teniendo en cuenta los diversos y múltiples significados, a los cuales está sometido el concepto de “valor” y “valores”, desde la disciplina, época, autor y percepción del observante, se puede determinar que, en su mayoría los investigadores afirman que los valores son construcciones culturales que dependen, así mismo, de la cultura y del acuerdo de los sujetos. Finalmente, un aspecto poderoso es el hecho de que, el sistema educativo sigue siendo uno de los principales escenarios donde se forman determinados valores y donde las personas siguen creyendo para la preparación de los futuros ciudadanos.

1. Método

En el presente apartado se proponen los siguientes momentos que están articulados de la siguiente forma: la perspectiva epistemológica, el enfoque, la descripción de la población, las técnicas de recolección de la información y las fases metodológicas para el análisis de los datos.

En cuanto a la *Perspectiva epistemológica*, los investigadores asumen una perspectiva epistemológica constructivista; en virtud de la cual, se considera que el conocimiento es un proceso complejo de construcción social. En este orden de ideas, no se pretenden encontrar “verdades” absolutas, sino, hacer inferencias sobre lo que los estudiantes perciben y construyen en procesos de subjetivación.

Con respecto al *Enfoque*, en razón a que la mirada epistemológica es constructivista, se opta por un enfoque cualitativo, el cual permite otorgarle valor a la voz de los actores que participaron en el proceso de investigación; es decir, los estudiantes, las directivas y algunos docentes de las dos instituciones elegidas.

A propósito de las *Técnicas de recolección de la información*, los instrumentos que se aplicaron para recabar la información necesaria que permitió responder a los objetivos, fueron: En primer lugar, el *grupo focal*, señalan Hamui-Sutton y Varela (2013), “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Se hicieron 4 grupos focales, constituidos por 5 estudiantes, en cada una de las instituciones para un total de 8 grupos que sumaron 40 estudiantes.

En segundo lugar, se realizó *entrevista a profundidad*, donde tanto la intencionalidad como el objetivo principal de esta técnica, según Robles (2011), “es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (p. 40).

En lo relacionado con la *Descripción de la población*, es importante señalar lo siguiente: con respecto al colegio público, el Colegio San José de Usme I.E.D., es una institución de carácter oficial, pero que se encuentra bajo el contrato de administración educativa por parte de la Fundación Educativa Don Bosco. En cuanto a la institución privada, el Colegio Santo Tomás de Aquino, es una institución católica y humanista, con proyección bilingüe e intercultural

ubicada en la localidad de Usaqué. El Colegio forma a la persona desde los principios católicos, dominicanos y tomistas para la virtud, el pensamiento crítico y creativo.

Finalmente, a continuación, se describen las cuatro fases que permiten conocer de dónde surgieron las categorías y cómo fue su proceso para el análisis de datos:

Primera fase: De la información recogida en los grupos focales (8) y en las entrevistas a profundidad (7), se realizó una relectura pausada con el fin de determinar cuáles eran las categorías que más repetían las voces de los participantes; luego, se eligieron bajo el criterio de lo que propone el reconocido investigador Alfonso Torres Carrillo (2006): “ordenamos las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación; este proceso permite identificar algunos rasgos de los informantes...se puede decir que estos rasgos son los primeros esbozos de categorías” (p. 55).

Posteriormente, en la **segunda fase:** se señaló con colores las afirmaciones más comunes para diferenciarlas y a partir de ese análisis el grupo de investigadores tomó una decisión en dos sentidos: la primera; establecer las categorías definitivas alrededor de las cuales giró la percepción sobre la categoría “valor” de la población objeto de estudio, como eje principal: y, segunda: otorgarle un nombre sugerente a cada una de ellas y de esa manera presentarla en forma de título. En ese sentido, se continuó con las orientaciones nuevamente del profesor Torres (2006), “Buena parte de la información se organiza alrededor de ejes, que normalmente se convierten en los títulos y subtítulos de los informes...cada uno de los títulos y subtítulos o, mejor, de las categorías de nuestro informe contendrán las descripciones” (fragmentos de testimonios) e interpretaciones del investigador” (p. 55-56).

En la **tercera fase:** se eligieron las categorías y se expresaron en una serie de títulos sugerentes, cuya base fue el análisis previo reflejado en el cuadro de convenciones, el cual arrojó una idea de cómo podía ser expresada esa categoría. De esa manera surgieron los títulos sugerentes mayormente desarrollados en el análisis de resultados.

En la *última fase* en cada una de las categorías enunciadas en los títulos se aplicó la metáfora de la Triple AAA (De Tezanos, 1998; Arnay, 1998; Burgos, 2018). En las cuales se articularon tres voces: los Actores participantes, las Autoridades o expertos que han desarrollado teorías afines y las voces de los Autores de la Investigación, quienes tejieron, interpretaron y sacaron inferencias de los hallazgos encontrados.

A continuación, se muestra el cuadro de convenciones que se tuvo en cuenta para el análisis de la información:

Categorías Emergentes	Ideas preliminares de las posibles categorías	Título final	Colores elegidos para la codificación
“Valor”, percepción.	Percepción / significado de los estudiantes sobre la categoría “valor” y el concepto “ <u>anti-valor</u> ”.	De valores, percepciones y subjetividades...	
Vida Cotidiana, “Valor”.	Situaciones de la vida cotidiana donde se reflejan “valores”.	Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor.	
Percepción, Enseñanza.	Influencia de la institución sobre la percepción del estudiante.	Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución.	
Percepción, “Valor”.	Influencia de otros contextos sobre la percepción de valor del estudiante.	Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones.	
Enseñanza, “Valor”, Vida Cotidiana.	Enseñanza de valores (mecanismos o estrategias) para la construcción de la categoría “valor”.	Los valores no se enseñan... ¡se viven!	

Tabla 1: Cuadro de convenciones: Fuente Elaboración Propia.

2. Resultados

En este apartado se realizó el tratamiento de la información fruto de la aplicación de técnicas de recolección de información cualitativas (grupos focales y entrevistas a profundidad), el cual dio origen a la emergencia de algunos hallazgos que permitieron construir interpretaciones, que devinieron en la producción de teoría. Este concepto de lo que se ha denominado aquí “producción de teoría” se asumió desde el punto de vista de Strauss y Corbin (2012) quienes consideran que, ésta emerge de los datos recogidos de las voces de la población objeto de estudio que se ha ordenado a través de unas categorías determinadas, las cuales, se tratan como un sistema de relaciones interconectadas que permitieron dar lugar a ciertos hallazgos, gracias a la asignación de sentido.

En ese sentido, existen tres voces que se tejieron en el proceso de construcción e inferencias de los hallazgos, fruto de la intervención del fenómeno objeto de estudio: la voz de los actores participantes, como sujetos políticos y sociales, a saber, estudiantes, profesores y directivos. La voz de las autoridades, que han acumulado conocimiento a través de la historia sobre el entendimiento del fenómeno encontrado en la distinta literatura científica; y finalmente, la voz de los maestrantes - investigadores del estudio en cuestión, quienes tuvieron la tarea de hacer tejidos, inferencias, deducciones e interpretaciones en clave de meta-análisis.

Con el objetivo de otorgarle una presentación no lineal al texto que a continuación se despliega, se eligieron títulos sugerentes que expresan los hallazgos que reveló el estudio:

2.1 De valores, percepciones y subjetividades

Al bucear en la población objeto de estudio se encontró que, en el proceso de construcción de lo subjetivo, los estudiantes expresaron concepciones sobre la categoría “valor” desde diferentes miradas, fruto de sus prácticas de interacción social; es decir, a partir de lo que Echeverría (2003) llama meta-relatos, o sea, desde sus trasfondos históricos y creencias. De esa manera, en la información recabada de la población, se encontraron tres percepciones sobre la categoría “valor”: Como imposición externa, como ajuste a una circunstancia para configurar relaciones y finalmente, aquella que fortalece la construcción de lo social.

Con respecto a la percepción del “valor” como imposición desde fuera, se halló que un número significativo de participantes expresó imaginarios relacionados con imposiciones de determinados valores o lo que algunos denominan principios, que por costumbre se deben cumplir, porque se cree que, aparentemente, coadyuvan a la convivencia social. Véase el siguiente relato: Un valor es algo que impone la sociedad ¿no?, es algo que nos impone y es como la guía a seguir en nuestra vida (Nicolás: GF1CSJU, 16-07-2019)”. Este hallazgo coincide con la perspectiva de Cortina (2000) y de Savater (1997), donde la primera menciona que “en efecto, el idealismo, utilitarismo, marxismo, anarquismo constituyeron propuestas universalistas, convencidas de que hay valores que todos los hombres pueden y deben compartir” (p. 76); mientras que en el segundo autor se describe que, “en líneas generales la educación, orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas” (p. 22).

Por otro lado, con respecto a la concepción de “valor” como aquello que responde a las circunstancias propias de la vida cotidiana, el concepto adquiere una dimensión que no necesariamente es percibida como una imposición, sino que dependen de las circunstancias en que ocurren como parte del diario vivir y que las instituciones se encargan de intervenir, porque se consideran que, eventualmente, pueden minimizar el conflicto, situación que los estudiantes conscientemente pueden asimilar, no como una imposición, sino como un comportamiento que depende de un autointerés provocado por el contexto donde ocurre. Al respecto, Elster (2010), afirma que, en ocasiones, los seres humanos justifican sus acciones acudiendo a una razón o a una norma para defender un autointerés: “un problema fundamental que surge en el análisis de las normas sociales es el de saber hasta qué punto, las normas tienen eficacia real e independiente y hasta qué punto son meras racionalizaciones del auto interés” (p. 149).

Y finalmente, en tercer lugar, con respecto al valor como aquella categoría que nutre la construcción social⁸, se puede establecer que los valores, en este caso positivos, que son efecto

⁸ Es importante aclarar que la construcción social a través de ciertos valores es problemática, conflictiva y paradójica. En ese sentido, no es ni positiva ni negativa necesariamente; no obstante, por lo que afloró en los

de las acciones, actividades o puestas en escena de los estudiantes en diferentes contextos, fortalecen y configuran comportamientos que son útiles para la construcción de la convivencia escolar. En ese sentido, para Berger y Luckmann (2003), lo social es establecido por la canalización de actividades, que así mismo constituye parte de la institucionalización, “por ello, puede decirse que la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo” (p. 223).

2.2 Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor

El conjunto de acciones y rutinas que se construyen en medio de unos escenarios sociales, familiares, escolares, entre otros, ocurren y a su vez quienes se involucran en los hechos como actores, se comunican para dar a conocer a otros lo que en un determinado momento resultó siendo parte de su cotidianidad; por lo que se puede entender que los seres humanos, a partir de las diferentes experiencias que construyen su realidad a diario, narran a otros de forma permanente, las situaciones que le fueron significativas. Al respecto Echeverría (2011), considera que los humanos estamos constantemente conversando con los demás y, al mismo tiempo, construyendo historias que configuran las características de la vida cotidiana.

Los estudiantes de grado 11 de los dos colegios participantes en el estudio dieron a conocer que, más allá de expresar unas consideraciones lineales frente a la categoría valor, por medio de las narraciones, se sumergieron en ejemplos cotidianos de su vida diaria en la escuela para explicar de qué manera configuran los valores en estos espacios.

A juzgar por lo anteriormente mencionado, las acciones y rutinas relacionadas con la categoría en estudio por parte de los estudiantes de las dos instituciones educativas, fueron expresadas mediante narraciones que permiten hacer cruces con algunos autores, donde se evidencian quizás, formas diferentes de la significación de los valores; uno de ellos, por ejemplo frente a la discusión de si los valores se acaban, emergen o se mantienen, mencionó lo siguiente: “Eeeh, pues yo creo que esto es, como por ejemplo: si yo soy respetuoso con todo mundo,

discursos de los estudiantes se asume desde un carácter tanto positivo como negativo, en términos de convivencia escolar.

pero no son respetuosos conmigo de pronto ese valor puede morir en mí ¡sí!” (Nicolás: CSTAGF1, 15-07-2019). La narración anterior permite inferir que el estudiante concibe el concepto de valor, no sólo como un término teórico, sino como una actitud que se refleja en la práctica, en la medida en que el otro, responde de manera coherente, de modo que la relación no se ve afectada; En palabras de Scheler (1998), en su libro *El Resentimiento en la Moral*, se expresa como una inversión de la mirada valoradora, donde el valor no guarda para sí un sentido, sino que por el contrario, es valorada en cuanto existan unos estímulos externos.

Por otro lado, los valores que son producto de las rutinas de círculos cerrados de convivencia como lo pueden ser, el hogar o la escuela, afloran conductas que en algún momento pueden llegar a ser tan radicales y aplicables únicamente para el escenario en el que se encuentren, que posiblemente generen choques al experimentar en otros campos de acción donde se esperarían manifestar otros tipos de comportamiento, en las cuales los valores también son percibidos desde otra postura; ejemplo de lo anterior es la siguiente narración: “Como ahorita vamos pues, a entrar a la universidad, vamos a entrar a un mundo completamente exterior, completamente diferente, nos vamos a encontrar con personas que tienen el valor de la libertad, pero como quizás, como a nosotros acá en el colegio, no nos han enseñado ese valor y no estamos acostumbrados a ver en clase, una persona con el cabello pintado, con un arete o con algún artefacto” (Rafael: GF1CSTA, 15-07-2019).

En lo anterior se deducen dos escenarios educativos donde sus dinámicas son completamente distintas, y a juzgar por la narración del estudiante, existen unos estereotipos y unos valores que discrepan entre un lugar y otro, más concretamente en los que se viven en el colegio y los que son propiamente de la educación superior. Heller (1967), con relación a lo encontrado anteriormente, en *Sociología de la Vida Cotidiana*, afirma que es común, que una esfera o un grupo de individuos desarrolle determinados valores, los cuales, a su vez, se entorpezcan en otra, o también que un tipo de valores se fortalezca mientras otro se deteriore; por lo que se puede inferir que para los estudiantes en su vida diaria, guardan cierta identidad con algunos valores que se inculcan cotidianamente en contextos, donde suelen permanecer y éstos a su vez, orientan su juicio valorativo frente a la multiplicidad de estereotipos que circundan hoy

en la sociedad. En ese sentido, Habermas (2010) sostiene que los valores no son válidos universalmente.

2.3 Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución

En el campo de probabilidades por los cuales una institución se reafirma como tal, pueden existir diversos elementos que la justifiquen, como el hecho de perseguir unos fines en conjunto, conformarse para consumir unos intereses colectivos, atender a unas necesidades humanas que, desde el individualismo o las acciones particulares de cada sujeto, sin la cooperación de otros, serían inalcanzables, etc. Sin embargo, un factor innegable que permite a las instituciones establecerse y forjar una ruta para su operación, son los valores con los cuales se identifiquen, ya que a partir de éstos se generan unas normas que permiten modular las conductas de sus integrantes, y a su vez, construir una suerte de “orden”, en el cual los sujetos se rigen bajo unos parámetros y unos fines que, al parecer, persiguen todos de manera mancomunada. En lo que respecta concretamente al presente estudio, se asumieron dos posturas paralelas que permitieron tejer el discurso entre los planteamientos teóricos de algunos pensadores y las narraciones de los actores participantes, con el fin de detectar hallazgos que resultaran significativos.

2.4 La institución como aparato ideológico “aceptado”

En primera instancia, y partiendo de la hipótesis en la cual todos los seres humanos tuviesen la libertad de obrar a partir de sus voluntades particulares, Elster (2010), afirma que precisamente son las instituciones quienes protegen a los seres humanos de caer en las consecuencias destructivas de los intereses y las pasiones individuales que tienen cada una de las personas. Desde esta perspectiva, se logró encontrar en las narraciones de los actores participantes, concretamente directivos de los dos escenarios en estudio, hallazgos que encarnan lo que se sustenta bajo esta perspectiva teórica. Véase a continuación algunos de los siguientes relatos:

Frente a la pregunta hecha a dos coordinadores, cada uno de diferente institución: ¿cómo la institución influye en los estudiantes?, mencionaron que: “lo que hace la institución como tal

es reforzar y recordar la importancia de esos valores y los valores que la institución quiere infundir en los estudiantes, en el caso nuestro con los principios de don Bosco (Ramiro: EPCSJU 31-08-19). Me parece que, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, son mínimos no negociables en una institución educativa; el respeto, porque es que creamos una comunidad educativa, donde, yo tengo que respetar a mis compañeros, donde tengo que respetar a mis maestros, donde como maestros también tengo que respetar a mis estudiantes y demás, entonces eso, me parece que, que, que es importante” (Nelson: EP2CSTA.23-07-2019).

Los relatos anteriores dan pie para interpretar dos aspectos fundamentales y que, en cierta manera, resultan problemáticos. El primero de ellos, refleja un hecho innegable: a los coordinadores entrevistados les parece que la institución hace aportes significativos para la formación de los estudiantes, lo cual, a primera vista, pareciera reflejar una institución aceptada por los valores que promueve. No obstante, y como segundo aspecto, algunas palabras usadas en las narraciones de los sujetos resultan problemáticas, como, por ejemplo, de manera recurrente, hay un patrón que se repite “*deben, deben, deben*” “*tienen, tienen, tienen*”. Este uso del lenguaje no puede pasar desapercibido, por cuanto refleja, posiblemente, la concepción de unos valores soportados dentro de una perspectiva ética tradicional, heredada de la cultura judeocristiana basada en el cumplimiento de deberes y no, en una ética que se sustenta en la gratificación, goce y disfrute del sujeto que la ejecuta. Este hallazgo - sobre la concepción de una ética basada en el deber - permite confirmar, posiblemente, la tesis de que “las instituciones nos afectan de una cantidad de maneras: obligándonos a actuar de ciertos modos” (Elster 2010, p. 146).

En esa línea de argumentación, Berger y Luckmann (2003), plantean que las instituciones son una construcción social que crean hábitos y patrones de conducta en la vida cotidiana; aunque, sin perder de vista, que están en permanente conflicto y transformación. De esa manera “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 2003, p. 74). Aunque algunos autores reconocen que las instituciones también son sistemas de control social, no por ello, resultan negativas en sí mismas.

2.5 La institución como dispositivo de control que produce resistencias

En segunda instancia, existen unas posturas disímiles que plantean que las instituciones no atienden a ningún fin que beneficie los intereses de quienes las integran y que mucho menos éstas se hayan generado para favorecer procesos colectivos de participación y de integración; por el contrario, son sistemas de control que niegan los procesos de subjetivación de sus integrantes. Foucault en su texto *Vigilar y Castigar* sostiene que en “la crítica de las instituciones, se advierte la formación de una nueva estrategia para el ejercicio del poder de castigar” (Foucault, 2003, p. 80).

Estas tesis sobre la escuela como aparato de control y de condicionamiento social, coinciden con algunas de las narraciones recabadas en el estudio. Uno de los hallazgos encontrados se relaciona con el “valor” de la obediencia y la disciplina, éstas entendidas por los participantes en estudio como sumisión. Frente a una discusión que se promovió en los grupos focales en cuanto a los valores y la influencia de la institución en ellos, se destaca la siguiente narración: “Por ejemplo, en la institución tenemos, porque no es si queremos, tenemos que regirnos bajo algo católico digamos, por ejemplo, cuando hacen una misa todos tenemos que ir, no es si queremos es todos tenemos que ir” (Derly: GF1CSJU, 19-07-2019). Al relacionar el relato anterior, es posible inferir que la estudiante reconoce que en el colegio se han forjado unos “valores”, nutridos a partir del ejercicio de la imposición frente a determinadas situaciones en contexto. De esa manera, se cumple la afirmación de Foucault (2003) al considerar que “la escuela no es solamente una forma de aprender a leer y a escribir, y de comunicar el saber, sino también una forma de imponer” (p. 284).

2.6 Tensiones entre el decir y el hacer: la eterna lucha por la coherencia

El abordaje de las instituciones es complejo, en cuanto que éstas no son buenas ni malas, sino problemáticas, dado que se encuentran constituidas por seres humanos. Esto se debe, posiblemente, a que, de acuerdo con autores como Maturana, los seres humanos viven

sumergidos en dos tipos de culturas: “matríztica”⁹ (cooperativa) y patriarcal. El autor chileno, de formación biológica, propone que en todo tipo de organización social se producen continuas contradicciones entre el decir y el hacer que generan una suerte de conflictos que se reflejan especialmente en la cultura occidental. Dependiendo del espacio de posibilidades, intereses y motivaciones los seres humanos tienden a ser más patriarcales o a veces tienden a ser más cooperativos. Maturana (2010) llama *Cultura Patriarcal*, a “la coordinación de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la justificación racional del control y de la dominación de los otros” (p. 31).

Siguiendo las anteriores líneas de investigación propuestas por el biólogo chileno Humberto Maturana, las siguientes narraciones reflejan la configuración de relaciones patriarcales que operan en las instituciones y en donde se manifiestan contradicciones entre el decir y el hacer. Una de las docentes que participó en las entrevistas, frente a la discusión, de si la institución fomenta valores para cultivar la crítica propositiva, sostuvo que: “sí claro, y lo fomenta desde su formación académica en lo que se concibe como PEPS, que es el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano, porque allí se busca desarrollar en el estudiante no solo un pensamiento hacia lo bello que hay en la sociedad, sino, viendo su realidad, cómo desde su realidad, cómo puede partir él desde su realidad para así transformarla y todo eso lo hace apuntando desde su proyecto de vida” (Paola: EPCSJU 31-08-19). No obstante, uno de los estudiantes desmiente el discurso de la profesora de la siguiente manera: “yo también pienso que el valor de la crítica acá lo oprimen mucho, digamos, este chino Juan David el año pasado, este chino tiene una mente crítica, pero acá digamos de parte de coordinación, no ha sido usted o Ramiro (se refiere a uno de los investigadores de este trabajo que aplicó los grupos focales y es coordinador y el otro directivo que es Ramiro), prefieren oprimir esa mente crítica porque es decir, no se sobresale lo que él piensa y los valores que él tiene” (Camilo: GF1CSJU, 19-07-2019).

⁹ Maturana, sostiene que la cultura matríztica o cooperativa se define por la práctica de unas conversaciones caracterizadas por la participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y confianza que superan los comportamientos patriarcales (2003).

Las anteriores narrativas permiten inferir al menos dos hallazgos fundamentales. El primero, está en relación con la brecha que producen los discursos sobre “valores” que manejan algunos profesores y lo que perciben los estudiantes en sus prácticas cotidianas escolares. Esta tensión coincide con algunos estudios realizados en contextos escolares que han venido mostrando dichas contradicciones en que se sumergen las instituciones educativas de educación media, por ejemplo, Bermúdez (2001); Pérez (2014); Vives (2015) y De Zubiría, (2014). Como se pudo notar, algunos profesores entrevistados utilizan frases como: “encaminar a los estudiantes”, “no dejándolos hacer lo que ellos quieran”, “para que viva en un mundo donde está lo bueno”. Estos imaginarios dan cuenta de la enseñanza de unos determinados “valores” como patrones de imposición que reflejan éticas del deber como discursos, por encima de una ética de la gratificación en el hacer.

2.7 Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones

Usualmente los seres humanos son constructores sociales permanentes de la realidad que va adquiriendo sentidos y representaciones por cuanto imprime determinados valores que configuran relaciones, muchas de las cuales en procesos complejos y dinámicos se van objetivando. Ahora bien, gracias a los mecanismos de subjetivación que van emergiendo a lo largo del tiempo, los sujetos van posicionando nuevos discursos que generan resistencias y confrontan lo que ya está establecido; bien sea normas, comportamientos o cosmovisiones sobre el entorno, el medio y el mundo, que, a su turno, devienen en conflictos.

Teniendo en cuenta el concepto de poder como elemento fundamental en la objetivación de la verdad a partir de mecanismos de validación; históricamente la educación ha sido considerada como un *aparato ideológico del estado*, como lo planteó en su momento Althusser (1988), en la medida que reproduce los valores que el estado quiere que se reproduzcan, ya que esta, transmite la herencia y la tradición¹⁰ que a su vez, por un lado, fortalece los “valores” que le

¹⁰ Entiéndase aquí la tradición en palabras de Miranda (2005) como “una expresión de la permanencia en el tiempo de una comunidad; en este sentido es una de las formas que asume la memoria colectiva y una generadora de identidad” (p. 116).

interesan al estado, pero al mismo tiempo, produce resistencia que le dan dinamismo a las relaciones sociales e institucionales. Esa lucha de fuerzas descrita se expresa en las instituciones educativas a través de la reproducción de las leyes del mercado, los juegos de poder, la aparente democracia, las jerarquías organizadas con criterios de poder y dominación, y la reproducción de ciertos “valores”, que generan conflictos permanentes entre todos los actores que participan del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Dichos aspectos que coayudan a la percepción de la categoría “valor”, según los participantes en el estudio, provienen de la familia y los procesos de crianza; la cultura, el ámbito social y la influencia religiosa.

Respecto a la *influencia de la familia y los procesos de crianza*, ésta se muestra como un acumulado de experiencias que influye directamente con la configuración de la percepción de la categoría “valor” del estudiante. De ahí que el núcleo familiar se convierta en un factor que propicia procesos de transmisión y enseñanza, que puede buscar tanto reforzar la permanencia de ciertos valores en la herencia histórica, como ser asumida, en términos de Maturana (2003) como un factor de cooperación, que puede ser determinante para la construcción de identidad, en este caso la percepción de “valor”. Narraciones dan cuenta de ello: “Pues sí, los valores se construyen, pues en primera instancia en la familia. Yo pienso que la familia es el primer motor que a nosotros nos da los valores” (Nicolás: GF1CSTA, 15-07-2019).

De acuerdo con las narrativas expresadas, es preciso considerar la cantidad significativa de literatura acumulada que coincide en sostener que la familia nutre de un volumen de valores a sus miembros, y que éstos de alguna forma son proyectados en el escenario escolar. Al respecto téngase en cuenta, por ejemplo, Ruiz (2004), menciona que “la familia es como un recipiente de la herencia cultural que interioriza normas, usos, costumbres y valores sociales transmitiéndolos a sus descendientes” (p. 2). De otro lado, algunos autores basados en investigaciones de Siegel (2012), Iacoboni (2009) y Rizzolatti (2006) han llegado a sostener, incluso, que los estudiantes llegan al escenario escolar con lo que han denominado “contagios emocionales” y que a partir de allí configuran relaciones armoniosas, conflictivas y de eventual cooperación que se racionalizan también, a través de discursos y de prácticas

rutinarias que no necesariamente se alinean a las que promueve la institución. Estos planteamientos permiten inferir también el hecho de que los estudiantes no solamente están influenciados por factores externos, sino también con factores internos propios de su estructura biológico-cultural.

Con respecto a la *cultura y el ámbito social y religioso*, es preciso anotar que éstos no solamente propician valores positivos que promueven la felicidad y la gratificación del sujeto, y por lo tanto son aceptados sin ningún problema, sino que también, usualmente suelen aparecer como mecanismos de presión que generan resistencia en los estudiantes. Nietzsche (1986), menciona al respecto que, “con súplicas y plegarias, con la sumisión, con la obligación por medio de presentes y ofrendas regulares, con celebraciones lisonjeras, es posible también ejercer cierta violencia, cierta presión sobre las potencias de la naturaleza” (p. 114). Al final la configuración de los valores contruidos socialmente, en este caso por los estudiantes, son el resultado de comportamientos y hábitos expresados en la vida cotidiana que es la fuente “real” donde se aprehenden y resignifican, lo cual, en el fondo quiere decir que, como lo menciona Maturana (1992), “los valores se viven” (p. 244), más que enseñarse.

2.8 Los valores no se enseñan... ¡se viven!

La “enseñanza” a lo largo de la historia se entiende cada vez más como un proceso complejo y problemático, en la medida que no sólo involucra el sujeto que proporciona conocimientos, sino como aquel que encuentra, en ese mismo sentido, una oportunidad de construcción para sí mismo. De acuerdo con lo anterior, en dicho proceso de formación es donde se interactúa recíprocamente a través del compartir los saberes que se van transmitiendo de generación en generación, no solo en espacios concretos que ofrece las instituciones, sino en los mismos ambientes externos de la vida cotidiana.

Con respecto a la apropiación de “valores”, éstos se expresan de maneras diversas y problemáticas en los distintos escenarios donde los estudiantes interactúan: el patio, descanso, reuniones con padres de familia, interacciones con el docente, salones de clase y las asignaturas programadas, como rasgos fundamentales que hacen parte del currículo. A partir de estas consideraciones se desprenden dos aspectos a tener en cuenta. El primero está en

relación con el hecho de que el currículo es todo aquello que tributa al proceso de formación de los estudiantes en los escenarios de la vida cotidiana escolar (Sacristán, 2010; Magendzo, 2010); mientras que el segundo, permite declarar que, los “valores” son experiencias reales positivas o negativas que la población estudiantil va aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo (Chomsky, 2016). Éste último rasgo, daría cuenta que los “valores” principalmente se viven, por cuanto los sujetos-estudiantes continuamente los están sintiendo emocionalmente y también los van procesando racionalmente para tomar decisiones y configurar sus relaciones.

A partir de lo anteriormente descrito, algunos hallazgos encontrados en las narrativas de los actores-participantes, muestran dos líneas de aprendizaje de la categoría. La primera se desarrolló en relación con los “modelos de comportamiento” que los estudiantes reciben de los adultos con los que interactúan en la institución; y la segunda, los procesos de interacción social que se despliegan en la vida cotidiana escolar.

Respecto a la primera línea de aprendizaje, “*modelos de comportamiento*”, algunos autores, que representan escuelas de pensamiento del siglo XXI consideran que educar a partir del “ejemplo” (modelos) se ha convertido en un mecanismo que contribuye para la conservación de comportamientos y hábitos individuales y sociales. Parra (2003) al respecto menciona que, para que sea efectivo y posible el aprendizaje de valores se requieren tres condiciones fundamentales: “una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente” (p. 71).

Sin embargo, desde otros puntos de vista, resulta problemático el hecho de enseñar con el ejemplo, ya que se cree que alimentar modelos para imitar puede producir conductas homogéneas, fácilmente manipulables, falta de creatividad, niveles bajos de criticidad y sumisión. Al respecto dos investigaciones señalan los problemas que trae la formación a través de la imitación de los adultos. En el primero, la CNPJ (1989), (Comisión Nacional de la Pastoral Juvenil) en un estudio realizado en Argentina entre jóvenes de 16 y 28 años de edad, concluye que, un significativo porcentaje de encuestados no les interesa tener modelos para

imitar, en las instituciones como: iglesia, partidos políticos, sindicatos, justicia, legisladores, fuerzas armadas y la policía. Así mismo, Con respecto al segundo, Kornblit, Mendez, Di Leo y Camarotti (2007) encontraron que, los adolescentes rechazan como modelo de identificación a los adultos pertenecientes a sus ámbitos cotidianos inmediatos, generando en ellos falta de credibilidad y desconfianza.

Respecto a la segunda línea de aprendizaje de “valores”, *los procesos de interacción social que se despliegan en la vida cotidiana* en los diferentes contextos donde el sujeto se comunica con el otro, algunas narraciones de los estudiantes dan cuenta que, a partir de las experiencias de interacción en la vida cotidiana, se pueden configurar percepciones sobre la categoría “valor”, ya que, en ese proceso transitan valores que van apropiando y proyectando en las acciones del día a día: “Yo diría que, en lo cotidiano, en todo momento uno está reflejando como lo que uno ha aprendido en valores, porque personalmente creo que es una forma en sí de actuar de la persona misma, entonces, en sí, las acciones de uno, en sociedad, en cualquier momento van acorde a lo que uno aprendió, pues, en su hogar y en todas las experiencias hasta el momento” (Juan: GF1CSTA, 15-07-2019). De acuerdo con los hallazgos anteriores es preciso afirmar que los valores que los estudiantes han apropiado fuera de la institución escolar muchas veces entran en tensión con los que les imponen dentro de ella, lo que genera conflicto y luchas de fuerza en los procesos de apropiación y vivencia de determinadas conductas, que lo llevan a resignificar algunos “valores” y aceptar otros que les parecen oportunos para su formación.

3. Discusión

En la actualidad uno de los temas que con frecuencia se discute en las instituciones educativas se enmarca en la categoría “valor”; ya que el debate que gira en torno a éstos, sobre todo en las sociedades judeocristianas que tienen tan arraigados algunos principios y valores, produce diversos puntos de vista a partir del contexto y que genera a su vez, luchas de fuerza en la forma de considerar dicha categoría.

En la compleja tarea de formar en valores, la pedagogía está llamada a implementar una ética a partir de la gratificación más que del deber. En ese sentido, en la actualidad este campo de estudio exige un profundo análisis y reflexión que desarrolle a su vez, criterios adaptados a las nuevas dinámicas de la sociedad y sus características que permita el consenso de la vivencia de ciertos valores y no a la imposición.

Aunado a lo anterior, es preciso resaltar que los valores dependen de cada contexto generando diferentes perspectivas de ver la categoría “valor”, producto de ello son las discusiones, los debates e incluso conflictos, que no sólo se presenta en las instituciones que predominantemente se declaran formadoras en valores, sino que también se reflejan en otros contextos en los cuales transitan, visible e invisiblemente, determinados valores.

Conclusiones

Históricamente, más allá de problematizar sobre los diversos significados etimológicos que se enmarcan en el concepto de “valor” como categoría, la discusión de los valores se ha centrado en considerar, si éstos permanecen, cambian o se resignifican; ya que, factores como el contexto social, cultural, político o religioso, influyen sobre la percepción que se construye alrededor del concepto y la configuración de las prácticas sociales que reviste.

En razón de lo anterior, los valores siempre resultan problemáticos y complejos, en la medida en que están determinados por cada micro contexto cultural. En ese sentido, los distintos campos del conocimiento han realizado abordajes que pasan por la filosofía, la antropología, la sociología y la religión desplegando una serie de teorías que se complementan interdisciplinariamente. Consuetudinariamente, la educación ha sido considerada como un aparato ideológico de reproducción social y del estado, que además como institución legitimadora ha influido en la formación, conservación y resignificación de determinados valores.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, éste estudio respondió a los objetivos de la siguiente manera:

Se concluye que la percepción de los estudiantes entrevistados en los dos colegios está relacionada con procesos de subjetivación; entiéndase la categoría “subjetivación” como expresión de procesos de concientización grupales donde están involucrados los sujetos que construyen determinadas visiones del mundo, muchas veces, contraria a la heredada hegemoníamente, que al mismo tiempo son problemáticos (Touraine, 2012). En ese orden de ideas, se encontró que los estudiantes, como parte de sus dinámicas de subjetivación y conciencia crítica, procesan la información que reciben y la reevalúan dependiendo de sus intereses/motivaciones que los muevan en el entorno escolar.

De otra parte, una emergencia significativa está relacionada con la concepción de la categoría “valor” en dos ámbitos éticos que configuran al mismo tiempo determinados comportamientos: el ámbito de la ética teleológica (Pérez, 2001) y el campo de la ética autotélica. La primera, configura la concepción de los valores dentro del cumplimiento de deberes con el fin de ganar un premio o evitar un castigo, característica que históricamente ha sido poderosa en la escuela tradicional cuando se trata de “educar en valores”. En el caso de la población objeto de este estudio, un significativo número de ellos configuran sus conductas basados en la norma, con el propósito de evitar el llamado de atención de un coordinador o un docente y evitar un castigo o, en su defecto, una felicitación.

Mientras que la segunda; es decir, la configuración de valores a través de una ética autotélica (Csíkszentmihályi, 2011) o de la gratificación en el hacer, está asociada a la concepción y configuración de los valores desde sentimientos y emociones que producen bienestar en los sujetos estudiantes en el cumplimiento de las tareas y responsabilidades que surgen en la vida cotidiana y que se direccionan desde distintas fuentes, ya sean profesores, líderes estudiantiles o directivas. En este sentido, un grupo de estudiantes también perciben que algunos valores que la institución les ofrece como: la formación en filas en la mañana, el deber de usar el uniforme, la exigencia académica, no fumar en sitios cerrados, no robar, llegar temprano a clase, manejar los conflictos a través del diálogo, entre otros, les producen gratificación por cuanto no representan dispositivos de presión y de control que generen resentimientos o resistencias significativas.

Por otro lado, los estudiantes les dan sentido y representación a determinados valores, atendiendo en principio a dos factores; en primera medida, éstos encuentran que el escenario del descanso es un nicho espontáneo de expresión más “auténtica” de determinados valores que les permiten construir relaciones asociadas, en donde participan también profesores. En este sentido, las relaciones cara a cara (Heller, 1967) generan puentes de comunicación en las cuales se manifiestan valores como la espontaneidad, la amabilidad, la alegría y en general la gratificación de ese encuentro que configura lo que Echeverría (2010) denomina “un tiempo kairótico”; es decir, un momento temporal y espacial de disfrute.

En segunda instancia, existe una tendencia significativa a jugar con la categoría “valor” de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones que se producen en el contexto; este comportamiento de los estudiantes refleja de alguna manera la tesis de Elster (2010) que sostiene que con frecuencia los seres humanos suelen invocar una norma o un valor para defender un autointerés y de esa manera adaptarse a cada momento según le convenga, lo cual, eventualmente, les generaría menos dificultades dentro del círculo de interacción.

En términos más amplios se concluye también un hecho significativo: la población objeto de estudio hace una relación de su formación con el papel que cumplen las instituciones educativas en dos sentidos. En primera medida, los estudiantes reconocen en estos colegios - que representan la institucionalidad - la intención de forjar unos determinados “valores” desde la apuesta de un Proyecto Educativo Institucional con unos fines específicos. No obstante, como segundo aspecto, al mismo tiempo, otro grupo significativo - incluyendo algunos profesores que lo manifestaron en las entrevistas a profundidad -, considera que existe una contradicción marcada entre los objetivos teóricos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional y algunas prácticas de la vida cotidiana que generan determinadas rutinas de vigilancia y control. Este comportamiento institucional manifiesta lo que algunos autores reconocidos en Colombia, Aguilar y Betancourt (2005); Gómez (2005) y Herrera, Infante, Pinilla y Díaz (2005), definen como la reproducción del sistema político patriarcal en el sistema educativo por cuanto reflejan las continuas contradicciones entre los ideales que proponen en sus discursos las escuelas y las prácticas educativas de la vida cotidiana.

Otro aspecto que se logró determinar es que los estudiantes construyen y deconstruyen los valores de acuerdo con las experiencias de la cotidianidad en los distintos escenarios de interacción, lo cual genera en ellos una actitud crítica que les permite resignificar los valores y sus prácticas. En ese sentido, en el proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2003) los individuos que comparten las experiencias cotidianas experimentan ciertos estadios espontáneos de la formación de su conciencia crítica que va evolucionando, y que está asociada a la percepción de la categoría “valor” en sus distintas manifestaciones.

Referencias

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión, Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Chomsky, N. (2016). La (des)educación. Traductor: Gonzalo G. Djembé. Barcelona, España: Ed. crítica.

Cortina, A. (2000). Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica. Madrid, España. Ed. Tecnos, S.A., Recuperado de https://tallersurzaragoza.files.wordpress.com/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf

Echeverría, R. (2003). Ontología del lenguaje. Chile: Sexta edición, Ed. S.A. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ontologia%20del%20lenguaje%20echeverria%20pdf.pdf>

Elías, N. (2011). El Proceso de Civilización: Investigaciones Socio genéticas y Psicogenéticas. Madrid, España: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Elster, J. Tuercas y Tornillos (2010). Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales. Editorial Gedisa. Barcelona, España. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/100757545/Tuercas-y-Tornillos-pdf-Libro>

Foucault, M. (2003). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, España. Taurus humanidades.

Hamui-Sutton, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Revista ELSEVIERU, Universidad Nacional Autónoma de México, 2(1), pp. 55-60. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Heller, Á. (1967). Sociología de la vida cotidiana. Colección Socialismo y Libertad. Budapest. Hungría. Recuperado de https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA

Maturana, H. (2003). Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones Ltda. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/amoryjuego-humberto_maturana_romesin.pdf

Nietzsche, F. (2006). La voluntad de poder. Prólogo de Dolores Castrillo Mirat. Madrid, España: Editorial Biblioteca EDAF S.A. Recuperado de <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/08/voluntad-de-poder.pdf>

Pérez, T. (2001). *Ética para la convivencia: de la teleología a la autotelia*. Documento de circulación interna. Bogotá, Colombia: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Revista Cuicuilco*. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México. 18(52), pp. 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: II edición. Editorial Ariel, S. A. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Scheler, M. (2001). *Ética, nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Traducción de Hilario Rodríguez Sáenz. Madrid, España: 3ra edición revisada. Caparrós editores. Recuperado de <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2019/01/c389tica-nuevoensayodefundamentacic3b3ndeunpersonalismoc3a9tico.pdf>

Siegel, D. y Bryson, T. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Traducción de Isabel Ferrer Marrades. España. Alba Editores.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia. Ed. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Torres, A. et al. (2006). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá D.C. Fondo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional.

Touraine, A. (2012). *Crítica a la Modernidad*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.