

La escuela frente al Sentido: una comprensión a partir de las narrativas docentes y a la luz de los principios franklianos

*Óscar Yamith Duque Cruz**

*Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal***

Duque Cruz, O.Y. y Ramírez Aristizábal, F.M. (2012). La escuela frente al Sentido: una comprensión a partir de las narrativas docentes y a la luz de los principios franklianos. Revista *Activos*, 18, 99-128.

JEL: Q50

Recibido: 30 de noviembre de 2011 **Aprobado:** 5 de enero de 2012

Resumen

Este artículo presenta los ejes sobre los que se desarrolló la investigación “La escuela frente al Sentido: una comprensión a partir de las narrativas docentes y a la luz de los principios franklianos”. Tiene por objeto dar cuenta de la comprensión de las

* Administrador de empresas de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de tiempo completo de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Correo electrónico: oscarduque@usantotomas.edu.co

** Licenciado en Teología con formación filosófica de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Cursó estudios de Investigación Social en el Departamento Ecuménico de Investigaciones en San José de Costa Rica. Miembro de Amerindia Colombia y de la Red de Teólogos Javerianos. Docente de Ética y Educación Religiosa en la Secretaría Distrital de Educación y en la Facultad de Teología y Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Correo electrónico: fidelramirez@usantotomas.edu.co

narrativas que los docentes construyen acerca de la manera como se concretan los fines de la educación en su quehacer, para establecer el estado de la escuela frente al Sentido.

La estrategia metodológica se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, para lo cual se adoptó el diseño narrativo. Por lo anterior, la entrevista con que se suscitarían las narraciones de los docentes, a partir de los objetivos de la investigación, se desarrolló con la utilización de focos de conversación: formación, comprensión de su quehacer y descripción de sus prácticas pedagógicas. La pretensión fue la comprensión que tienen los docentes de la manera como en su quehacer se concretan los fines de la educación. Estos se confrontaron a través de una matriz, con el fin de establecer los indicadores significativos y comunes para posteriormente compararlos con la teoría de Sentido desarrollada por Victor Frankl.

Una de las conclusiones más relevantes es que a pesar de que los docentes reconocen la formación integral como fin de su quehacer educativo, sus prácticas están dirigidas a la transmisión de los conocimientos de su área disciplinar; se ven como profesionales de las áreas de su disciplina y no como profesionales de la educación. Este hecho, en la mayoría de los casos, los ha llevado a sentirse estancados en su desarrollo profesional y a considerar como innecesaria la formación pedagógica.

Palabras clave

Escuela frente al Sentido, quehacer docente, fines de la educación, narrativas docentes, metodología.

Duque Cruz, O.Y. y Ramírez Aristizábal, F.M. (2012). Schools and meaning: understanding based on teacher accounts and in the light of Frankl's principles. Revista *Activos*, 18, 99-128.

Abstract

This paper exposes the axes that led the research "Schools and meaning: understanding based on teacher accounts and in the light of Frankl's principles". The objective is to communicate the understanding of descriptions that teachers build

around how the goals of education are consolidated during their activities in order to establish the position of schools regarding meaning.

The methodology strategy is based on a qualitative focus with a narrative approach. Therefore, the interviews that provoked the accounts by the teachers, and based on the objectives of the research, were developed around the topics of training, understanding of job-related activities and the description of their pedagogical methodologies. The intention was to understand how teachers successfully reach the goals of education through their performance. The results of the interview were confronted against a matrix to establish significant and common indicators to be compared with the theory of meaning developed by Victor Frankl.

One of the most relevant conclusions is that in spite of teachers acknowledging well-rounded education as the goal of their activities, such activities are oriented to the transferring of the knowledge of their area of expertise, without taking into account that they are professionals in education. This, in most cases, has led them to a standstill in their academic activities and to considering education training as unnecessary.

Keywords

School and meaning, teaching activities, intentions of education, teacher accounts, methodology.

Duque Cruz, O. Y. y Ramírez Aristizábal, F. M. (2012). *L'école face au Sens: une compréhension à partir des récits des enseignants et à la lumière des principes frankliens*. Revista *Activos*, 18, 99-128.

Résumé

Cet article présente les axes sur lesquels a été développée la recherche “L'école face au Sens: une compréhension à partir des récits des enseignants et à la lumière des principes frankliens”. Il a l'objectif de rendre compte de la compréhension des récits que les enseignants construisent sur la manière dont se matérialisent les fins de l'éducation dans leurs tâches, pour établir l'état de l'école face au Sens.

La stratégie méthodologique s'inscrit dans une approche qualitative, pour lequel a été adoptée une conception narrative. Étant donné ceci, l'entretien avec lequel se susciteraient les histoires des enseignants, à partir des objectifs de la recherche, s'est développé avec l'utilisation de *focus groups*: formation, compréhension de leurs tâches et description de leurs pratiques pédagogiques. La prétention a été la compréhension qu'ont les enseignants de la manière dont ses tâches se concrétisent avec les fins de l'éducation. Ceci a été confronté dans une matrice, dans le but d'établir les indicateurs significatifs et communs pour ensuite les comparer avec la théorie du Sens développée par Victor Frankl.

Une des conclusions les plus importantes c'est que, même si les enseignants reconnaissent la formation intégrale comme but de leur tâche éducative, leurs pratiques sont dirigées à la transmission des connaissances de la discipline de leur domaine; ils se voient comme des professionnels des domaines de leur disciplines et non pas comme des professionnels de l'éducation. De ce fait, dans la plupart des cas, ils ont été amenés à se sentir ancrés dans leur développement professionnel et à ne pas considérer nécessaire la formation pédagogique.

Mots-clés

École face au Sens, tâches enseignantes, fins de l'éducation, histoires enseignantes, méthodologie.

Introducción

Este artículo tiene su origen en la investigación “La escuela frente al Sentido: una comprensión a partir de las narrativas docentes y a la luz de los principios franklianos”, del programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Suscitada debido a que en la actualidad, a pesar de vivir en una época en que la tecnología ha traído consigo grandes avances y comodidad, se está cayendo en un abismo de violencia, crimen, intolerancia, aislamiento y apatía frente a la vida. En medio de este panorama, se le empieza a exigir a la escuela aumentar su participación en la formación de los niños, niñas y jóvenes, hecho que conlleva implícitamente una transformación del sistema educativo: la escuela no puede seguir

cumpliendo una mera función de instrucción en áreas específicas del conocimiento, tiene que formar integralmente a los niños y niñas que llegan cada vez a más temprana edad a sus aulas y que pasan más tiempo en ellas que en su propio hogar.

Las transformaciones sociales exigen la transformación de la escuela. Sin embargo, cuando en esa sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, se genera un conflicto eminente. Por esa razón, y aceptando que la crisis que se vive en la sociedad actual, es producida por una pérdida de sentido de la vida o vacío existencial (Frankl, 1990), el presente trabajo de investigación busca comprender, a través de las narrativas de los docentes, el estado de la escuela frente al Sentido.

Si bien actualmente hay una conciencia generalizada sobre la necesidad de la transformación de la escuela y de la importancia de incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de saberes específicos una formación integral, que incluya las diversas dimensiones del ser humano, no se cuenta con estudios que reflejen la manera como los docentes incorporan dichos procesos en su práctica cotidiana. Más aun, no se ha analizado de qué manera la escuela contribuye al proceso de formación de Sentido a niños, niñas y jóvenes.

En esta perspectiva, lo primero que se realizó para el desarrollo del presente trabajo de investigación fue un acercamiento teórico, que no tiene por objeto ayudar a la comprobación de supuestos del tema, sino que, partiendo de los postulados de la investigación cualitativa como un proceso inductivo, la revisión conceptual se hace necesaria para guiar el análisis de la información y de las observaciones.

Posteriormente, se desarrolló el diseño metodológico narrativo, que corresponde a una investigación de carácter cualitativo. La intencionalidad es la comprensión de los significados que los docentes construyen y además poner en diálogo dichos significados con la teoría de “Sentido de vida”, elaborada por el psiquiatra vienés Víctor Frankl. Para este efecto, como dispositivo de recolección de la información se utilizó la entrevista biográfica, que se le realizó a un grupo de docentes de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá.

El análisis de la información se realizó a partir de un modelo pragmático, tomando las narraciones de los docentes y organizándolas de acuerdo con el biograma establecido por los investigadores para construir indicadores que permitieran su posterior análisis a partir de la teoría del Sentido.

Sin duda alguna, los resultados son poco alentadores. Se podría decir que la escuela tiene una deuda con el Sentido; los docentes, victimizados y escudados en justificaciones que los libran de responsabilidades, han caído en un pesimismo y conformismo frente a su labor. Se siente una actitud derrotista que llega a ser muy perjudicial, desde la perspectiva frankliana, en procesos educativos; temas que desarrollaremos al final del presente artículo.

Antecedentes de la investigación

En la búsqueda de investigaciones y documentos pertinentes que se preguntaran por la misma línea temática abordada en esta investigación, se recopiló documentación en relación con tres ejes: por un lado, lo concerniente a investigaciones realizadas en torno a las problemáticas juveniles en la escuela; por otro lado, lo concerniente a los fines de la educación y el quehacer docente; y, finalmente, lo concerniente a las investigaciones que desde la perspectiva de la logoterapia se han preguntado por el Sentido en ambientes escolares.

a. En lo concerniente a las problemáticas educativas

Es importante resaltar aquí la importancia de dos trabajos investigativos realizados a nivel nacional que permiten, en un primer momento, suponer desde la perspectiva frankliana que la escuela se encuentra viviendo las características del vacío existencial: el sinsentido de la vida y la violencia.

En primer lugar, el estudio realizado por Zubiría (2007) en estudiantes de bachillerato de colegios de Colombia, donde se señala que la fragilidad, la soledad y la depresión son las principales causas de suicidio en este tipo de población. Este trabajo investigativo, que se desarrolló entre los años 2005 y 2007, arrojó varios indicadores sobre la gravedad del problema: cuatro de cada seis personas han

pensado en suicidarse y dos de cada cinco lo han intentado, y entre las causas estudiadas se encuentra la falta de una formación adecuada en los colegios. Es de resaltar que este es un estudio netamente psicologizado y por eso resulta valioso que desde la educación se pueda profundizar más al respecto, investigando acerca del estado de la escuela frente al Sentido.

En segundo lugar, un estudio adelantado para la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá y con la participación del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Rodríguez (2008), da cuenta de los tipos y niveles de violencia que se viven en los colegios de la ciudad de Bogotá. Los resultados se publicaron en medios de comunicación de difusión nacional y dieron origen a posteriores investigaciones y a los artículos que se referenciarán a continuación: “Violencia en los colegios de Bogotá”, “Contraste internacional y algunas recomendaciones”, “Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis” y “Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar”.

Chaux y Velásquez (2008), en un estudio realizado con la participación de 87.302 estudiantes de 885 colegios oficiales y no oficiales de la ciudad de Bogotá y sus alrededores, seleccionados de manera aleatoria, y cuya finalidad era hacer un estudio comparado entre la violencia que se vive en los colegios de Bogotá y la que se vive en otros lugares del mundo (Canadá, Estados Unidos y El Salvador), mostraron que en algunos aspectos particulares las escuelas en Bogotá no presentan un nivel más alto que los reportados en otros contextos.

b. En lo concerniente al quehacer docente

Torreblanca (2002) recoge varias ponencias que fueron presentadas en el año 2002 bajo el título *Los fines de la educación, una reflexión desde la izquierda*. En términos generales, las ponencias plantean la necesidad de repensar la educación, pasando de un paradigma netamente cognitivo a uno integracionista, en el que se aborden todas las dimensiones del ser humano en la escuela. Los contextos actuales exigen de la escuela una transformación, volverla más humana.

Turbay, Macías y Angarita (2009), en una investigación de modelo mixto cuyo objetivo es describir los significados de la formación ciudadana construidos por un padre, su hija y un docente, plantean a partir de la metodología de caso la influencia que tiene el quehacer docente en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Es un estudio interesante en la medida que aborda, además, el papel de las inteligencias múltiples en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Por su parte, Acuña et ál. (2006), en una investigación de estudio de caso realizada en la Universidad de Chile acerca de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente en el marco de la convivencia escolar, señalan que los docentes tienen dificultad para asumir la diversidad de estudiantes que se presenta en sus aulas y, a pesar de la normatividad vigente en Chile, los docentes en su quehacer continúan generalizando sus prácticas, “lo que se enuncia en el papel no se hace en la práctica” (p. 156).

c. En lo concerniente al Sentido

Es importante señalar que cuando se habla de Sentido, para efectos del presente trabajo de investigación, como se dijo anteriormente, se hace desde la perspectiva logoterapéutica de la escuela frankliana. Por esa razón, los estudios son más restringidos.

García, Gallego y Pérez (2009), en investigación realizada con 302 sujetos a partir de test propios de la logoterapia, demuestran que en la población estudiada el logro de Sentido se asocia al nivel nulo-mínimo de desesperanza, mientras que el vacío existencial se asocia al nivel moderado-alto de desesperanza, de manera estadísticamente significativa.

Las conclusiones de una investigación de carácter cualitativo, realizada en el año 2005 por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, en la que buscaban comprender las percepciones del suicidio en niñez intermedia, señalan que los niños ven en el suicidio una salida a las problemáticas de su vida. La aprobación del suicidio está ligada a los niveles de frustración de los niños.

Expuesto lo anterior, nos parece pertinente realizar un aporte que brinde elementos de análisis y comprensión del estado actual de la escuela frente al Sentido. Lo más valioso, desde nuestra perspectiva, es la posibilidad de hacer una lectura de la escuela desde los docentes como agentes activos en el proceso, pues en muchos momentos se han dicho cosas de los docentes y de su quehacer sin preguntarles cuál es su visión al respecto.

Metodología

Por el objeto de estudio, la investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo. Desde este enfoque, se asume que los sujetos construyen su realidad social de manera singular y diferenciada, reconociéndose así una subjetividad básica importante producto de la socialización e interacción en contextos particulares y haciéndose necesario, desde esa perspectiva, rescatar la multiplicidad de formas en que las personas y grupos realizan esa construcción anteponiéndose a la búsqueda, bajo una norma o ley, de la manera como en general y homogéneamente la mayoría de sujetos tenderían a construirla desde allí.

Albert (2007), en su libro *La investigación educativa*, siguiendo a Guba y Lincoln (1985), a Colás y Buendía (1992), y a Anguera et ál. (1998), presenta unos principios inspiradores de la metodología cualitativa:

- Concepción múltiple de la realidad. Existen muchas realidades que no pueden considerarse de forma unitaria, por lo que cabe una diversificación de la interpretación de dicha realidad. Son diversas las facetas que se pueden considerar.
- El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos. Se pretende captar las relaciones internas existentes indagando en la intencionalidad de las acciones, sin permanecer únicamente en la capa externa a la que parece propicia la descripción de los fenómenos.
- El investigador y el objeto de la investigación se interrelacionan de forma tal que se influyen mutuamente.
- Se pretende un conocimiento de carácter ideográfico, de descripción de casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, y de ahí que abogue por el estudio de casos en profundidad, que

luego se compararán con otros, con el fin de hallar regularidades y generar redes. Se pretende averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable a otras situaciones.

- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría (2007, pp. 147-148).

Desde estos principios, puede decirse entonces que el enfoque cualitativo aboga por la posibilidad que tienen los individuos, integrantes de un grupo, de explicar la realidad que viven y plasmar las vivencias cotidianas de su cultura específica:

Este enfoque se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes (Albert, 2007, p. 146).

En un enfoque cualitativo son variados los diseños de investigación que se pueden establecer. Hernández, Fernández y Baptista (2008) afirman que hay tanta diversidad de tipologías de los diseños cualitativos como autores. La tipología que ellos proponen, y que reconocen que no abarca todos los marcos interpretativos sino los más comunes y recientes, es la siguiente: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción. Es interesante el hecho de que los autores señalen que las “fronteras” entre los diseños son relativas y que los estudios pueden tomar elementos de más de uno de los anteriormente señalados. Es decir, que en los estudios se yuxtaponen los diseños (2008, p. 701).

Diseño narrativo

Creswell (2005, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 701) señala que el diseño narrativo, además de ser un modelo de investigación, en muchos de

los casos puede ser una forma de intervención, pues el hecho de narrar ayuda a las personas a aclarar o hacer conscientes cuestiones que no lo estaban. Este modelo se utiliza cuando el objeto es evaluar una sucesión de acontecimientos, como en el caso del presente trabajo de investigación, en el que se busca comprender cómo los docentes narran la manera en que se concretan en su quehacer los fines de la educación.

En los diseños narrativos:

Los datos se obtienen de autobiografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios (que en ocasiones se encuentran en cartas, diarios, artículos en la prensa, grabaciones radiofónicas y televisivas, entre otros). Los diseños narrativos pueden referirse a: a) toda la historia de vida de un individuo o grupo, b) un pasaje o época de dicha historia de vida o c) uno o varios episodios [...] En estos diseños, más que un marco teórico, se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender el individuo o grupo y escribir la narrativa (se contextualiza la época y el lugar donde vivieron la persona o grupo, o bien, donde ocurrieron los eventos o experiencias). Asimismo, los textos y narraciones orales proveen datos en “bruto” para ser analizados por el investigador y vueltos a narrar en el reporte de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 702).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse entonces que en los diseños narrativos lo que se busca es generar dispositivos de narrativas a través de las cuales se le permita a una persona o grupo contar su experiencia frente a un hecho que posteriormente interpretará el investigador a partir de unas estructuras que él determinó con antelación. En este caso, el análisis se hará a partir de un mapa de categorías.

En el proceso investigativo:

El investigador analiza diversas cuestiones: la historia de vida, pasaje o acontecimiento(s) en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. En este proceso, el investigador reconstruye la

historia del individuo o la cadena de sucesos (casi siempre de manera cronológica: de los primeros hechos a los últimos), posteriormente la narra bajo su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (que provienen de las historias contadas por los participantes, los documentos, materiales y la propia narración del investigador) (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 702).

Aparece entonces la investigación autobiográfica, que ofrece un terreno para explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales, políticas de la experiencia educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 19).

En tal sentido, los profesores e investigadores, a través de sus estudios y experiencias, construyen el conocimiento con sus estudiantes. Aquí la narrativa adquiere un papel relevante en donde, a través de un tipo especial de discurso, se narra una experiencia humana vivida o aprendida y se expresa en forma de relato. De esta manera, la investigación biográfico-narrativa tiene una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, en que el enfoque biográfico y narrativo adquiere una identidad propia. La investigación cualitativa tiene un ámbito amplio y su delimitación viene determinada al restringirlo siempre a la investigación biográfica y narrativa. En la investigación narrativa convergen diversas ciencias sociales, lo que la configura como transversal a dichos campos disciplinares; incluye elementos derivados de la teoría lingüística literaria, la historia, la antropología, la psicología, la filosofía hermenéutica, entre otras.

Por su parte, Thomas y Znaniecki

establecen que los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción, frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer

las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (1998, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 78).

Siguiendo a los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001), respecto de los instrumentos metodológicos para recoger datos biográficos se encuentran: la historia oral; anales y crónicas; historias/relatos de familia; fotografías, memorias; entrevistas; diarios; escritos autobiográficos; cartas; conversaciones; notas de campo y otras historias de campo. Se destaca del anterior listado la entrevista biográfica, cuyo objeto es la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también pueden entrar las expectativas y perspectivas futuras; en tal sentido la entrevista como autobiografía se constituye en un elemento esencial en la investigación narrativas de las vidas, pues son denominados relatos de vida.

Es interesante el hecho de que la entrevista biográfica es similar a una conversación, pero se diferencia en que el interlocutor no es un escucha común, sino un investigador que a partir de las técnicas utilizadas la convierte en una entrevista; posteriormente, el entrevistador (investigador) construye un biograma, es decir, un mapa de su trayectoria, que conjuga los acontecimientos y la cronología (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 177). Finalmente, está el análisis no formalizado y formalizado de estos datos autobiográficos, con el fin preciso de comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 192).

Diseño de la entrevista/conversación

Anteriormente se dijo que la entrevista biográfica es similar a una conversación, entonces queda por sentado que el entrevistador-investigador no es un agente pasivo que se dedica solo a escuchar. Por el contrario, en este tipo de entrevistas participa activamente, puede intervenir, hacer comentarios o formular nuevas preguntas que le permitan al narrador profundizar más en lo que está contando.

En este proceso de investigación, la indagación biográfica busca hacer explícitos los procesos de socialización de los docentes, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe frente a la finalidad de su quehacer, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. Por esa razón, en la entrevista biográfica no se puede establecer simplemente un grupo de preguntas que el entrevistado deba responder, sino que más bien se trata de unos focos que guían las preguntas.

Por lo anterior, en el momento de diseñar la entrevista a través de la que se suscitaría la narración de los docentes, lo primero fue establecer, a partir de los objetivos de la investigación, unos focos de conversación y unas posibles preguntas, que pueden cambiarse o suprimirse de acuerdo con el dinamismo de la entrevista. Esto permite una libertad de improvisación, previa preparación de dichos focos.

Los focos de discusión que se establecieron para la entrevista biográfica con los docentes fueron los siguientes: 1) formación, 2) comprensión de su quehacer, 3) descripción de sus prácticas pedagógicas.

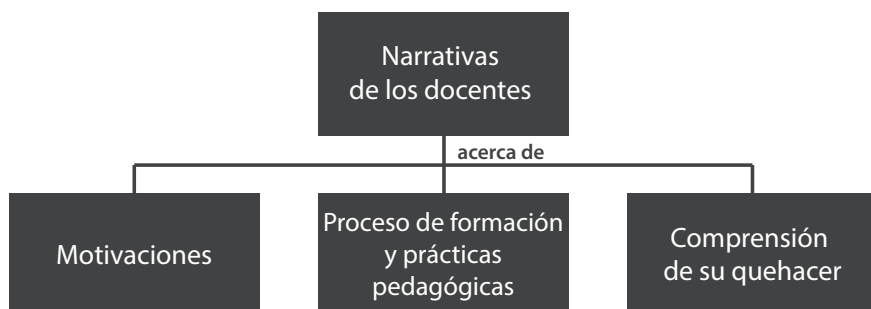
Desde el principio se señaló que la investigación busca comprender, a partir de los referentes franklianos, las narrativas que construyen los docentes acerca de la manera como se concretan los fines de la educación en su quehacer. Queda claro que los protagonistas de dicha investigación son los docentes y las narraciones que construyen. Se debe recordar que la pretensión no es realizar un estudio acerca de las prácticas pedagógicas, sino la comprensión que tienen los docentes de la manera como en su quehacer se concretan los fines de la educación.

Para el caso de esta investigación en particular, se escogió trabajar con los docentes de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. El proceso para escoger a los participantes de este ejercicio investigativo responde a la oportunidad de entrevistar a docentes de distintas áreas, que en este caso están organizadas en ambientes de aprendizaje, de la siguiente manera: ambiente ético social (ciencias sociales, economía política, ciencias económicas, ética y educación religiosa), ambiente artístico comunicativo (artes, educación física, español e inglés), ambiente lógico-matemático y modalidad.

Análisis de la información

Respecto al análisis narrativo, resulta interesante la propuesta de García (1993) que propone distintos modelos. Estos son: el modelo comunicacional, el semiológico, el actancial y el pragmático, que sigue una lógica inductiva y parte del análisis de los textos narrativos para inferir los indicadores significativos y los criterios que posibiliten la construcción de hechos observables. El modelo pragmático considera como factores esenciales el contexto y la dimensión pragmática del discurso. Para el caso de la presente investigación, el modelo de análisis es el pragmático. Se toman las narraciones de los docentes y se organizan de acuerdo con el biograma establecido por los investigadores.

Figura 1. Acerca de la comprensión de las narrativas docentes



Fuente: elaboración propia.

La información suministrada por los docentes a través de sus narraciones se sistematizó y analizó a partir de los focos conversacionales que se establecieron en la entrevista. Además, como un foco aparte, se tuvieron en cuenta las motivaciones que llevaron a cada entrevistado a desempeñarse como docente.

Aunque el análisis y organización de la información se hizo de manera independiente a cada una de las narraciones, se confrontaron a través de una matriz que permite visualizar la información suministrada por los docentes, con el fin de establecer los indicadores significativos y comunes para posteriormente triangularlos con la teoría de Sentido desarrollada por Victor Frankl, y de esa manera responder la pregunta que dio origen al presente trabajo de investigación.

Tabla 1. Matriz para el análisis comparado

Foco	Narradores		
	Narrador 1	Narrador 2	Narrador 3
Motivaciones para ser docente			
Proceso de formación			
Comprensión de su quehacer			
Valores			
Prácticas			
Satisfacción frente a su labor			
Aspectos que mejorarían las condiciones de los docentes			
Proyección			

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Con toda la descripción señalada podemos dar cuenta del análisis de la información y de los indicadores significativos, producto del análisis comparado de las narrativas, acerca de la comprensión que tienen los docentes de la manera como se concretan los fines de la educación en su quehacer a partir de sus narrativas. Para este efecto, se presenta el análisis hecho por los investigadores y se referencian los elementos más significativos. Establecidos los indicadores, se procedió a analizarlos a partir de los referentes teóricos que sobre el Sentido se desprenden de la propuesta frankliana y de esa manera responder la pregunta que orienta toda la investigación y que da

origen a su título: “La escuela frente al Sentido: una comprensión de los fines de la educación desde las narrativas docentes a la luz de los principios franklianos”.

Indicadores significativos de las narrativas docentes

a. En lo referente a las motivaciones

Es importante decir que, al estudiar e identificar las motivaciones que tienen los docentes que participaron de esta investigación narrativa, aparecen varios elementos comunes, como por ejemplo los condicionamientos familiares, ya sea por imposición o por tradición familiar.

A cada docente le gusta su campo disciplinar, ya sea la química, las lenguas o la teología; pero manifiestan una cierta reticencia en lo concerniente al área pedagógica, incluso en algunos de los casos consideran innecesaria dicha reflexión.

b. En lo referente a los procesos de formación de los docentes

Los docentes entrevistados poseen el título de licenciados, cada uno cursó las asignaturas correspondientes al componente pedagógico y ha participado de diversas actividades de formación permanente organizadas por la Secretaría de Educación, encaminadas a implementar estrategias pedagógicas en aras del mejoramiento de la calidad en la educación. Sin embargo, pese a la formación que se señala anteriormente, los docentes expresan que aprendieron a enseñar en el aula porque la formación que recibieron en la universidad es teórica y en el ejercicio docente es donde se descubren las estrategias que funcionan o no.

Es interesante ver cómo los docentes consideran que la teoría pedagógica en general, y la didáctica en particular, les parece insuficiente en el momento de desarrollar una clase y deben recurrir a las estrategias de la escuela tradicional para tener éxito en su labor.

En relación con lo anterior, con respecto a las motivaciones, los docentes expresan que existe un nivel de estancamiento profesional al no tener la oportunidad de seguir profundizando en lo concerniente a su saber disciplinar.

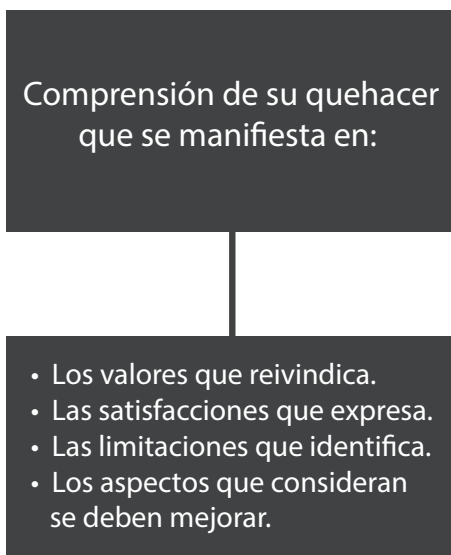
De acuerdo con lo señalado por ellos, la docencia se convierte en un ejercicio continuo de repetición de los mismos temas año tras año. Por esa razón, consideran que la Secretaría de Educación debería dar más capacitaciones de tipo disciplinar para cada una de las áreas y menos en lo concerniente a lo pedagógico. Esto quizá se relaciona con lo dicho anteriormente de que para ellos el ejercicio docente ya tiene establecidas unas fórmulas, las cuales sirven para todos los casos; fórmulas que utilizan, a pesar de estar replanteadas en la teoría pedagógico-curricular, porque consideran que tienen mayor éxito que las propuestas por los nuevos modelos.

c. En lo referente a la comprensión que tienen los docentes de su quehacer

Es importante señalar que en la comprensión que tienen los docentes de su quehacer se encuentra también la comprensión de los fines de la educación. Se señala esto porque, como se dijo anteriormente, en esta investigación el referente no es el marco jurídico sino la comprensión que tienen los docentes de para qué educar. Sin embargo, al dialogar frente al marco jurídico de los fines de la educación, todos expresan que en la Ley 115 de 1995 se definieron unos fines para la educación en Colombia, pero señalan que no los conocen a profundidad y que a lo largo de su formación no han sido abordados.

Al analizar la información, se concluyó que la manera de recoger la comprensión que tienen los docentes de su quehacer (fines de la educación) es analizando, como se expresa en la figura 2, los valores que ellos reivindican, las satisfacciones que expresan de su ejercicio docente, las limitaciones que identifican y los aspectos que consideran que mejorarían su ejercicio docente.

Figura 2. De la comprensión del quehacer docente



Fuente: elaboración propia.

Con la anterior perspectiva, se pueden identificar los siguientes, desde las narrativas docentes, como fines de la educación:

- Formar a los estudiantes en áreas propias del conocimiento, con el fin de desarrollar en ellos competencias de cara a un futuro profesional y laboral.
- Generar en los estudiantes hábitos de estudio, que incluye aprovechamiento del tiempo libre, comprensión de lectura y lineamientos de presentación de trabajos escritos.
- Disciplinar a los estudiantes para que sean capaces de seguir instrucciones, escuchar a los demás y establecer diálogo con interlocutores.
- Promover valores humanos y formar integralmente a los estudiantes para que se conviertan en buenos ciudadanos.

Desde la anterior perspectiva, el quehacer de los docentes está centrado en:

- Ser la autoridad en el aula, ejerciendo control y disciplinando a los estudiantes.

- Compartir el conocimiento, a partir de la presentación magistral o de trabajos en grupo, establecidos en el plan de estudios.
- Resolver las inquietudes que sobre los temas abordados en la clase se puedan suscitar por parte de los estudiantes.
- Mostrar la utilidad en la vida cotidiana de los temas tratados en clase.
- Diseñar y desarrollar la clase de acuerdo con la programación de los temas.
- Coordinar el trabajo de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades propuestas para la clase.
- Cumplir con el diligenciamiento de los formatos establecidos por la Secretaría de Educación, en conformidad con las directrices de las directivas de la institución educativa.

Resulta interesante ver que en el discurso de los docentes aparece incorporada la formación integral de los estudiantes, sin embargo, todas sus intervenciones apuntan al desarrollo casi exclusivo de la competencia cognitiva.

Existe una gran preocupación, por parte de los docentes, de que los estudiantes aprendan los contenidos que se evalúan en las pruebas de medición externa, como la Saber, donde sienten que también se mide su competencia como docentes.

De hecho, lo actitudinal está puesto al servicio de lo cognitivo: entre mejor sea la disciplina, mayor será la posibilidad de aprender los contenidos que corresponden de acuerdo con las áreas del conocimiento; por eso se ve como una amenaza la indisciplina. Hay una fragmentación de lo que se hace en el salón de clase y fuera de él. Cuando se les pregunta a los docentes por la manera como los perciben los estudiantes, se nota dicha fragmentación, pues señalan unas características propias en el momento de su clase, como por ejemplo la exigencia y rigurosidad; por otro lado, señalan que sus estudiantes reconocen en ellos otras actitudes, las cuales los invitan a tener dentro del salón de clase, pero que los docentes señalan que no pueden permitírselo porque perderían el control. Otro aspecto importante para resaltar es que los docentes sienten que la sociedad les delegó responsabilidad de formar en hábitos, que consideran que no es de ellos, sino de la familia.

En el momento de preguntarles a los docentes por qué razones consideran que los estudiantes van al colegio, surgen los siguientes indicadores comunes:

- Obligados por sus padres, quienes no tienen ni la posibilidad ni la disponibilidad de hacerse cargo de ellos.
- Como un lugar para pasar el tiempo.
- Para divertirse y socializar con pares.

Desde la anterior perspectiva, resulta claro que en la escuela existe un choque entre lo que consideran los educadores que es la finalidad de su quehacer y lo que buscan los estudiantes al asistir a la institución educativa. Mientras los docentes consideran que es fundamental desarrollar competencias cognitivas para un crecimiento profesional y laboral de los estudiantes, estos ven la institución como un espacio de socialización.

Este tipo de contradicciones ha generado que en la escuela se viva diariamente un enfrentamiento entre dos agentes fundamentales: docentes y estudiantes. Dicho conflicto se evidencia en la manera como los docentes se refieren a los estudiantes y a las condiciones que consideran que podrían mejorar su ejercicio académico.

Los entrevistados señalan que es mejor tener menos estudiantes por curso, pues un número elevado se ve como amenaza. De hecho, en la entrevista realizada conjuntamente a dos docentes, en lo concerniente a los estudiantes, coincidieron al hablar negativamente de los estudiantes.

A su vez, este tipo de choques genera un nivel de frustración en los profesores al no cumplir con lo que consideran que es su papel fundamental, frustración que en muchos de los casos los hace pesimistas y conformistas en su labor.

Podría decirse, además, que en algunos casos existe un sentimiento de revancha, manifiesto en la satisfacción que les representa a los profesores el hecho de que los egresados, a causa de sus trabajos o estudios superiores, los busquen para pedirles explicación en temas tratados mientras fueron sus estudiantes.

d. En lo referente a las prácticas docentes

Anteriormente se describió lo que los docentes consideran su quehacer, de donde se comprenden los fines de la educación desde dichas perspectivas. Ahora, se

analizarán los indicadores comunes frente a las prácticas que tienen los docentes, la manera como se concreta su quehacer en el aula.

Es importante señalar aquí que existe, de alguna manera, una coherencia entre lo que los docentes consideran es su quehacer y su práctica en el aula. Dicha coherencia se establece a través de la siguiente tabla, donde se confrontan los fines enunciados anteriormente y las prácticas comunes de los docentes en el aula de clase:

Tabla 2. De los fines de la educación y las prácticas docentes

Fines de la educación	Prácticas docentes
<ul style="list-style-type: none">• Formar a los estudiantes en áreas propias del conocimiento, con el fin de desarrollar en ellos competencias de cara a un futuro profesional y laboral.	<ul style="list-style-type: none">• Presentar magistralmente los temas.• Elaborar guías para que el estudiante desarrolle con la ayuda de sus compañeros y la asesoría del docente.• Recomendar bibliografía de profundización en los temas.• Explicarles personalmente a los estudiantes que no logran entender con la presentación magistral.• Ampliar, fuera del horario de clase, las explicaciones de algunos temas importantes para los estudiantes que desean profundizar en el área específica de cada profesor.

Fines de la educación	Prácticas docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Generar en los estudiantes hábitos de estudio, lo que incluye aprovechamiento del tiempo libre, comprensión de lectura y lineamientos de presentación de trabajos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner tareas para que el estudiante realice en clase, con el fin de desarrollar la competencia investigativa y la responsabilidad personal. • Revisar los trabajos para ver si cumplen con las normas establecidas. De no cumplirlas, el estudiante debe repetirlos. • Dar sermones acerca de la importancia de ser responsables y cumplidores del deber.
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinar a los estudiantes para que sean capaces de seguir instrucciones, escuchar a los demás y establecer diálogo con interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar el tiempo de la clase: el docente distribuye los momentos del trabajo en grupo. • Gritar y castigar a los estudiantes que no cumplen con las normas establecidas por el profesor. • Dar el turno de la palabra a los estudiantes cuando levantan la mano.

Fuente: elaboración propia.

Pese a la coherencia señalada anteriormente, no queda claro para los investigadores de qué manera el docente promueve en su clase valores humanos y forma integralmente a los estudiantes de cara a que se conviertan en buenos ciudadanos.

De igual manera, resulta interesante ver cómo los docentes reconocen que hay una crisis en el ambiente escolar; sin embargo, evaden responsabilidades y se justifican a través del descargo de la responsabilidad en las instituciones rectoras: la legislación nacional, las indicaciones de la Secretaría Distrital de Educación y las directivas de la institución.

Análisis a partir de los referentes de Sentido

Desde el inicio del presente artículo se dijo que los indicadores comunes, producto del análisis de las narrativas docentes, serían analizados con los referentes teóricos de Victor Frankl acerca del Sentido, y de esta manera cumplir con la doble dirección del objetivo general: por un lado, la comprensión de las narrativas que los docentes construyen acerca de la manera como se concretan en su quehacer los fines de la educación, por otro lado, comprender dichas narraciones a la luz del Sentido.

Referentes del Sentido

A continuación, se encontrarán los referentes del Sentido, a partir de los cuales se hará el posterior análisis:

1. El Sentido es el significado que tiene cada situación particular en cada uno de los momentos de la vida. Por tal razón, el Sentido de vida se diferencia, de cierta manera, de proyecto de vida porque el Sentido tiene que ver con el ahora, con el presente, mientras que el proyecto está relacionado con el futuro. Sin embargo, lograr que cada momento tenga Sentido construye una vida plena y un futuro prometedor.
2. El Sentido se concreta en valores, organizados por Victor Frankl en tres grupos, que no pretenden ser de ninguna manera una jerarquía. Dichos valores son los de creación, que le permite al ser humano crear y recrear el mundo (relacionados con las competencias laborales, profesionales y artísticas); los valores de vivencia, que le permiten al ser humano acoger lo bueno y placentero que el mundo le trae (relacionados con la posibilidad de ser, pues el hombre no solamente está llamado a hacer); y los valores de actitud, los que permiten afrontar de cierta manera las circunstancias particulares que le presenta al hombre la triada trágica (muerte, dolor y sufrimiento).
3. El ser humano está dotado con todas las posibilidades para escoger y obrar lo mejor para sí, lo bueno y deseable (supuesto básico de todo el humanismo). Victor Frankl ubica dicha posibilidad en lo que él llama órgano de la conciencia.

4. Aunque el Sentido no se enseña porque es una construcción personal, es importante señalar que sí se pueden desarrollar estrategias para formar la conciencia. Como órgano, la conciencia puede ejercitarse a través de acciones pedagógicas.

La responsabilidad del docente, desde la perspectiva del Sentido, es motivar al estudiante a través de su vida y ejemplo para que busque el propio Sentido para su vida, además de, como se dijo anteriormente, generar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de la conciencia de sus estudiantes.

Presentados los indicadores básicos de los referentes teóricos del Sentido, se procede a analizar, a la luz de estos, los indicadores que surgieron del análisis de las narrativas docentes.

e. La escuela frente al Sentido

Después de establecer los indicadores acerca de la comprensión que tienen los docentes de la manera como se concretan los fines de la educación en su quehacer, se procede a confrontarlos con los referentes teóricos del Sentido con el fin de establecer, como se dijo anteriormente, cómo se encuentra la escuela frente al Sentido.

En esta perspectiva, se puede decir lo siguiente:

1. En el ambiente escolar se vive el sinsentido. Por una parte, los docentes atraviesan una situación de desánimo y resignación, pues sienten que en su labor hay estancamiento, falta de reconocimiento y sobresaturación. Por otra parte, los estudiantes no encuentran en el aula de clase algo significativo para sus vidas; por un lado van sus necesidades y por otro, muy diferente, lo que ofrece el docente.
2. A través de las prácticas docentes no se promueven valores, sino que se establecen unos que por tradición deben cumplirse y que se enmarcan dentro de la productividad. Este hecho dificulta el desarrollo de la conciencia.
3. El docente no promueve los referentes que necesita el estudiante para establecer cuál es la mejor manera de proceder ante los desafíos que le presenta la vida misma. En este sentido, se pierde la oportunidad pedagógica de llevar al aula

las situaciones concretas de la vida de los estudiantes por miedo a no avanzar en las temáticas propias del área del saber.

Puede decirse entonces, producto de este ejercicio investigativo, que la escuela tiene una deuda con el Sentido, pues los docentes siguen anclados en el imaginario de que su responsabilidad está en formar cognitivamente a los estudiantes en áreas específicas de su saber; y aunque es cierto que los docentes reconocen que hay necesidad de ofrecer una formación integral, en el aula no se concretan estrategias que conlleven el cumplimiento de dicho fin. Podría decirse que los docentes enseñan como ellos aprendieron, aun sabiendo que los estudiantes bajo su cuidado tienen necesidades muy diferentes a las que ellos tuvieron.

Conclusiones

- Encontrar el Sentido de la vida no se logra a través de imperativos sociales de autoridad, sino que es una posibilidad asequible para cualquier persona. Por esta razón, no hay que poseer una capacidad intelectual especial o ser un individuo con cualidades eminentes. Este panorama existencial, trazado por Victor Frankl, abre a un horizonte que cuestiona a la escuela y su función social en los contextos actuales, donde a pesar de vivir en una época en que la tecnología trae grandes avances y comodidad, se cae en un abismo de violencia, crimen, intolerancia, aislamiento y apatía frente a la vida (vacío existencial).

En este panorama, diversos sectores sociales le exigen a la escuela aumentar su participación en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Hecho que conlleva implícitamente una transformación del sistema educativo, pues la escuela no puede seguir cumpliendo una mera función de instrucción en áreas específicas del conocimiento, sino que se espera que propenda por una formación integral de los niños, niñas y jóvenes que llegan cada vez a más temprana edad a sus aulas y que pasan más tiempo en ellas que en su propio hogar.

Sin embargo, y a pesar de que se empieza a generar conciencia sobre la necesidad de transformar la escuela y de la importancia de incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de saberes específicos una formación integral que incluya las diversas dimensiones del ser humano, los docentes siguen privilegiando la formación cognitiva

y disciplinar; ellos se ven como profesionales de las áreas propias de su disciplina y no como profesionales de la educación. Consideran que la finalidad de su quehacer es: 1) formar a los estudiantes en áreas propias del conocimiento con el fin de desarrollar en ellos competencias de cara a un futuro profesional y laboral. 2) Generar hábitos de estudio en los estudiantes, lo que incluye aprovechamiento del tiempo libre, comprensión de lectura y lineamientos de presentación de trabajos escritos. 3) Disciplinar a los estudiantes para que sean capaces de seguir instrucciones, escuchar a los demás y establecer diálogo con interlocutores. 4) Promover valores humanos y formar integralmente a los estudiantes de cara a que se conviertan en buenos ciudadanos.

Este hecho imposibilita realizar las transformaciones substanciales necesarias para que la escuela responda adecuadamente a las necesidades del contexto, pues los docentes se niegan a renunciar al poder y a la autoridad que consideran les es propia por ser los portadores y transmisores autorizados del conocimiento.

- En el análisis realizado a las narrativas que construyen los docentes sobre la manera como se concretan los fines de la educación en su quehacer, se evidencia un choque entre lo que ellos consideran que es la finalidad de su quehacer y lo que ven que sus estudiantes buscan al asistir a la institución educativa; mientras los docentes consideran fundamental desarrollar competencias propias de su saber en los estudiantes que les permitan un desarrollo profesional y laboral, según ellos los estudiantes ven la institución como un espacio de socialización. Este tipo de contradicciones genera que en la escuela se viva diariamente un enfrentamiento entre dos agentes fundamentales: docentes y estudiantes.
- Los estudiantes, de acuerdo con lo narrado por los docentes, van al colegio a socializar, a divertirse, para refugiarse o para encontrar alguien que los escuche y aconseje frente a sus problemas y preocupaciones. Sin embargo, lo que encuentran es una estructura que ve peligrosa su socialización porque consideran que es una pérdida de tiempo; docentes que piensan que los problemas e inquietudes acerca de la vida que tienen sus estudiantes son temas para tratar fuera del aula. Este tipo de situaciones no promueve la búsqueda de valores, sino que se establecen unos que por tradición deben cumplirse, dificultando de esta manera el desarrollo de la conciencia.

- La escuela tiene una deuda con el Sentido, pues no genera las estrategias y los espacios necesarios para que los estudiantes tengan unos referentes claros y desarrollen su conciencia de cara a su propia vida. No se trata de disciplinar a los estudiantes para que vivan los valores que se consideran significativos, sino de generar estrategias pedagógicas que les ayuden a los niños, niñas y jóvenes a desarrollar su capacidad para elegir lo mejor para ellos en cada circunstancia que les presenta la vida y que a su vez asuman las consecuencias de sus actos. Esto es producto de que los docentes siguen repitiendo los modelos y prácticas en que fueron educados sin preguntarse qué es lo más adecuado para los nuevos contextos educativos.
- La investigación deja abiertas varias problemáticas susceptibles de indagación; tales son: ¿cómo se articula en los planes de estudio de los programas de licenciaturas el componente disciplinar y las competencias para el quehacer docente? ¿Cuáles son los criterios de acompañamiento, seguimiento, evaluación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes de programas de licenciatura? ¿De qué manera se incorporan los fines de la educación, planteados en la Ley 115 de 1995, en los proyectos educativos institucionales? ¿Qué comprensión tienen los docentes acerca de la formación integral? ¿Cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes para asistir a la escuela? ¿De qué manera se integra a los padres de familia en los procesos de formación de las instituciones educativas?

Referencias

- Acuña, L., Astorga, V., González, D., Montesinos, M., Muñoz, C. y Veas, A. (2006). *Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar: un estudio de caso*. Tesis no publicada. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Universidad de Chile. Recuperado el 7 de enero de 2012 de www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/acuna_l/sources/acuna_l.pdf
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anguera, J., Arnau, M., Ato, R., Martínez, J., Pascual y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 14-37.
- Chaux, E., Molano, M. y Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. (12ª. ed. 1991). Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1955). Logos y existencia en psicoterapia. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica de Europa y América Latina*, 2, 153.
- Frankl, V. (1970). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1985). *La presencia ignorada de Dios: psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1988). *La voluntad de Sentido: conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990a). *Logoterapia y análisis existencial: textos de cinco décadas*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990b). *Ante el vacío existencial: una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1992a). *Psicoterapia y la dignidad de la existencia*. Barcelona: Herder.

- Frankl, V. (1992b). *Teoría y terapia de las neurosis: iniciación a la logoterapia y al análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- García, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- García, J., Gallego, J. y Pérez, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Investigación naturalista*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. (2008). *Distrito ya conocía sobre informe de inseguridad en colegios bogotanos*. Recuperado el 17 de julio de 2011 de www.elespectador.com/noticias/bogota/articulo-distrito-ya-conocia-sobre-informe-de-inseguridad-colegios-bogotanos
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonaise en Europa et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago 1991)*. Introducción "Une sociologie pragmatique" de P. Tripier. París: Nathan.
- Torreblanca, J. (2002). *Los fines de la educación, una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Turbay, M., Macías, M. y Angarita, C. (2009). Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Universitas Psychologica*, 8(1), 161-174.
- Zubiría, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes*. Bogotá: Aguilar.