

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y ÉTICA PROFESIONAL

**GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ
CECILIA NAVIA ANTEZANA
(COORDINADORAS)**

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y ÉTICA PROFESIONAL

**GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ
CECILIA NAVIA ANTEZANA
(COORDINADORAS)**

Primera edición, 2021

Educación, democracia y ética profesional [E-Book] /

[coordinadoras] Guadalupe Chávez González, Cecilia Navia Antezana.--
1a ed. – México : Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 2021. –
419 p.

ISBN: 978-607-27-1631-5

1. Educación – Ensayos, conferencias, etc. 2. Ética profesional. --

I. Chávez González, Guadalupe. II. Navia Antezana, Cecilia. III: Título.

LCC: BJ1725

DEW: 170

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ

RECTOR

JUAN PAURA GARCÍA

SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LUDIVINA CANTÚ ORTIZ

COORDINADORA EN FUNCIONES DE DIRECTORA



Coordinadoras: Guadalupe Chávez González y Cecilia Navia Antezana

Educación, democracia y ética profesional / José Bonifacio Barba Casillas, Ma. Eugenia Nieto Caraveo, Miguel de la Torre Gamboa, Loredana Montes López, Hilda Berenice Aguayo Rousell, Benigno Benavides Martínez, Angélica Vences Esparza, Guadalupe Chávez González, María Concepción Treviño Tijerina, Ana Esther Escalante Ferrer, Cecilia Robles Mondragón, Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta, Flavia Maricruz Bañuelos Hernández, Amelia Molina García, José Luis Horacio Andrade Lara, Christian Israel Ponce Crespo, Mariana Sosa Arias, Carlos Ugalde León, Concepción del Rocío Vargas Cortez, Aleida Aída Flores Alanís.

Diseño de portada: Ricardo D. Aguirre Garza

Maquetación: Antonio Esaú Torres Treviño

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León
Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L.,
México. C.P. 66455

Tels: 811340-4380 / 818352-5690

editorialffyl.uanl@gmail.com

www.filosofia.uanl.mx

ISBN: 978-607-27-1631-5

CONTENIDO

Prólogo

Laura Angélica Bárcenas Pozos

Introducción

Guadalupe Chávez González

PRIMERA PARTE

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

1. Las fuentes del derecho a la educación. Una introducción a su estudio. 27
José Bonifacio Barba Casillas
2. La libertad sustantiva como categoría necesaria para el análisis moral. 59
María Eugenia Nieto Caraveo
3. La educación como puesta en práctica de una filosofía. 87
Miguel de la Torre Gamboa
4. El quehacer del historiador y la ética. 121
Loredana Montes López

SEGUNDA PARTE

FORMACIÓN Y ÉTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

5. Valores Profesionales. Representaciones Sociales de los Docentes. 149
Hilda Berenice Aguayo Rousell
6. Predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica: rasgos del buen profesor universitario. 175
Benigno Benavides Martínez y Angélica Vences Esparza

7. La excelencia en las prácticas académicas de profesores universitarios. 201
Guadalupe Chávez González y María Concepción Treviño
8. Importancia que otorgan a la dimensión ética los profesores de nutrición para expresar la excelencia docente. 229
Ana Esther Escalante Ferrer y Cecilia Robles Mondragón
9. ¿Cómo es un buen profesor universitario? La visión de docentes de una institución particular. 257
Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta y Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

TERCERA PARTE

CONVIVENCIA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ÉTICO

10. El pensamiento complejo y su dimensión ética en el proceso de conformación del proyecto RECREA. 285
Amelia Molina García, José Luis Horacio Andrade Lara y Christian Israel Ponce Crespo
11. La gestión educativa en la formación y desarrollo de la Ética Profesional de los licenciados en Relaciones Comerciales 325
Mariana Sosa Arias y Carlos Ugalde León
12. Toma de decisiones y argumentaciones éticas de estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad a distancia. 354
Concepción del Rocío Vargas Cortez

13. Implicaciones éticas del trabajo docente promoviendo comunidades de aprendizaje. <i>Aleida Aída Flores Alanís</i>	379
Autores	405

Prólogo

Este libro que lleva por título “Educación, democracia y ética profesional”, que coordina de forma atinada la Dra. Guadalupe Chávez González, reúne trece textos distribuidos en tres secciones claramente definidas que son: Filosofía y educación, que contiene cuatro textos sobre el tema; la segunda sección se titula Formación y ética profesional del docente universitario, que alberga cinco textos y finalmente, la tercera sección que se denomina Convivencia y desarrollo del pensamiento ético, contiene cuatro textos.

Este libro llama la atención primeramente por el equilibrio entre las secciones, pero sobre todo porque aborda temas que convocan en la actualidad a muchos académicos y que para la mayoría de los ciudadanos son preocupaciones esenciales, pero de los que pocos se ocupan.

Así que se atiendan temas propios de la filosofía y la educación que es un asunto que se aborda desde la antigua Grecia y que busca responder a las necesidades formativas de las jóvenes

generaciones y que en este texto se enfocan en el derecho a la educación, el análisis moral desde la libertad sustantiva, la educación como la puesta en práctica de una filosofía, y finalmente el papel del historiador y de la ética en su labor, nos muestran cómo la filosofía continua siendo una pieza clave en toda acción humana, pero especialmente en toda acción educativa y que orienta las decisiones de todos los que hacemos práctica docente.

Precisamente por este último comentario, la filosofía nos muestra como a pesar del tiempo y la evolución de las sociedades, esta asignatura continúa siendo una brújula que orienta y da sentido a lo que hacemos en el ámbito educativo y esperamos que así siga siendo y que los tomadores de decisiones no se dejen llevar por políticas neoliberales y ambiciosas, sino que vuelvan la mirada a los académicos que reflexionan y profundizan sobre el pensamiento humanista.

Por otro lado, una rama de la filosofía, la de las éticas aplicadas, se refleja en la formación de la ética profesional que en los últimos tiempos ha cobrado vital relevancia pues se centra en que los profesionales se cuestionen sobre su hacer y quehacer laboral, sobre el servicio que presta una determinada profesión a la sociedad, en donde se centran los bienes internos de cada profesión. En este libro se da evidencia de investigaciones y reflexiones sobre la ética profesional de docentes universitarios que siendo, en su mayoría, profesionales de otras

disciplinas, dedican tiempo a la formación de otros y eso implica una ética profesional específica y particular, la de ser docente universitario, detrás de otras éticas profesionales, que les han brindado sus profesiones de origen. Pues como bien lo señala Adela Cortina (2009), la universidad es el lugar en donde pasan muchas más cosas que producir y transmitir el conocimiento, asegura que es el lugar en donde se sustentan las actividades académicas y en este sentido guardan una ética. Sostiene, además, que estas actividades deben ser de calidad y deben resaltar el compromiso con los otros, a los que los profesionales prestan un servicio a través de sus profesiones.

En este mismo sentido Emilio Martínez, reflexiona sobre la ética de las profesiones cuando señala que:

En cualquier profesión que merezca ese nombre hay dos polos complementarios: lo que mueve al profesional y lo que legítimamente demanda la comunidad a los profesionales. La ética de la profesión orienta los comportamientos de las personas en ambos aspectos, pero no ha de ser nunca moralina ni adorno sino la entraña misma de la actividad profesional... (Martínez, 2006)

Otro aspecto abordado en este texto se refiere a la convivencia y el desarrollo del pensamiento ético en el ámbito de la institución educativa, apartado en el que nuevamente la ética se hace presente en los

trabajos que ahí se presentan y en donde se hace una relación central entre convivencia y desarrollo del pensamiento ético. Algunos trabajos presentados en esta sección están orientados a los docentes y otros y a los estudiantes, pero en ambos casos, la ética se manifiesta como un eje articulador de la formación moral de las personas y como eje de la convivencia entre los agentes educativos.

En esta misma sección llama la atención un trabajo sobre la gestión en las instituciones educativas y el peso que tiene en la toma de decisiones, así como también en el logro de los propósitos de la formación ética de quienes forman, toman decisiones y reciben la formación en las instituciones de educación superior, y que raramente es tomada en cuenta como un eje articulador de posibilidad en el logro de buenas decisiones dentro de las instituciones educativas.

Así que, usted lector, tiene en las manos un texto que le hará pensar sobre la filosofía en la educación, sobre el sentido de la ética de las profesiones y, sobre todo, el papel que juega la formación ética y la buena convivencia en el buen vivir y convivir de las personas.

Laura Angélica Bárcenas Pozos

Referencias

- Cortina, A. (2009) *Ética para las profesiones del Siglo XXI*. Colección de *Cuadernos de la Cátedra de Ética*. Ponencia: *Ética de las Universidades y las Profesiones*. Universidad Iberoamericana León.
- Martínez N., E. (2006). *Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía*. En Revista *VERITAS* (Valparaíso, Chile) nº 14 (2006), pp. 121-139.

Introducción

Este libro, “Educación, democracia y ética profesional”, es producto de la investigación educativa de académicas y académicos pertenecientes tanto a instituciones públicas como privadas, y comprende temáticas que se vinculan en lo general a uno o a los tres ejes que se anuncian en el título, que son preocupación y ocupación en torno a lo educativo. Son problemáticas de tipo social, académico y de ética profesional que se enmarcan en el campo de conocimiento *Educación y valores*, un área que empezó a gestarse desde finales del siglo pasado, consolidándose durante los años transcurridos del presente siglo en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, como un campo temático de gran interés y variada producción, la obra coordinada por Teresa Yurén y Ana Hirsch en 2013, publicada por el COMIE, se encuentra disponible en internet. Este campo conformado por la educación y los valores que se manifiestan e implican en lo educativo, encuentra uno de sus textos pioneros en la publicación

compilada por Ana Hirsch Adler (2001), “Educación y valores” publicado en tres tomos, obra que integra más de 50 artículos de investigadores e investigadoras con formaciones y enfoques diversos, pero igualmente interesados en esta línea temática, que ofrece múltiples propuestas teóricas, metodológicas y de intervención (Yurén, 2002).

En presente siglo XXI, la producción en el campo de investigación educativa y particularmente asociada a Educación y valores ha sido constante y se han integrado nuevas problemáticas y preocupaciones. Sus resultados, aunque no siempre bien valorados, suelen incidir en la resolución de problemáticas del ámbito educativo, y en particular las que se ubican en el campo de la educación y los valores. Se comparte información relevante que atañe principalmente al trabajo docente e investigativo.

La publicación ofrece un cierto orden en la lectura y en el análisis de las temáticas de cada sección tratando de orientar, aunque se comprende que quien lee puede hacerlo según lo que más le interese. La diversidad en el abordaje de los problemas analizados, así como los enfoques teóricos y metodológicos (al igual que fuentes consultadas o instrumentos utilizados para recoger información) son expresión clara de que la realidad social no es posible observarla y analizarla desde una sola perspectiva. Los capítulos que comprende esta obra serán sin duda de gran utilidad para las y los académicos –también para estudiantes- que cultivan

líneas de investigación similares y desean saber más sobre un tema o cómo se han resuelto algunas problemáticas educativas en otros contextos. La obra comprende trece capítulos organizados en tres partes, que revisaremos de forma breve a continuación.

Primera parte. *Filosofía y educación* están vinculadas de forma permanente, ya sea de manera explícita o implícita. La filosofía proporciona elementos para comprender la realidad y pretende posibilitar un diálogo crítico y transformador que por una parte, analice los objetivos que constituyen a la sociedad, y por otra, profundice sobre el modo de concebir el mundo y su sentido último (Camacho y Morales, 2019), en este caso, mediante la reflexión y el análisis de las diferentes prácticas que se desarrollan en el ámbito educativo. La educación es una institución social, comprende diversos elementos y dimensiones cuyo cometido más importante es la formación integral de las personas. De esta forma, en la primera parte se integra con cuatro trabajos que giran en torno a estas ideas.

En el capítulo 1, “Las fuentes del derecho a la educación. Una introducción a su estudio”, de José Bonifacio Barba Casillas, se destaca la importancia de estudiar y dilucidar con cierta profundidad las fuentes del derecho *a la* educación, para conformar una nueva disciplina: el derecho *de la* educación, que de acuerdo con el texto que se incluye, hace falta para fortalecer este campo. En el capítulo 2, “La libertad sustantiva como categoría necesaria para el análisis

moral”, el centro de una interesante discusión teórica es la libertad sustantiva, categoría que María Eugenia Caraveo toma de Amartya Sen para realizar un análisis moral que pone el sello en la libertad de oportunidad (en las posibilidades reales) antes que, en las capacidades en la agencia. En el capítulo 3, “La educación como puesta en práctica de una filosofía”, Miguel de la Torre Gamboa, quien ha estudiado el trabajo de John Dewey, realiza señalamientos sobre las limitaciones del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en México, ya que, si bien, pretende el cambio social y la vida en comunidad, la falta de articulación entre filosofía y educación siembran la duda sobre la eficacia de dicho Modelo. De alguna forma el autor nos dice, siguiendo a John Dewey, que el espacio social donde el sujeto puede tener un papel activo y ejercer su libertad, es la educación, y en particular la escuela. Por último, en el capítulo 4, “El quehacer del historiador y la ética, Loredana Montes López”, manifiesta sus preocupaciones en torno a la filosofía que mueve al gremio y su ética, en tanto que son quienes definen la verdad en la historia a través de la enseñanza y en diversos foros. Cuestiona las faltas poco éticas en las que incurren los integrantes de este gremio buscando conservar ciertas ventajas ganadas en la academia o en la política, a costa de sus discípulos, quienes pocas veces reciben reconocimiento.

Segunda parte: *Formación y ética profesional del docente universitario*, comprende cinco capítulos que abordan el marco ético-profesional del docente, así como otros elementos que dan muestra de la calidad de su práctica, un asunto de crucial importancia, porque de la actuación del profesorado depende la formación integral de las personas a su cargo. Toda profesión define los bienes y servicios que otorga, así como el marco ético en el que debe desempeñar su actividad, la cual adquiere legitimidad por varias vías; una, es el dominio de las competencias suficientes para desempeñarse de acuerdo a ella, es la dimensión técnica de la profesión, y otra, es cumpliendo con los principios y reglas fundamentales de ética que el ejercicio de la profesión exige (Hirsch, 2009). Por ello, plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. (Bolívar, 2005), de ahí el interés de las y los académicos por escudriñar en esta dimensión ética de los docentes.

En el capítulo 5, “Valores profesionales. representaciones sociales de los docentes”, Hilda Berenice Aguayo, trata de ahondar en los pensamientos y creencias de docentes normalistas para conocer los valores profesionales asociados con su práctica, para lo cual lleva a cabo una investigación cualitativa con base en la teoría de las representaciones sociales, bajo la idea de que, las

representaciones son un corpus de conocimiento de sentido común que se elabora en forma colectiva, las expresa un individuo y se refieren a algo o a alguien. En los capítulos siguientes (6, 7, 8, 9), las investigaciones coinciden en aportar información con respecto a una categoría central que se ha extendido como indicador de calidad educativa, la llamada *excelencia docente* y sobre el que ya se han realizado otros trabajos que nutren este análisis (Quijada, 2019); para obtener información al respecto, utilizan el cuestionario-escala de Fernández-Cruz y Romero (2010) o una variante del mismo, desarrollado en la Universidad de Granada, España, y utilizado en México a partir de una investigación de Ana Hirsch (IISUE-UNAM, 2016). En cada institución que aplicó el cuestionario (UAEMor, UANL, UPAEP), los grupos de investigación realizaron adecuaciones para atender las características del profesorado de su institución, y, además, que estos trabajos reportan aspectos diferentes del propio instrumento. Así entonces, el capítulo 6, “Predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica: rasgos del buen profesor universitario”, Benigno Benavides Martínez y Angélica Vences Esparza, se centran en analizar los rasgos de un profesor de excelencia, es decir los términos que los docentes escribieron en la primera parte del cuestionario, encontrando que, los rasgos importantes para el profesorado universitario son: predicar con el ejemplo, el profesionalismo y la didáctica; predicar con el ejemplo, es un rasgo que

implica directamente a la persona, es cuando el profesor(a) reconoce esa forma de vida como valiosa (la docencia) y dispone de las habilidades propias para promoverla. El capítulo 7, de Guadalupe Chávez González y María Concepción Treviño Tijerina, “La excelencia en las prácticas académicas de profesores universitarios”, recurre también al cuestionario mencionado, aunque se enfocan en particular, en el análisis del segmento correspondiente a los indicadores de excelencia (la escala con respuesta tipo Likert que contiene 10 secciones con 10 ítems cada una), encontrando que el profesorado universitario considera en primer lugar y por ende, de igual importancia, la preparación y el desarrollo de sus clases, lo que establece como sólida esta práctica entre los docentes. En el capítulo 8, “Importancia que otorgan a la dimensión ética los profesores de nutrición para expresar la excelencia docente”, Ana Esther Escalante y Cecilia Robles, reportan algunos de los datos producto de las respuestas de los docentes de la licenciatura de Nutrición, quienes, a decir de las autoras, parecen expresar que las actividades éticas son menos definitorias de ser un buen profesor universitario, y que, en cambio prevalece la idea de que lo más importante son los contenidos. El capítulo 9, “¿Cómo es un buen profesor universitario? La visión de docentes de una institución particular”, de Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta y Flavia

Maricruz Bañuelos Hernández, mediante el cuestionario obtienen datos para identificar los rasgos que destacan los profesores. Así, el rasgo de excelencia que destaca el profesorado de licenciatura es la responsabilidad, y en el posgrado, es la actualización y/o capacitación.

Tercera parte. Este último apartado, “Convivencia y desarrollo del pensamiento ético”, en este apartado se incluyen cuatro trabajos, dos de ellos abordan el desempeño de los docentes y otros dos, hacen referencia a la formación ética que reciben estudiantes de educación superior.

El capítulo 10, “El pensamiento complejo y su dimensión ética en el proceso de conformación del proyecto RECREA”, de Amelia Molina García, José Luis Horacio Andrade Lara y Christian Israel Ponce Crespo, describe la conformación de la Red de comunidades para la renovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior impulsada por la SEP, cuya finalidad es transformar las prácticas educativas, en las Escuelas Normales y en las universidades a partir de enseñar la comprensión y la condición humana de la persona, según la propuesta del pensamiento complejo. El proyecto permitió la colaboración entre docentes universitarios y normalistas constituidos en cuerpos académicos. El capítulo 11, “La gestión educativa en la formación y desarrollo de la Ética Profesional de los licenciados en Relaciones Comerciales” de Mariana Sosa Arias y Carlos Ugalde León en el que asumen que la Ética

Profesional no es un tema de mero discurso, y que es necesario que la educación superior asuma el compromiso ético y social que tiene con la formación profesional. No obstante, si los directivos y los profesores no tienen esta formación, se logrará poco con los estudiantes, perpetuando condiciones desfavorables y quedando a nivel de códigos y normativas que no son interiorizados. En cuanto a Concepción del Rocío Vargas Cortez, en el capítulo 12, “Toma de decisiones y argumentaciones éticas de estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad a distancia”, comparte una investigación acerca de la formación ética en la educación superior tecnológica a partir del uso de dilemas morales y teniendo como referente importante el modelo de Kohlberg sobre el razonamiento moral; analiza la toma de decisiones (éticas) como una competencia de gran importancia para los profesionistas que se desarrollan en un contexto laboral regido por normas de calidad y alta competencia en el mercado. Por último, el capítulo 13, “Implicaciones éticas del trabajo docente promoviendo comunidades de aprendizaje” de Aleida Aída Flores Alanís, es producto de una investigación que se explora la posibilidad de que los docentes logren convertir sus cursos tradicionales en comunidades de aprendizaje, y sobre todo, que se comprenda que es necesario realizar un cambio en la dinámica del aula, porque ya no es posible mantener el control y el poder, sino que hace falta transitar a

otro paradigma de enseñanza y aprendizaje. Lo que requiere trabajo de la institución y de los docentes.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 10, número 024, pp. 93-123. Distrito Federal, México: COMIE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28126800_El_lugar_de_la_etica_profesional_en_la_formacion_universitaria
- Camacho, L. R. & Morales, H. (2019). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, 2020, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092006/html/index.html>
- Fernández Cruz, M. y Romero López, A (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 44-1, 83 – 117.
- Hirsch, A. (2009) “Principios y reglas de la ética profesional para el proyecto interuniversitario sobre ética profesional en México”, en: Ibáñez – Martín, J.A. (coordinador), Educación, Conocimiento y Justicia, Madrid – España, Editorial Dykinson, S.L., p. 321 -331. ISBN 978-84-9849-389-4
- Hirsch, A. (Comp.) (2001). *Educación y valores* (3 tomos). México: Gernika.
- Quijada, K. (2019). Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento. En *Sinéctica*, Revista del ITESO, versión On-line ISSN 2007-7033, versión impresa ISSN 1665-109X. Tlaquepaque, Jalisco, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200016&lng=es&nrm=iso
- Yurén, T. & Hirsch, A. (Coord.) (2013). La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011. México: ANUIES/COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>
- Yurén, T. (2002). Valores y educación: problemas y perspectivas. Reseña sobre Hirsch, Ana (Comp.). (2001). *Educación y valores* (3 tomos). México: Gernika. En REDIE, Revista Electrónica de investigación educativa, Vol. 4, No. 1. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100007

Primera parte
Filosofía y educación

1. Las fuentes del derecho a la educación. Una introducción a su estudio

José Bonifacio Barba Casillas

Introducción

Ante las necesidades de formación de las personas/ciudadanos, es decir, disponer de un proceso de aprendizaje adecuado a sus condiciones de existencia, y ante las necesidades de su desarrollo humano —el logro del desenvolvimiento armónico de su personalidad—, así como también ante las necesidades de mejoramiento de la convivencia y del bienestar en la sociedad mexicana, la distribución u oferta de la educación como un bien público es aún insuficiente y tiene eficacia limitada en sus fines y valores de diversa naturaleza —económicos, sociales, políticos, cognitivos, morales—. Por ejemplo, no se ofrece plenamente conforme al criterio de equidad, que es un valor de tipo jurídico y político (la igualdad ante la ley) y de tipo moral (el respeto a la dignidad individual, que es el fundamento de la educación). Tal criterio es establecido en los principios de los artículos primero y tercero (Fracc.

IX, c) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El vínculo entre estos artículos, por las reformas constitucionales de 2011 y de 2013, es una cuestión fundamental que se expresa en el artículo tercero al poner cuidado en la calidad de la educación. En el artículo primero Constitucional la equidad tiene una expresión positiva, en tanto que todo individuo debe gozar de todos los derechos humanos, y una negativa, como prohibición de todas las formas de exclusión.

En contraparte de las carencias educacionales, el derecho a la educación (DEd) ha ganado en México importancia creciente y amplio reconocimiento en la acción social desde los inicios de los 1990, tanto en la acción orientada a fines –por ejemplo, que todos accedan a la educación-, como, sobre todo, en la orientada a valores –por ejemplo, que la educación sea una formación para la democracia-. Esto se ha manifestado en la discusión pública y en la innovación de las políticas educativas, todo ello apoyado en los instrumentos nacionales e internacionales de protección y defensa de los Derechos Humanos (DH).

Aunque se ha acrecentado la importancia doctrinal y programática del DEd, su alcance en la transformación del sistema educativo, de las relaciones sociales y de la práctica gubernamental, junto con los otros derechos, es limitado (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2016; 10porlaeducacion.org, 2018; Instituto Nacional

Electoral, 2016; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018). Estas limitaciones en la realización del DED tienen influencia en la también creciente exigencia de responsabilidad al gobierno, por un lado, y en la mayor atención a la educación cívica en la vida social, por el otro, pues por el vínculo entre los artículos primero y tercero Constitucionales, la baja calidad de la educación influye en que también sea baja la cultura político-constitucional de los mexicanos. Ciudadanos con limitada cultura cívica, exigirán poco al gobierno, retroalimentándose así un círculo pernicioso para la convivencia democrática.

Junto a lo anterior, ocurre otro fenómeno: el derecho de la educación (DdeE) en general y el DEd –origen del primero-, en específico, han sido materias poco estudiadas y analizadas en México en el campo del derecho (Sánchez, 1998; Valadés, 1997), así como en el de la teoría y la filosofía de la educación. En los últimos estados del conocimiento de la investigación educativa vinculados a esos temas, se observa que aún no se constituye una subárea sobre ellos (Orozco y Pontón, 2013; Yurén y Hirsch, 2013). En el campo de investigación sobre *Educación y valores* se afirma que existe un déficit en la formación de hábitos democráticos y que la educación escolar no contribuye suficientemente al desarrollo moral ni a la realización del derecho a la educación (Yurén, Hirsch y Barba, 2013). En el subcampo de *Ciudadanía y derechos humanos* existen

trabajos sobre las condiciones de realización del DED, y se señalan diversas limitaciones de las experiencias formativas (Molina y Heredia, 2013). En suma, hay poco estudio del tema y, en lo que se ha hecho, existen evidencias del bajo cumplimiento de los fines de la educación.

Si bien estos datos relativos al DED y al DdeE en la investigación educativa (IE) muestran poco desarrollo, es importante verlos en perspectiva histórica, como temas propios de las relaciones entre la educación y los valores en general, y de los valores jurídicos en particular. Para ello es conveniente hacer referencia a la investigación de la educación y a la formación del área de trabajo particular sobre *Educación y valores*.

El campo científico sobre la educación en México empezó a constituirse de forma sistemática en los años 1960, y en el conjunto de su ámbito de trabajo ha tenido un crecimiento significativo en temas, enfoques e instituciones, hasta el tiempo presente. Dentro de él, se formó paulatinamente el subcampo *Educación y valores*, nombrado como tal desde el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de 2007, como reconocimiento al crecimiento de esa temática en la IE del país. Desde entonces, este subcampo da nombre a una de las áreas temáticas de trabajo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., del Congreso Nacional de Investigación Educativa que se celebra bienalmente y de los Estados del conocimiento de la

educación, los cuales se integran cada diez años, aproximadamente.

De acuerdo a lo mencionado arriba, en el primer estado del conocimiento (1981), preparado con ocasión del primer CNIE, no existió el subcampo *Educación y valores*, aunque la cuestión de los valores en la educación se muestra en varias áreas temáticas. En el segundo estado del conocimiento, ya se integra un buen número de trabajos en el Cuaderno 23, titulado *Educación y valores* (Wuest *et al.* 1993), afirmando que se identificó una nueva tendencia teórica y de la praxis de la IE orientada a justificar “los fundamentos axiológicos educativos” (p. 23) así como los temas Derechos humanos y educación (pp. 17-18), los valores en la educación ambiental, en la relación entre educación y cultura. Ya está presente un tema que se desarrollará mucho desde entonces, el de la formación en valores y el desarrollo moral.

Poco después, este estado del conocimiento aparece más desarrollado integrando los temas de *Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos* (Wuest, 1995), ratificando la novedad de los temas de investigación antes señalados respecto al primer congreso, en 1981.

Para el tercer estado del conocimiento, de acuerdo con las tendencias de la investigación del subcampo, el trabajo se presentó con el nombre de *Educación, valores y derechos humanos* (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003), atendiendo las

cuestiones conceptuales y filosóficas en educación valoral y la formación sociomoral, la formación y el desarrollo moral en la escuela, la formación cívica, los valores universitarios y los derechos humanos y la educación.

En relación con el DEd, es importante señalar que el volumen en el que aparece el estado de conocimiento que aquí se considera, y que tiene por título *Educación, derechos sociales y equidad*, se reconoce la existencia de una crisis en la educación, uno de cuyos rasgos es la inequidad en los servicios ofrecidos (de Ibarrola, cit. en Bertely, 2003: XXIX), problema al cual responden varias investigaciones considerando la equidad en la educación como un derecho fundamental (Op. Cit., p. XLIV). En la revisión del subcampo, los autores reconocen que ocurrió un importante incremento de la investigación en la década 1991-2001 atendiendo problemas como los criterios axiológicos de la política educativa; los deberes y derechos de los actores de la educación; los valores en la práctica docente; los valores en el currículo oculto y, finalmente, la contribución de la escuela a la formación social y moral de los educandos. Concluyen que la formación en valores éticos y en derechos humanos es reconocida como necesidad prioritaria de la sociedad, en particular los valores de la democracia. La formación en valores se muestra como base de la educación integral y se afirma la necesidad de atender sus aspectos teóricos y

filosóficos y de ampliar la actividad de investigación a la educación media superior y la superior. Desde ello, los autores plantean una prospectiva en la que es fundamental un rasgo: valorar las teorías con las que se apoya la IE en valores en función de su eficacia para promover una “sociedad más libre, justa, más plural y menos dogmática” (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003, p. 939), de conformidad con las orientaciones valorales de los objetivos que establece la Ley General de Educación en su artículo séptimo.

Para concluir esta descripción del subcampo, se comenta el cuarto estado de conocimiento (Hirsch y Yurén, 2013), que cubre el periodo 2002-2011. De forma clara, el subcampo se ha consolidado con un aumento de trabajos -892 identificados, versus 292 de la década de 1992-2001- y con un incremento en la calidad de la investigación (p. 63), tanto en aportaciones teóricas como en los estudios empíricos.

El incremento trajo aparejado un cambio en la configuración de los temas, de forma que ahora destacan los valores profesionales y la ética profesional; la eticidad, la moralidad y la esteticidad; valores de los profesores y los estudiantes; el análisis de las políticas educativas relativas a los valores en la educación, considerando las aportaciones filosóficas y conceptuales; los valores en la corporeidad, el movimiento y la educación física; la equidad de género en la educación. El tema de los valores en el ámbito de la educación ciudadana y los derechos humanos se fortaleció en el periodo analizado.

El reconocimiento del avance no impide identificar los aspectos que requieren más atención en el futuro: descentralizar la investigación del subcampo; fortalecer grupos de trabajo en cada uno de los temas; formación de investigadores con capacidad de desarrollar “teoría general” y, finalmente, tratar los temas del subcampo o área temática en los ámbitos de la educación normal, el tipo medio superior de educación y en la educación extraescolar, ámbitos en los que la IE es incipiente.

A mediados de 2020 está iniciando el trabajo para elaborar el siguiente estado del conocimiento, el de los años 2012-2021. Entre tanto, algo se puede observar, en un alcance más reducido, con los trabajos presentados en la Jornada de Investigación en Educación y Valores celebrada en 2018: sólo hubo cuatro trabajos sobre el derecho a la educación y ninguno sobre el derecho de la educación, entre setenta y ocho ponencias presentadas (Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Universidad Autónoma de Nuevo León, 2018).

Aunque son pocos los materiales de este evento, comparativamente con el estado del conocimiento que le precede, algo indican. Pero no hay que perder de vista que lo fundamental para el DEd y el DdeE es el conjunto de la investigación sobre la educación y los valores, pues constituye una base irrenunciable, multidisciplinar, para todos los planteamientos de política educativa orientados al aseguramiento del derecho a la educación.

¿Cómo puede explicarse la situación descrita previamente sobre los dos temas del derecho? Una respuesta posible es que en la medida en que el régimen autoritario de partido hegemónico, por su pretensión de representar los ideales de la Revolución mexicana y estar por ello legitimado (Matute, 2010), dominó el sistema político, pudo parecer innecesario promover el estudio del DdeE como disciplina, así como dar atención expresa al derecho a la educación. En contra de ello, el impulso de la transición a la democracia que luchó contra el autoritarismo del régimen; el desarrollo de la investigación educativa desde los primeros 1960 (Latapí, 1981) y la transición jurídica basada en el modelo de los DH (Fix-Fierro, 2008), trajeron aparejado o impulsaron el desarrollo del derecho de la educación como rama del Derecho y de la Educación. Esas dos realidades se unieron a la demanda social de garantizar el DEd conforme a sus principios constitucionales y legales.

El antecedente moderno más importante de la atención al derecho a la educación por medio de la planeación encaminada a su garantía, es el Plan de Once Años, sobre la expansión de la educación primaria. De forma explícita, este documento no habla del derecho a la educación, pero este está implícito en la medida en que se habla de garantizar la educación primaria a todos los niños, en tiempos en que estaba vigente el texto del artículo 3° Constitucional de 1946 y la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, normas que establecían

la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria.

Es claro el propósito de garantizar el derecho a la educación en la descripción del Plan que se encuentra en las memorias de Torres Bodet (1972), así como en los análisis del mismo Plan en las obras de Meneses (1988, pp. 461-465) y Caballero y Medrano (1981). En el análisis de las políticas públicas para la educación, es fundamental analizar la consistencia entre el orden jurídico y la programación, como lo muestra el Plan.

Algunos trabajos que impulsaron el cambio de perspectiva social y epistemológica en el campo de las ciencias sociales y la teoría educativa y que han contribuido a dar más atención al derecho a la educación y al Derecho de la educación -campos del saber interdependientes-, son los siguientes:

- En la sociología política, destaca la investigación de González sobre la democracia en México (1976), que expuso y originó una revisión crítica de las estructuras sociales, económicas y políticas del país como obstáculos a la realización de la democracia.
- La apertura del campo de la investigación de la educación, al crearse el Centro de Estudios Educativos en 1963 por Pablo Latapí.
- Los estudios de Pablo Latapí sobre la educación y la justicia (1993, 1992) y sobre el derecho a la educación (2009).
- El trabajo de Carlos Muñoz Izquierdo sobre el problema de la desigualdad social y educativa (2009).

- Bolaños (1996) se ocupa del DED considerando la modernización mexicana de los 1990, analizando algunos antecedentes teóricos e históricos.
- El enfoque de derechos que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ha desarrollado desde su informe de 2009 (INEE, 2010).
- Blanco (2011), Solís (2010) y Blanco, Solís y Robles (2014), han hecho contribuciones recientes al estudio de la desigualdad social y educativa, y por esa vía promueven una comprensión de los factores que influyen en el incumplimiento del derecho a la educación.
- El proyecto de Ruiz (2015) sobre el derecho a la educación.

En lo que respecta al derecho de la educación existe también un conjunto de aportaciones relevantes realizadas con diversos fines, como el análisis crítico, el apologético en relación con los gobiernos de la Revolución mexicana, el de la enseñanza o de apoyo a la administración.

- El trabajo de Alvear (1963) sobre la legislación educativa en los grandes momentos de la formación de México y las orientaciones en la filosofía política del régimen.
- El estudio similar sobre la educación superior en los 1960 (González y Lara, 1969).
- Los compendios de legislación de Gámez (1983), Valadés, Sánchez-Castañeda y Márquez (2011) y el de Vega (2003).

- Bolaños (1996) se ocupa de algunos temas relacionados con el derecho de la educación.
- La Ley General de Educación de 1993 dio origen a trabajos que analizaron sus características y contenidos (Barba, 1994; Díaz, 1995). De forma análoga se hicieron trabajos sobre las reformas constitucionales y legales de 2013 (Bracho y Zorrilla, 2015; Ramírez, 2013). Un antecedente de estos trabajos es el breve análisis de Muñoz y Medellín (1973) sobre la Ley Federal de Educación de ese año.
- La sistematización del derecho de la educación por Valadés (1997).
- El original trabajo de Yurén (2008) desde la óptica de la filosofía de la praxis.
- El análisis del artículo 3° constitucional de Mario Melgar, desde la edición de 1994 en la obra colectiva fundamental *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*, con primera edición en 1967 y novena en 2016.
- Sánchez (1998) combina el estudio histórico del Derecho de la educación con las políticas educativas.
- La reforma al artículo 2° Constitucional (14 de agosto de 2001), que relacionó el reconocimiento y protección de las culturas originarias y el derecho a la educación.
- La reforma Constitucional del 2011 fortaleció el DED creando un vínculo esencial entre los artículos primero y tercero de la Constitución (Carbonell y Salazar, 2011).
- El estudio de Loyo (2017) sobre el derecho de la educación en relación con la gobernanza del sistema educativo.

Este conjunto de trabajos, y desde luego las reformas constitucionales mismas, ayudaron a romper la tradición burocrática de hacer mención del DEd como elemento de un código casi estático, o expresión formalista de la ideología educativa de la Revolución mexicana, e impulsaron la visión de una norma activa que sustenta el cambio en la educación, como medio de la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas, aspecto destacado en los objetivos de la educación definidos en la Ley Federal de Educación de 1973. Hay que tomar en cuenta, desde luego, que la renovación de las normas, por sí misma, es un factor que fortalece la comprensión del DEd y contribuye a la expansión o precisión de sus garantías. También resulta que este tipo de trabajos contribuye al desarrollo del campo del derecho de la educación entre juristas y educadores.

Esta historia reciente del campo del DdeE, las limitaciones actuales para garantizar el derecho de todos los individuos a la educación, la demanda social creciente para avanzar en la plena realización de este derecho y el énfasis de la orientación doctrinal de la política educativa por las reformas constitucionales (Artículos 1 y 3), en especial la de 2011, muestran las insuficiencias y las contradicciones que vive la sociedad mexicana en el campo de la educación, como lo muestra la obra de Ruiz (2015, 2012). Las reformas constitucionales aludidas reconocen el DEd y lo fortalecen

normativamente al tiempo que precisan y amplían la responsabilidad del Estado en su respeto, promoción, protección y defensa, de este y de todos los derechos, y conducen a la necesidad de comprender su proceso de construcción histórico-jurídica, conocer sus fuentes y su pertenencia al conjunto de los derechos fundamentales. Por ello, este texto tiene el propósito de presentar un panorama de sus fuentes normativas en el ámbito internacional y en el nacional, a fin de contribuir a la comprensión de su significado o naturaleza y de los alcances del mencionado derecho. Se trata entonces de responder a la pregunta sobre cuáles son las fuentes de un derecho que es de suma importancia para la sociedad del México contemporáneo y con ello promover su aprecio por ser expresión del progreso filosófico y jurídico que es muy relevante en la creación de condiciones para la realización de la persona humana, asunto relevante en la fundamentación filosófica de los DH, por ejemplo, en Beuchot (2004).

Para realizar el trabajo se llevó a cabo una investigación documental sobre los instrumentos del derecho a la educación hoy vigentes en el ámbito nacional y en el internacional, que son el fundamento de la responsabilidad de los gobiernos y de las políticas educativas. Un elemento del método de indagación es situar previamente la búsqueda y la comprensión del DEd en el marco de la cultura y sus dimensiones.

1. La cultura, su dimensión jurídica y los sistemas escolares

El sentido del DED sólo se muestra de forma integral en la comprensión de la cultura como creación humana, como el ámbito específico del entendimiento de la humanización; este derecho forma parte esencial de la cultura en tanto que es un bien reconocido y definido. En ella, la educación es un medio fundamental para la transmisión de los bienes culturales y su renovación o adaptación (Abbagnano y Visalberghi, 1975; Toynbee, 1966), conforme a la comprensión del ser humano que cada cultura elabora y proyecta como conjunto de valores que han de ser logrados existencialmente, incluyendo el propósito de afirmarlos y justificarlos como universales. Como la cultura existe en forma plural, la justificación de valores universales ocurre en la interacción de culturas; así ha sucedido con los DH y los valores que ellos encarnan.

La cultura, de acuerdo con León-Portilla (cit. en Barba 2016) se comprende como:

El conjunto de atributos y elementos que caracterizan a un grupo humano, así como cuanto se debe a su creatividad. En lo que concierne a aquello que lo caracteriza, sobresalen sus formas de actuar y vivir, valores y visión del mundo, creencias y tradiciones. En lo que toca a su capacidad creadora, son clave sus sistemas de organización social, económica y religiosa, sus formas de comunicación, adquisición y transmisión de conocimientos,

adaptación al medio ambiente y aprovechamiento de sus recursos. En este sentido, todo lo que hace y crea un grupo humano es, en última instancia, cultura.

Los elementos de la cultura se organizan en siete dimensiones, una de las cuales es la jurídica, que representa el hecho de que un conjunto de valores sociales, son reconocidos como fundamentales y se les transforma en componentes de un orden constitucional en cada sociedad con los procedimientos que tal orden establece como legítimos, lo que hace que ese proceso forme parte de la constitución del Estado de derecho. Este proceso es el que tiene lugar en la creación de todos los derechos y del derecho a la educación, en particular. La construcción de la dimensión jurídica ocurre, partiendo de la dimensión social –la pertenencia a un *grupo* humano y la diversidad de interacciones que en él se realizan generando una identidad grupal y personal-, en interacción con las dimensiones filosófica, político-gubernamental, religiosa, económica e internacional (Barba, 2016).

En el orden constitucional moderno, el DED, integrado a todos los derechos por la indivisibilidad de los estos, es la base para la creación de la institución escolar y los sistemas que organizan sus tipos y funciones como instrumentos públicos de formación de los ciudadanos en su calidad de miembros del Estado y sujetos de derechos. Esta

configuración de la escuela y sus fundamentos normativos, así como la organización de una administración profesional que elabora políticas educativas, es parte de la disciplina del derecho de la educación (Sánchez, 1998).

En la realización del DED, es decir, en el cumplimiento de sus principios constitucionales, se forma la personalidad por la apropiación de la cultura, la cual subjetivamente viene a ser “el todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre y cualesquiera otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad” (Tylor, cit. en Carrithers, 2000). De aquí surge, por la aculturación que vive cada sujeto, un elemento que resalta la importancia del vínculo entre los DH y la educación, como lo establece el artículo 3° constitucional al asentar que uno de fines de la educación es el fomento del respeto a los mismos. En otros términos, se trata del proceso de formación de ciudadanía democrática, de formación del sentimiento constitucional como internalización de los principios del Estado de derecho.

2. De la filosofía de la educación a la juridificación o positivización del DED

En la reflexión que se da en una sociedad acerca de la naturaleza de los bienes y valores de su cultura, y por consecuencia, del sentido de su conservación o innovación, así como de su

transmisión por medio de la institución escolar, entre otras instituciones, es un asunto esencial en el debate para establecer los fines de la educación, es decir, la orientación de la formación humana. Esto constituye el objeto de trabajo específico de la filosofía de la educación. Al crearse el Estado de derecho, aquellos valores culturales que son juzgados fundamentales son incorporados al orden jurídico y serán una de las bases del DdeE, pues entre otras cosas contienen y armonizan los elementos para definir y justificar el derecho a la educación de toda persona.

La transición que se da de la filosofía de la cultura, matriz de la teoría de la educación, al derecho positivo –por ejemplo, el reconocimiento del DEd-, no hace que la primera, deje de ser necesaria; al contrario, es una actividad crítica que ayuda de forma permanente a dos tareas: comprender el DEd y establecer sus fundamentos, por un lado, y por el otro, la renovación del texto constitucional y su legislación para que se adecue a las necesidades de la sociedad. Una diferencia importante entre la filosofía de la educación y el derecho es que este adquiere coercitividad, con obligatoriedad para ciudadanos y gobernantes. Así, cada sociedad le da a su Constitución un sentido de patrimonio cultural en el cual se originan los procesos educativos, primero, e incorpora a ellos a los individuos para que adquieran la socialización política asignada a la escuela, en segundo término.

En la historia reciente, el constitucionalismo se ha abierto al multiculturalismo y a la exigencia de eliminar toda forma de exclusión (Carbonell, 2001), como ya lo establece el artículo primero de la Constitución mexicana. Y por su parte, el multiculturalismo ha progresado en la práctica educativa (Bertely, Dietz y Díaz, 2013; Dietz y Mateos, 2011).

3. Fuentes del derecho de la educación

a) El ámbito occidental y mundial

La construcción de los DH en Occidente tiene una fuente primaria en la lucha por limitar la autoridad del rey en Inglaterra desde el siglo XIII y avanzará hasta acontecimientos como la Declaración de Virginia (1776) al crearse los Estados Unidos de América y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789) (Alfaro, 2006). Estos acontecimientos serán difusores del nuevo Estado de derecho que multiplicaron las nuevas repúblicas americanas independizadas del impero español. Una característica central del nuevo Estado es su declaración de derechos (González y Castañeda, 2011, p. 14) y tal movimiento jurídico influyó en el nacimiento y formación de México (Galeana, 2010; Soberanes, 2012). En el derecho a la educación, por ejemplo, se dio una influencia específica de la Constitución francesa del 21 de junio de 1793 (Artículo 22) en la constitución de

Apatzingán: la declaración de la educación como necesidad de todo ciudadano.

Los conflictos entre las naciones en el siglo XIX y el XX condujeron a la creación de instituciones y procedimientos para garantizar la paz, la seguridad y el desarrollo que se expresaron en la Sociedad de las Naciones (1919) y en la Organización de las Naciones Unidas (1945) (Bravo, 2011; Fernández, 2014). Con la segunda, inició “el proceso de codificación del derecho internacional” (Steiner y Uribe, 2014, p. 4).

En el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (1948) representa una innovación jurídica y un impulso político al reconocimiento de los derechos en general y al de la educación en particular, como derecho de todos los individuos (Caballero, 2009; Estrada, Fernández y Serrano, 2014). En la Declaración se encuentra “la primera consagración internacional del derecho a la educación (y...) del concepto mismo de educación” (Expósito, 1998) como el “pleno desarrollo de la personalidad humana” (Artículo 26).

A partir de esta Declaración, se ha construido un conjunto complejo de instrumentos internacionales de reconocimiento y protección del mencionado derecho que representa una nueva conciencia de la dignidad humana y de la obligación de los Estados de crear las condiciones necesarias para la formación de las personas. Además de la

Declaración son fundamentales el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Castañeda, 2015). El primero es importante porque establece que debe respetarse la educación religiosa y moral que los padres otorguen a los hijos (Artículo 18.4); el segundo lo es por proteger a la familia como educadora de los hijos (Artículo 10.1) y por afirmar el derecho de toda persona a la educación (Artículo 13).

b) La región latinoamericana

Con la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la aprobación de la DUDH se estableció una base política y jurídica que impulsó el proceso de difusión, internacionalización y extensión de los DH. Se desplegó ese impulso con nuevos organismos y procesos de reconocimiento y protección. Fue un paso innovador porque el derecho internacional ya no se ocupó sólo de las relaciones entre los Estados, sino que se ensanchó “para tratar también los derechos de los individuos” (Sepúlveda, 1991, p. 17).

En la región interamericana el reconocimiento y protección de los derechos se ha dado por instituciones como la Organización de los Estados Americanos (1949) y su Corte, e instrumentos como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969). Destaca en la Carta la atención a los DH y el amplio cuidado del derecho a la educación. Como

muestra de ello está la definición de un fin primordial de la educación de los pueblos: la orientación hacia la justicia, la libertad y la paz (Artículo 3n). En la Convención, es recogido el derecho de los padres a decidir sobre la educación religiosa y moral de sus hijos (Artículo 12.4), por un lado, y por el otro, el compromiso de los Estados a crear condiciones favorables a la educación (Artículo 26).

Para la región iberoamericana es muy importante considerar que, además de la tradición ilustrada de los DH y el proceso de positivización al que se alude previamente, existe una tradición de defensa de los derechos que es propia y se remonta al siglo XVI, por la disputa sobre la legitimidad de la conquista y la defensa de la dignidad e igualdad de los habitantes de América. Por las condiciones actuales de las sociedades y la falta de eficacia del derecho positivo, la tradición iberoamericana hoy se encuentra viva en los procesos de liberación (De la Torre, 2014).

c) México

El DdeE en México tiene dos fases: una es la anterior al sistema de Naciones Unidas, y es propia de la construcción de su constitucionalismo, y otra es la que se deriva de la integración del país al mencionado sistema y al sistema interamericano de DH.

En la historia del país, la conformación del DdeE surge en el campo general de los DH –junto con la antropología (la afirmación de la dignidad humana) y la filosofía política que los sostiene (el constitucionalismo social)-, y se ha ido precisando jurídicamente en la formación de México y en el progreso de su constitucionalismo y su legislación educacional (Barba, 2014, 2017; Márquez, 2011).

El reconocimiento de los DH y del de educación puede reconstruirse desde la Constitución de Cádiz hasta la de 1917 y las últimas reformas al artículo 3° de esta última, realizadas en 2019. Todas estas normas, incluyendo el Reglamento provisional del imperio en 1822 y el Estatuto provisional de Maximiliano en 1865, establecieron bases para un derecho de la educación.

En la historia reciente, a pesar del desmantelamiento o debilitamiento del Estado de bienestar, la exigencia social de hacer realidad el Estado constitucional ha impulsado el mayor reconocimiento de la educación como derecho fundamental.

Para cerrar el apartado se plantea la pregunta, ¿cómo se encuentran hoy los DH en la Constitución de la República? La tipología de los derechos en la norma fundamental mexicana se presenta resumida en la tabla 1, mencionando primero los artículos fuente de cada tipo y a continuación su amplia especificación o particularización.

Todos los tipos de derechos tienen especificaciones, la mayoría de las cuales se refieren a precisar sujetos específicos de un derecho, como ha sido el caso de los *sujetos vulnerables* (Fernández, 2014), a situaciones particulares de su aplicación o mencionar alguna de sus garantías. El DED, por ejemplo, está contenido en el artículo 1°, por la declaración general de reconocimientos de los DH, y sus principios y valores se exponen en el artículo 3°, pero también se ocupan de la educación los artículos 31, 2 (indígenas), 6 (radiodifusión y educación cívica), 18 (educación en las prisiones), 41 (educación cívica a cargo del Instituto Nacional Electoral), 73 (facultades del Congreso en materia de legislación educativa), 123 (salario y educación de los hijos).

La tipología de los derechos es extensa y compleja porque expresa la diversidad de las necesidades sociales o factores de conflicto que originaron especificaciones o nuevas garantías. Una de las innovaciones importantes en el derecho internacional y mexicano de los DH es el derecho de grupos o colectivos (Fernández, 2014; García y Morales, 2013).

La ubicación del DED en el conjunto de los derechos es importante por varios motivos: primero, por el principio de indivisibilidad de los DH; segundo, porque la educación tiene a todos los derechos como objeto de aprendizaje; tercero, por consecuencia del segundo, porque la ciudadanía

implica a todos los derechos como fundamento cognitivo y valoral de la formación de sujetos críticos, es decir, la creación de una condición esencial para las relaciones sociales y la convivencia política democrática. En suma, la tabla ayuda a comprender la trascendencia del DEd y el objetivo de la institución escolar de promover el respeto a los DH, por un lado; por el otro, muestra la importancia de desarrollar el derecho de la educación como disciplina especializada tanto en el Derecho como en la investigación educativa, por ejemplo, analizando la práctica educativa.

Tabla 1: Tipología de los Derechos Humanos

Categoría	Especificaciones de los derechos
Derechos de Libertad	Artículos fuente del Derecho: C1 (Libertad personal); C3 (Libertad de educación); C5 (Libertad de ocupación); C6 (Libertad de expresión); C7 (Libertad de imprenta); C8 (Libertad de petición); C9 (Libertad de asociación); C10 (Libertad de posesión de armas); C11 (Libertad de tránsito); C24 (Libertad de credo) Especificaciones: 34
Derechos de Igualdad	Artículos fuente del Derecho: C1 (Prohibición de esclavitud); C4 (Igualdad varón y mujer); C12 (Invalidez títulos de nobleza) Especificaciones: 40
Derechos de Seguridad Jurídica	Artículos fuente del Derecho: C14 (Irretroactividad de la ley); C16 (Protección legal de la persona); C17 (Garantías de acceso a la justicia); C18 (Garantías en materia penitenciaria); C19 , C20 , C21 (Garantías de orden penal) Especificaciones: 119
Derechos Sociales	Artículos fuente del Derecho: C3 (Derecho a la educación); C4 (Derecho a la salud, ambiente,

	menores, vivienda, agua); C123 (Derechos de los trabajadores)
	Especificaciones: 51
Derechos Colectivos	Artículo fuente del Derecho: C2 (Derechos de los indígenas)
	Especificaciones: 5

Fuente: la tipología está tomada de Carbonell (2009) y las especificaciones son propias, basadas en un análisis de la Constitución federal vigente.

Conclusiones

Los tiempos del partido hegemónico en la vida social y política de México limitaron el cabal cumplimiento del Derecho a la educación y el desarrollo del Derecho de la Educación, pero la transición jurídica del país, apoyada filosófica y políticamente en los derechos humanos, y la transición a la democracia, dieron un fuerte impulso teórico y práctico a ambos asuntos. El DEd se ha fortalecido en las políticas públicas desde los 1960 como norma activa del Estado mexicano, por una parte, y por la otra, el Derecho de la educación ha ampliado la comprensión de la naturaleza y de los alcances político-gubernamentales y sociales del derecho de los mexicanos a la educación.

Dentro del campo de la investigación educativa en México, los asuntos del derecho a la educación y de la educación en los derechos humanos, se han ubicado con creciente atención en el subcampo de investigación llamado *Educación y valores*, vinculándolos así a la variedad de asuntos prácticos y teóricos de la educación que son

estudiados, así como a los enfoques teóricos que resulten idóneos para el caso.

Existe un conjunto amplio de fuentes doctrinales e institucionales sobre los DH, el Derecho a la educación y el Derecho de la Educación. Su conocimiento, valoración y aprecio son importantes para comprender el progreso jurídico, político, moral y pedagógico tanto internacional como nacional en la protección jurídica de todos los seres humanos y en la formación de los ciudadanos. En la historia del Estado mexicano, las tres fuentes han confluído de manera creativa, consistente y permanente.

El derecho a la educación y el derecho de la educación son componentes de la cultura –se sitúan en la dimensión jurídica de la misma-, y no obstante su trascendencia social y pedagógica, su desarrollo teórico y práctico depende de su interacción con las otras dimensiones de la cultura, de modo especial con la dimensión político-gubernamental y con la dimensión social.

La formación de México y su transición actual a la democracia, -no obstante, las dificultades prácticas-, con el énfasis que se ha puesto en la protección del DEd, tienen un soporte significativo en las fuentes de los DH y de aquel derecho particular. Esta base está conformada por una confluencia doctrinal del derecho internacional y del derecho mexicano.

La institución escolar mexicana, necesitada de una renovación permanente para atender las necesidades de los educandos y de las sociedades particulares a las que ellos pertenecen, desde luego sin obviar su pertenencia a la sociedad nacional, tiene tal institución, una base de conocimiento muy valiosa en los logros de la IE en general y de la IE en Educación y valores en particular.

Referencias

- Alvear, C. (1963). *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México Independiente*. México: Jus.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1975). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Alfaro, A. (2006). *Origen y legislación de los derechos humanos. Compendio*. México: Universidad Popular de la Chontalpa.
- Barba, B. (1994). La nueva Ley General de Educación. *Sinéctica*, 4, 8–16.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México, *Perfiles Educativos*, 36(146), 116-133.
- Barba, B. (2016). Valores de la educación, axiología constitucional y formación ciudadana. Dimensiones culturales para su estudio y comprensión histórica, *Sinéctica*, 46, 1-24.
- Barba, B. (2017). La dimensión jurídica como base del servicio educativo en la formación del Estado mexicano, 1821-2013. *Praxis Educativa*, 9(17), 159–166.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5a ed.). México: Siglo XXI.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México: El Colegio de México.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Eds.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales en la ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Bolaños, B. (1996). *El derecho a la educación*. México: ANUIES.
- Bracho, T. y Zorrilla, M. M. (2015). Perspectiva de un gran reto. En M. N. Orduña (Ed.), *Reforma educativa. Marco normativo* (pp. 15–38). México, D. F.: INEE.

- Bravo, A. (2011). *La Sociedad o Liga de las Naciones*. Recuperado de <https://historiadecimoib.wikispaces.com/file/view/Sociedad+d e+las+naciones.pdf>
- Caballero, J. (Coord.) (2009). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos: Reflexiones en torno a su 60 Aniversario*. México: Porrúa.
- Caballero, A. y Medrano, S. (1981). El segundo periodo de Torres Boder: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel, y R. Bolaños (Eds.), *Historia de la Educación Pública en México* (pp. 360–402). México: SEP-FCE.
- Carbonell, M. (2001). *La Constitución en serio. Multiculturalismo, igualdad y derechos sociales*. México: Porrúa/UNAM/IIJ.
- Carbonell, M. (2009). *Los derechos fundamentales en México* (3a ed.). México: IIJ-UNAM-Porrúa.
- Carbonell, M. y Salazar, P. (Eds.). (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: UNAM/IIJ.
- Carrithers, M. (2000). Cultura. En T. Barfield (Ed.), *Diccionario de Antropología* (pp. 138– 141). México: Siglo XXI.
- Castañeda, M. (Comp.) (2015). *Compilación de tratados y observaciones generales del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas*. México: CNDH.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *Derechos Humanos. Historia e institucionalización en México*. México: JFG Ediciones.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969). Recuperado de: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm
- De la Torre, J. (2014). *Tradición iberoamericana de derechos humanos*. México: Porrúa/Centro de Investigación e Informática Jurídica.
- Díaz, J. (Coord.) (1995). *Comentarios a la Ley General de Educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- 10porlaeducacion.org (2018). *10 preguntas por la educación 2018*, Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.10porlaeducacion.mx/multimedia/1526086893-353.pdf>
- Estrada, G., Fernández, C. y Serrano, F. (Eds.). (2014). *Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Manual*. México: Porrúa/UNAM.
- Expósito, E. (1998). Artículo 26. En *La Declaración Universal de los derechos Humanos. Comentario artículo por artículo* (pp. 421–433). Barcelona: Icaria.

- Fernández, C. (2014). *El Derecho Internacional de los Derechos Humanos en Perspectiva Histórica*. México: Porrúa/Instituto Mexicano de Derecho Procesal Constitucional.
- Fix-Fierro, H. (2008). Prólogo. En E. Ferrer y A. Zaldívar (Eds.), *La ciencia del derecho procesal constitucional*. (pp. XV–XXV). México: UNAM-IMDPC-Marcial Pons.
- Galeana, P. (Ed.). (2010). *El constitucionalismo mexicano. Influencias continentales y trasatlánticas*. México: Senado de la República/Siglo XXI.
- Gámez, L. (1983). *Prontuario de Legislación Educativa* (3a ed.). México: GALPE.
- García, S. y Morales, J. (2013). *La reforma constitucional sobre derechos humanos (2009-2011)* (3a ed.). México: Porrúa/UNAM.
- González, M. y Lara, L. (1969). *Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior*. México: UNAM/IIJ.
- González, P. (1976). *La democracia en México* (8a ed.). México: ERA.
- González, M. y Castañeda, M. (2011). *La evolución histórica de los derechos humanos en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.cdhmorelos.org.mx/biblioteca/DH_84.pdf
- Instituto Nacional Electoral. (2016). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*. Ciudad de México: INE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2018*. Ciudad de México: INEE.
- Latapí, P. (Dir.). (1981). *Plan Maestro de Investigación Educativa*. México: CONACYT.
- Latapí, P. (1992). Libertad religiosa y legislación escolar. Las recientes reformas constitucionales de México ante el derecho internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(1), 11–38.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9–41.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.
- Loyo, A. (2017). El artículo tercero constitucional: gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo mexicano (1917-2017). En: G. Esquivel, F. Ibarra, y P. Salazar (Eds.), *Cien ensayos para el Centenario* (Vol. 3, pp. 289–305). México: UNAM/IIJ.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, T. (2003). Educación, valores y derechos humanos. En: Bertely, M. (Coord.) (pp. 923-1076), *Educación, derechos sociales y equidad*. Col. La Investigación Educativa en México, 1992-2002, vol. 3. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-

- Secretaría de Educación Pública-Centro de Estudios sobre la Educación y la Universidad.
- Matute, Á. (2010). *La Revolución Mexicana: Actores, escenarios y acciones* (2a ed.). México: Océano.
- Melgar, M. (1994). Artículo 3°. Comentario al artículo. En Cámara de Diputados, LV Legislatura (Ed.), *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones* (4a ed., Vol. I, pp. 114–128). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Meneses, E. (Dir.). (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* (Vol. 3). México: CEE-UIA.
- Márquez, S. (2011). *Evolución Constitucional Mexicana* (2a ed.). México: Porrúa.
- Molina, A. y Heredia, E. (Coords.). (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En: *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011* (pp. 211–271). México: ANUIES-COMIE.
- Muñoz, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: UIA.
- Muñoz, C. y Medellín, R. (1973). *Ley Federal de Educación*. México: CEE.
- Organización de Estados Americanos (1993). *Carta de la Organización de Estados Americanos*, Managua. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_in_teramericanos_A-41_carta_OEA.pdf
- Orozco, B. y Pontón, C. (2013). Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011. En B. Orozco y C. Pontón (Coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002- 2011* (pp. 33–140). México: ANUIES-COMIE.
- Ramírez, R. (Coord.). (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Universidad Autónoma de Nuevo León. (2018). *XII Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores*. Monterrey: UANL.
- Ruiz, M. (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39–64.
- Ruiz, M. (2015). *Derecho a la Educación: política y defensa de la escuela pública*. México: UIA.
- Sánchez, R. (1998). *Derecho y educación* (2a ed.). México: Porrúa.
- Sepúlveda, C. (1991). *Estudios sobre derecho internacional y derechos humanos*. México: CNDH.
- Soberanes, J. L. (2012). *El pensamiento constitucional en la Independencia*. México: Porrúa.

- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. Educación: Vol.VII* (pp. 599–657). México: El Colegio de México.
- Steiner, Ch. y Uribe, P. (2014). Introducción general. En *Ibidem* (Coords.), *Convención Americana sobre Derechos Humanos. Comentada* (pp. 2-17). México: SCJN/Fundación Konrad Adenauer.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. Educación: Vol.VII* (pp. 599–657). México: El Colegio de México.
- Torres Bodet, J. (1972). *La tierra prometida*. México: Porrúa.
- Toynbee, A. J. (1966). Conclusiones. En E. D. Myers, *La educación en la perspectiva de la historia* (pp. 356–383). México: FCE.
- Valadés, D., Sánchez-Castañeda, A. y Márquez, D. (2011). *Compendio de Derecho de la Educación: Legislación, Jurisprudencia y Bibliografía*. México: Porrúa.
- Valadés, D. (1997). *Derecho de la educación*. México: McGraw Hill-UNAM/IIJ.
- Vega, L. (Coord.) (2003). *La educación y sus normas jurídicas. Compendio Jurídico Digital*. México: SEP.
- Wuest, T. et al. (1993). *Educación y valores. Estados de conocimiento. Cuaderno 23*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Wuest, T. (Coord.), Bertussi, G. T., Jiménez, M. del P., Maya, O., Vázquez, A. y Quesnel, L. (1995). Educación y valores, ambiental y para los Derechos Humanos. En: Wuest, T. (Coord.), *Educación, Cultura y procesos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Coordinación de Humanidades/UNAM, pp. 313-387, Col., La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa, vol. 7.
- Yurén, T. (2008). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores* (2a ed.). México: Trillas.
- Yurén, T. y Hirsch, A. (Coords.). (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Yurén, T., Hirsch, A. y Barba, B. (2013). Educación y valores. Formación del campo de investigación, avances y perspectivas. En T. Yurén y A. Hirsch (Coords.), *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002–2011* (pp. 33–77). México: ANUIES-COMIE.

2. La libertad sustantiva como categoría necesaria para el análisis moral

María Eugenia Nieto Caraveo

1. Características de la libertad sustantiva

Generalmente un análisis moral (de situaciones, de casos, de dilemas, de decisiones, de hechos) comienza con aspectos como lo valorativo, lo teleológico, lo deontológico y/o lo aretológico remitiéndonos a la *libertad de agencia*, es decir, a lo que el agente delibera, decide o actúa libremente como ser humano. Cada aspecto puede considerarse una categoría de análisis moral que comprende en sí mismo, los valores, los fines, los deberes y las virtudes. En este trabajo se introduce la *libertad sustantiva* como otra categoría, concepto recuperado del enfoque de las capacidades de Amartya Sen donde se comprende no como una libertad de agencia sino, en sus términos, como una *libertad de oportunidad*; esta distinción (agencia y oportunidad) la presenta Sen en varios textos (1982a, 2000e [1999], 2001b [1987], 2003e [1992][1988], 2004j, 2006e, 2008a [1985] [1984], 2008c

[1993][1990], 2008d [1987] y 2010 [2009]). Esta categoría contiene las *posibilidades reales* del agente dados una amplia diversidad de aspectos que pueden no depender de ese agente (por ello no es una libertad de agencia).

Se afirma aquí que es una categoría que *precede* a las demás y, por lo tanto, se presume que está dada (o debería estarlo), implícita o explícitamente, en toda teoría ética. Siendo así, se propone como una categoría inicial necesaria para todo análisis o proceso de formación éticos. Resumiendo, los rasgos y/o elementos de esta *libertad sustantiva* o *capacidades* desde el enfoque de Amartya Sen son:

- *Incorporan diversos aspectos de la realidad* como parte constitutiva de las vidas de las personas (Sen, 2003e [1992][1988], p. 64; 1981a, p. 209; 2004c, p. 332).
- Se abren a la *pluralidad de fines* respetando así la libertad de agencia; esta característica la explica Sen en algunos textos sobre el enfoque (2003c [1989], p. 44; 2001b [1987], p. 54) o bien en donde elabora un crítica a enfoques en fines, como el utilitarista (1997f [1980] [1979], p. 358, 1997f [1980] [1979], pp. 366-368), así como en donde se explica el rol de los funcionamientos (Williams B., 2001 [1987], p.145; Sen, 2004d [1993][1988], p. 54, 2003c [1989], p. 44, y 2001b [1987], p. 54).
- No están condicionadas por un resultado esperado o predeterminado.
- No se pueden definir apriorísticamente, sin observar la realidad.

- No son absolutas, sino *relativas* a las realidades específicas.
- Son tan *plurales* como vidas humanas hay. Una explicación amplia de los incisos (c), (d), (e) y (f) se encuentra en NietoCaraveo (2012, pp. 42-58) que se basa principalmente en la comparación de los enfoques en capacidades de Nussbaum y Sen (Sen, 2005b, p. 157 y 2010 [2009], p. 272; Nussbaum, 2002b [2000], pp. 40-44).
- Son *conjuntos de posibilidades* que se configuran de formas distintas, aún para un mismo funcionamiento, en las diversas vidas humanas concretas. Ver análisis completo en NietoCaraveo (2012, pp. 59-68) que desarrolla el concepto seniano “pluralidad constitutiva” (Sen, 2004d [1993][1988], p. 64; Sen & Foster, 2001 [1997], p. 229; Sen, 2001d [1987], p. 159).
- Constituyen un tipo de libertad, una *libertad sustantiva* o de *oportunidad*.
- Este tipo de libertad no da cuenta de los procesos de la libertad que corresponden a la faceta de agencia de la libertad.
- Es una libertad real, existente y acotada por las *combinaciones funcionales* en las realidades concretas. Este concepto no es seniano sino acuñado a partir de un análisis profundo del concepto *capacidades*; una explicación amplia de los incisos (h), (i) y (j) está en (NietoCaraveo, 2012, pp. 69-83). Las capacidades como un tipo de libertad específica es un tema recurrente en los textos de Sen (2010 [2009], p. 339, 1982a, 2000e [1999], 2001b [1987], 2003e [1992][1988], 2004j, 2006e, 2008a [1985] [1984], 2008c [1993][1990], 2008d [1987], 2010 [2009]).

- Las capacidades no son solo un producto personal o interpersonal (social) sino *una construcción por nuestra relación con el mundo gracias a las combinaciones funcionales de la realidad en general (no solo la realidad humana)*. Esta idea se sintetizó tras el análisis de varias de las ideas y críticas senianas; ver argumento en extenso en el texto de Nieto Caraveo (2012, pp. 84-108).
- Constituyen un campo moral distinto al de los valores (*axios*), normas (*deón*), virtudes (*areté*) o fines (*télos*) siendo por esto además *moralmente neutrales* (NietoCaraveo, 2012). Esta cualidad es difícil de advertir si se consideran las capacidades como una categoría dependiente del funcionamiento para el cual se puede tener capacidad, confusión que se da frecuentemente en los diversos análisis de la propuesta seniana; por ejemplo, hablar del conjunto de posibilidades de compra que se generan al contar con 10 pesos no es lo mismo a enfocarse en la posibilidad de comprar un dulce de 3 pesos, es decir, a un funcionamiento específico.

El funcionamiento específico está en las categorías de la libertad de agencia (fines, deberes, etc.) mientras que la capacidad, no, sino que reside en las combinaciones funcionales de las realidades humanas. Desde un punto de vista ético esto tiene un valor significativo. La valoración que se hace de las posibilidades suele estar en función de un fin y no de las posibilidades en sí; por ejemplo ¿Es bueno tener la *posibilidad* de preservar la vida a otra persona? Se tenderá a responder que sí. Ahora ¿es

bueno tener la posibilidad de privar de la vida a otra persona? Quizás se tienda a responder que no, o al menos no será lo común decir que sí pues el valor suele darse al *funcionamiento esperado*, no a la posibilidad en sí misma: preservar la vida y quitarla son dos resultados que pueden derivarse de *una misma posibilidad*, es decir, que puede darse el caso de que la posibilidad de preservar la vida es exactamente la misma que la que permite quitar la vida. Si la posibilidad se abre a ambos fines (preservar y quitar la vida) ¿es una “buena” posibilidad o una “mala” posibilidad? ¿Qué valor implícito tienen las posibilidades, moralmente, si no se define el posible resultado? Se sostiene aquí que las posibilidades son “neutrales” porque, tal y como indica el término, no es ni bueno ni malo, ni correcto ni incorrecto, ni valioso ni no valioso, es decir, no se decanta por ninguno de los polos y matices en que la moralidad suele contender sino hasta que se ejerce o analiza desde la libertad de agencia (lo que el agente decida hacer o haga desde esa libertad) (NietoCaraveo, 2012, pp. 62-68 y 111-134). Concebir un espacio moralmente neutral puede resultar contraintuitivo para algunos, pero justo en esa neutralidad de las posibilidades se abre el espacio moral.

Que la libertad sustantiva sea precedente de los otros espacios morales contradice diversas interpretaciones de las capacidades de Amartya Sen que las consideran criterios deontológicos; Nussbaum plantea la libertad sustantiva como una

forma de “derechos”, por ejemplo (Nussbaum, 2000b y 2003), y lo expresa además en una lista apriorística de diez capacidades (Nussbaum, 2000c, 1992, 2003). Según algunos autores, sin una lista como la de Nussbaum, el enfoque de Sen sería inoperable (Dworkin, 2002 [2000]; Williams A., 2002) pero, señalo, esta lista no remite a las capacidades sino a funcionamientos predeterminados. El mismo Sen argumentó por qué esta lista a modo de derechos o criterios normativos remite a algo diferente a su noción de capacidad(1984a [1983], 1984f, 1988b, 2000g, 2006d , 1988).

Las capacidades son pre-deontológicas

Esta precedencia de la libertad sustantiva contradice también una de las ideas más populares del mismo Amartya Sen que le da un sentido teleológico: que la expansión de las capacidades es camino a un mayor desarrollo (Sen, 2003c [1989]), (Sen, 2000e [1999]). Sin embargo, desmenuzando sus textos se puede advertir la falla en esta afirmación, lo cual ejemplifico con la siguiente alegoría que dará una idea más clara de sus implicaciones:

Dos organizaciones hipotéticas, “Libertad A.C.” y “Finalidad A.C.”, se dieron a la tarea de evaluar las condiciones del pueblo “Escasez”. Concluyeron que los altos niveles de desnutrición que se registran están relacionados, en gran parte, al

difícil acceso a los alimentos dada la geografía del lugar, problema igualmente asociado a la baja asistencia a la escuela de la localidad (que dificulta la educación nutricional). Así pues, estas dos asociaciones deciden fomentar el mayor desarrollo en términos de nutrición, proporcionándoles alimentos diversos, medios de transporte para acceder a ellos, fuentes de empleo, información sobre nutrición, etc.

Recibidos los recursos, y dadas sus peculiares costumbres, los pobladores de esa comunidad optaron por tomar “coca cola” y comer “gansitos” así como dar a sus animales los alimentos con más nutrientes; eligieron también utilizar los medios de transporte para asistir a las festividades del pueblo y a ciertas manifestaciones en contra del gobierno municipal en lugar de transportar a los pobladores a los centros de educación nutricional lo que repercutió en una peor calidad de nutrición en sus habitantes. “Finalidad A.C.” asumió entonces que fracasó en su intención y que los recursos fueron desperdiciados; por su parte, “Libertad A.C.” observa que la libertad-capacidad para nutrirse *efectivamente se amplió* en los “escaseños” (pobladores de “Escasez”), es decir, que ellos *tuvieron más posibilidades* para elegir nutrirse (o no nutrirse) por lo cual los recursos han sido bien aprovechados, aunque la nutrición no haya mejorado. Si el enfoque está solo en la libertad (oportunidad), lo que se decida hacer con ella (agencia) es secundario o posterior, sucedente. La oportunidad precede a la agencia. La

libertad sustantiva precede a la libertad de agencia. El análisis de la *libertad sustantiva* (que llamaré aquí dimensión *eleuterológica*) ha de preceder un análisis ético e incluirse intencionalmente en los procesos de formación ética para que sean vinculantes con las realidades y las tomas de decisiones.

La imposibilidad de las *capacidades* para dar cuenta del desarrollo en materia de nutrición, según el ejemplo hipotético, es la misma imposibilidad para dar cuenta de cualquier otra concepción de desarrollo como fin. Algunos autores inclusive han entendido que la expansión de las capacidades es la *finalidad* del desarrollo (Koggel, 2005) o que el papel de la educación es fomentar el desarrollo de capacidades como un fin (Harreveld & Singh, 2008), los cuales son enfoques teleológicos y vinculados con la agencia, no con la capacidad.

Una crítica al enfoque en la libertad sustantiva (ELS) ha sido que este pasa por alto que no se pueden predecir los resultados (Kanbur, 2001 [1987]) a lo que Sen respondió que esto refleja una mala interpretación de la propuesta ya que “hay una gran diferencia entre un «grupo de posibilidades» del cual la persona escoge un elemento (la elección es propia de cada uno) y el «grupo de posibles resultados»” (Sen, 2001d [1987], p. 159). Del mismo modo es imposible dar cuenta de lo valioso y de los valores pues la valoración está en la agencia, en las decisiones desde la libertad que le precede o, en el

caso de un análisis hipotético, que debiera precederle. *La libertad sustantiva es pre-teleológica y pre-axiológica.*

Por otra parte, tampoco más posibilidades redundan necesariamente en una mayor o menor virtud, en una mayor o menor cualidad humana que conforme su carácter o su proceder. La visión “atlética” del ser humano mostrada por algunos autores en sus críticas a la propuesta seniana, es decir, que arguyen que implica que esta está asociada “con la idea marxista de una persona que desarrolla todo su potencial mediante la actividad” (Cohen, 2004 [1993], p. 46), es errónea. Si bien Sen señala que al gozar de libertades sustantivas las personas pueden “tener buena razón” para utilizarlas a favor de otros (Sen, 2010 [2009], p. 319), no hay manera de establecer una relación de causa y efecto. Ni la amplia ni la estrecha libertad implican mayor o menor virtud del agente. *La libertad sustantiva es pre-aretológica.*

Como se señaló antes, si esta libertad sustantiva es pre: teleológica, deontológica, axiológica y aretológica, significa que está contenida en menor o mayor escala, implícita o explícitamente, en toda teoría ética; lo que se propone es abordarla tácita y explícitamente en la formación ética y los análisis éticos de cualquier objeto de estudio ético. A continuación, se muestran dos referencias identificadas de esta libertad sustantiva en la ética aristotélica y en la ética kantiana.

Aristóteles señala que “nadie delibera sobre cosas que no pueden ser de otra manera, ni sobre las que no puede él mismo hacer” (Aristóteles, 2004, p. 103) y es por eso que las virtudes se forjan sólo en eso que “puede ser de otra manera” y no en lo que “no puede ser de otra manera”, de tal modo que la elección y acción pueden tender tanto a las virtudes como a los vicios. La moralidad comienza entonces ahí, “donde las cosas pueden ser de otra manera”, en las posibilidades abiertas, en donde se admite acción y/o elección humana, es decir, donde participa creativa y activamente el ser humano.

Para Kant la libertad no tiene que ver con “librarnos” de las sujeciones de la naturaleza, sino que trata de las posibilidades que brinda nuestra racionalidad respecto a ellas, las sujeciones de la naturaleza y de la voluntad, sin separarnos de ellas. La idea de libertad [dice Kant] hace de mí un miembro de un mundo inteligible; si yo no fuera parte más que de este mundo inteligible, todas mis acciones serían siempre conformes a la autonomía de la voluntad; pero como al mismo tiempo me intuyo como miembro del mundo sensible, esas mis acciones deben ser conformes a la dicha autonomía (1963 [1785], p. 123). En esta cita anterior hay que diferenciar la *libertad* de la voluntad de la *autonomía* de la voluntad. Esta última, la autonomía, actuaría en nosotros siempre si perteneciéramos sólo al mundo inteligible, pero no es así; estamos también sujetos al mundo sensible. Por otra parte, la pura

sujeción al mundo sensible actuaría bajo el dominio de una voluntad totalmente heterónoma, sin poder hacer nada al respecto.

Es por esto que, contrario a una interpretación común de la ética kantiana, la moralidad en Kant no es sólo deber de la racionalidad pura sino que implica el querer de la voluntad para auto-obligarse (1963 [1785], p. 59). Lo que hay que destacar aquí es que el “margen” de movimiento entre lo sensible y lo inteligible está dado por la libertad, lo cual explica para Kant la consciencia que se puede tener de estar en ambos mundos (sensible e inteligible). Este “margen de libre movimiento moral” entre lo sensible y lo inteligible no es restricción sino, por el contrario, *posibilidad*. Si bien las explicaciones kantianas suelen tener un nivel de abstracción que las hace parecer puramente formales, Kant se refiere al mundo sensible y al inteligible en una conexión posible sólo por la libertad. Claro que, en cuanto Kant da prioridad a la moralidad de la razón pura, propone que la libre voluntad debe dejarse guiar por la voluntad *autónoma*, es decir, deber “querer” supeditarse a ella pues es la que “escucha” los mandatos apriorísticos de la razón, aunque Kant se expresa consciente de que nuestra voluntad no es siempre autónoma, aunque sí libre.

Ambas propuestas, la aristotélica y la kantiana, asumen la “posibilidad” del ser humano. Ahora, si acaso toda teoría ética asume de un modo u otro esta noción de libertad, *lo que resulta ser original y*

relevante es que este enfoque en la libertad sustantiva (ELS) recuperado del enfoque de las capacidades y ajustado con otros criterios (pluralidad constitutiva, combinaciones funcionales de la realidad, moralidad neutral) nos muestran el camino para entender esta libertad empíricamente y no sólo formalmente, puesto que es una libertad que experimentamos y no sólo que asumimos presente como cierto potencial y/o ideal de la vida humana. Lo que puede ser de otra manera o indeterminado está dibujado tanto en Aristóteles como en Kant como idea metafísica y/o antropológica pero la base de la moralidad en las vidas de las personas no está sólo en una cualidad subjetiva y atemporal, sino en las realidades concretas de las vidas humanas.

Es una categoría de análisis que conviene entonces considerar. Por una parte, acota el análisis o el campo de la toma de decisiones, privadas o públicas, a realidades concretas y por otra amplia nuestra concepción de responsabilidad moral a todo lo que en nuestro espacio es *posible*, a todo lo que está en nuestras manos, independientemente de normas, fines, etc., virtudes o valores.

2. La libertad sustantiva como categoría de análisis moral necesaria

Se ha señalado lo pre axiológico-deontológico-teleológico-aretológico de las capacidades, de los conjuntos de posibilidades, ya sean amplios o estrechos, para ser y hacer cosas en la vida. Se ha

presentado aquí como un aspecto “neutral” en nuestras vidas, pero que es la base, a la vez, de lo que sí es necesariamente valorativo, normativo, finalista u objeto de virtud. Un enfoque en las capacidades nos remite, o debiera remitirnos, a estos campos *en donde tiene lugar nuestra vida moral*. Si bien, Amartya Sen no realizó un análisis de las capacidades en relación a las diversas dimensiones éticas, en su “Equality of What?” publicado en 1980 señaló a las capacidades como una *dimensión moral* en las evaluaciones sociales (Sen, 1997f [1980] [1979]). En este trabajo se propone que se consideren las capacidades una *categoría de análisis moral necesaria* para el ser humano que analiza, juzga, toma decisiones y/o actúa, independientemente del contexto de las evaluaciones sociales y de las propuestas sociopolíticas.

La categoría de análisis moral *capacidades o libertad sustantiva*, aunada a las otras cuatro categorías que he señalado, pueden componer un análisis moral de las vidas humanas que permitan un mayor acercamiento a nuestras realidades y por tanto favorecer la posibilidad de más adecuadas elecciones y acciones respecto a esas realidades. No es sólo una invitación a un enfoque en las realidades concretas, sino a la libertad sustantiva que se desprende de las combinaciones funcionales de esa realidad.

Para la educación ha cobrado relevancia pedagógica formar sobre cuestiones éticas a través, por ejemplo, del análisis de casos o la resolución de

dilemas; el detonante de la reflexión frecuentemente es cuestionando qué se *debe* hacer, qué se *quiere* hacer o qué es *bueno* o *valioso* hacer. Introduciendo intencionalmente una perspectiva de las capacidades, el análisis habría de comenzar con qué se *puede* hacer en las realidades concretas (lo cual es distinto a responder sobre qué se *podría* hacer en circunstancias ideales o hipotéticas), cuáles son las posibilidades reales en esas *combinaciones funcionales* de la realidad que se está abordando. Analizar un tema, caso, asunto o problema sin atender la antes la libertad sustantiva, el espacio de posibilidades reales, redundará en una resolución solo hipotética, acaso idealizada y con falta de fundamento para su aplicación real en la toma de decisiones.

A continuación, se expone la revisión de cada una de estas bondades de las capacidades como categoría de análisis moral, es decir, con un *enfoque en la libertad sustantiva* (en lo siguiente solo “ELS”), no para sustituir a las otras categorías en la formación moral y/o los procesos de toma de decisiones, sino para sentar las bases de un mejor ejercicio de la agencia.

a) Acota el rango del análisis moral.

Al emprender un análisis moral con un ELS, en primer lugar, se acota el rango del análisis. Por ejemplo, a la pregunta ¿qué es lo mejor? Se acota respondiendo antes ¿en qué contexto? ¿Cuáles combinaciones funcionales se presentan viables? A la

pregunta ¿qué se debe hacer? Cabe la pregunta previa ¿Cuáles son las normatividades (legales, culturales, religiosas, etc.) en juego en el contexto que se analiza? Esta acotación obliga implícitamente a la consideración de las diferencias y a acercarnos a las perspectivas de esas realidades particulares, lo cual es distinto a acercarnos a estas realidades particulares desde la única perspectiva de nuestro contexto o nuestra idealización de la realidad. Si el análisis está orientado a proponer soluciones de problemáticas específicas, permite y promueve considerar cualquier tipo de medios *accesibles* a esas realidades favoreciendo la economía de las oportunidades. Ayuda también a establecer las finalidades “últimas” a través de finalidades inmediatas viables. En la persecución de fines, es común que se visualice el punto de llegada; el ELS nos coloca en el punto de partida.

b) Es un acercamiento a las realidades humanas y en ello un modo de dignificación.

Quizás la ventaja moral más relevante del ELS es la que el mismo Sen hizo notar en sus explicaciones: *el acercamiento a las realidades humanas*, no en un sentido abstracto sino concreto, real y específico; esta observación se advierte en casi toda su crítica a los bienes y los medios como espacio focal de la evaluación social (2003e [1992][1988], p. 10, 1981a, p. 209, 2004c, p. 332, 1997f [1980]

[1979], p. 366). Una de las críticas a los bienes como variable focal más señalada por Sen fue dirigida a John Rawls en cuanto que propone que los bienes primarios siempre son necesarios cualesquiera que sean los fines de los sujetos (Rawls, 2006 [1971], p. 96) sin embargo, señala Sen, un acercamiento a través de sólo los bienes, lleva implícita la sugerencia de que lo que importa de las personas es cuánto poseen, sin prestar atención en las personas mismas; por otra parte, un acercamiento a través de sólo los logros, lleva implícita la sugerencia de que lo que importa no es tanto la persona sino lo que ha logrado, de tal modo que se juzga por ciertos fines y no por la persona en sí. Un acercamiento a las personas por sus capacidades, “obliga” a ver *a la persona misma* y su particular modo de vida. Así, sea o no intencionalmente, un ELS concede dignidad, es decir, nos hace merecedoras de un lugar relevante en las miradas de los demás. Un ELS implica tratar de vernos realmente en comparación con nosotros mismos y no sólo en comparación de un ideal de lo que supone tendríamos que ser y que además no es *posible ser* en toda circunstancia.

c) *Supera el individualismo ético y metodológico articulando en una sola mirada aspectos personales, sociales y ambientales.*

La comprensión de las capacidades nos conduce a tener que romper el paradigma de percibir

lo “personal” como algo disociado de lo “social” y lo ambiental. Lo que constituye a una persona no está separado de las demás vidas humanas y no humanas de sus contextos. No se trata sólo de pensar que el ser humano está inmerso en un contexto social, sino que estamos hechos de combinaciones específicas de ese contexto en cuanto que estas combinaciones hacen posible *ser y hacer*. Por muy personales que sean nuestros *seres y haceres*, inexorablemente emanan de las posibilidades construidas en el entramado personal, social y ambiental. Sin embargo algunos textos sobre el ELS consideran que hablar de “capacidades personales” hace del ELS un enfoque individualista que deja fuera las “capacidades sociales” o capacidades de grupo (Stewart & Deneulin, 2007 [2002]; Stewart, 2005; Sagovsky, 2006; Ibrahim, 2006; Dubois, 2008; Reyes Morel, 2008; Ballet, Dubois, & Mahieu, 2007; Dean, 2009); con esta comprensión del ELS como individualista, por ejemplo, Reyes Morel propone que deben complementarse con “una noción de *capacidad colectiva o común*, irreductible a términos individuales, que permita dar cuenta de los procesos intersubjetivos del desarrollo de la agencia y de la constitución de la identidad personal” (2008, p. 137). Esto sucede porque no se advierte el intrincado social (y de lo no humano) que está *implícito* en nuestras libertades; se pasa por alto la compleja realidad a la cual debiera remitir la noción de *capacidad* o *libertad sustantiva*. Las libertades

sustantivas están en las personas, pero no de una forma atómica “dentro” del individuo como sugiere, por ejemplo, Dubois (2008, p. 40). Nuestras libertades sustantivas rebasan los límites de la individualidad, *queramos o no*. Éstas llevan implícitos los aspectos sociales no porque Sen haya decidido que a las capacidades humanas los incluyeran, sino porque *en la realidad*, y a esto nos debe remitir la noción de libertad sustantiva, *asíes*.

Toda tarea humana está inmersa en lo social y captar esto de la realidad es una virtud de las capacidades cuando se observan no a través sólo de “resultados” sino de las *combinaciones funcionales de las realidades*. Igualmente, lo social tiene siempre que ver con individuos; hacer la separación ha sido una cuestión analítica en diversas teorías, pero la idea *capacidades* no admite esa separación, ni siquiera analíticamente. Así pues, añadir la idea de “capacidades colectivas” quizás no sea una “superación” del ELS, como sugiere Dubois (2007) en una versión previa de su artículo antes citado, sino un retroceso en la comprensión de la realidad humana que es intrínseca e inevitablemente social y, en nuestra libertad sustantiva, ambiental. Un ELS como primer paso de un análisis moral nos conduce necesariamente a vernos a los seres humanos con nuestras vidas entrelazadas a las de otros seres humanos y el mundo en general.

d) Articula pretensiones universalizables con realidades particulares.

Proponer un análisis acotado a sólo las posibilidades factibles en las realidades concretas sugiere que nos enfrentaremos al problema del llamado comúnmente “relativismo moral” (que suele tener una connotación problemática). Nussbaum critica de la propuesta de Sen que no presente una teoría normativa, con carácter universal, que evite el relativismo de la propuesta (2002b [2000], p. 42). Sin embargo, lo que propone Sen no es relativizar los valores sino tomar en cuenta *que en las realidades particulares los valores están relativizados*. En un artículo de 1986, Sen escribió que, si la universalización de un criterio moral implica descartar criterios distintos a ese considerado universal, entonces el criterio se vuelve pobre en cuanto que realmente no puede ser universal si descarta otros criterios con los cuales compite (2002h [1986], p. 367). Un criterio “universal” debe captar las diferencias, porque los criterios se aplican a las personas diferentes en realidades diferentes. Por ejemplo, la capacidad de una buena nutrición es un funcionamiento que podría considerarse de valor universal (valioso para todo el universo de los seres humanos) pero en alguna realidad específica quizás haya aspectos más valiosos que la propia buena nutrición y esto no resta importancia al valor “universal” ni a la realidad concreta en que este valor está relativizado por los aspectos mismos de la

realidad. Así, un ELS no pone en tensión lo universalizable con lo particular, ni lo absoluto con lo relativo, sino que muestra el lugar de lo universal en lo particular y lo absoluto de una idea abstracta en lo relativizado de las realidades concretas, lo cual favorece una mejor comprensión de la realidad. Si lo que se pretende es incidir en la transformación de la realidad, la comprensión de los valores considerados universales pero relativizados en la realidad favorecerá una inserción de proyectos y acciones más prudente y acertada pues será acorde a lo que es factible en esa realidad. El ELS es un modo de acercarnos a las realidades concretas y la diversidad humana; hacer caso omiso a las valoraciones relativas “en pos de los valores universales” es hacer caso omiso a la realidad misma.

e) *Articula las acciones humanas con los medios y condiciones sin incurrir en un “fetichismo” de los mismos*

En su crítica a los bienes primarios como foco de las evaluaciones sociales, Sen hizo notar que involuntariamente Rawls incurrió en un *fetichismo* de los objetos, haciendo alusión a Marx pero con un sentido que él mismo explica distinto (2001a [1987], p. 24). Esto es porque, por ejemplo, si consideramos que las personas requerimos una dotación mínima de alimento para vivir, evidentemente el interés está en el “vivir”; sin embargo, al considerar como objeto valioso el alimento, finalmente en lo que nos

enfocamos es en el alimento en sí, pudiendo dejar pasar otros aspectos que pueden estar incidiendo en la alimentación y por lo tanto en ese “vivir”. Un ELS permite un enfoque en “medios” sin incurrir en este fetichismo porque presupone mantener la mirada en los bienes *en interrelación* con los demás aspectos de las *combinaciones funcionales de las realidades*. Del mismo modo, permite además tener presentes los medios “compartidos” en la realidad humana como lo son los bienes ambientales, sociales y culturales.

Las propiedades de las cosas, en combinación con otros aspectos de la realidad, dan lugar a posibilidades factibles en nuestras vidas que nos permiten “funcionar”; no es un “fetichismo” de los objetos puesto que en las libertades sustantivas no están incorporadas como cosas valiosas tan sólo por ser parte de la realidad, sino como cosas que poseen propiedades “posibilitantes” para nuestro funcionamiento humano. Esta relación no puede explicar las realidades, sino que las muestran incorporadas en la libertad sustantiva. Ciertamente, como concluyó Lehtonen (2007 [2004]), un ELS no es suficiente para explicar la relación sociedad-ambiente ni cualquier otra relación entre aspectos de la realidad no humana y el ser humano, pero esta imposibilidad no está, como afirma Lehtonen, en que un ELS desconsidere aspectos que están fuera de los individuos (por el contrario, se ha insistido, la libertad sustantiva sólo puede entenderse en la interrelación humana con otros seres humanos y

otros aspectos del mundo), sino porque las libertades sustantivas, como *ámbito de la realidad humana*, no pueden explicar por sí mismas ninguna relación; es nuestra tarea deducirla. Sin embargo, el ELS sí incorpora, o debiera incorporar en su aplicación, los aspectos ambientales, ya que son los aspectos más elementales para posibilitar el ser y hacer. En resumen, en tanto que las libertades sustantivas son un ámbito de la realidad humana dado por combinaciones funcionales de la realidad, un ELS impele a una consideración de lo no humano desde una perspectiva más vitalista y dinámica de lo que consideran los enfoques sólo en bienes o sólo en logros, o sólo en cualquier de estos aspectos de la realidad, sin que por ello se incurra en un “fetichismo de los objetos”.

Conclusión

Si la libertad sustantiva precede a la libertad de agencia, es decir, de las decisiones y acciones, y es en esta última en donde las normas, fines, virtudes y valores entran en juego, significa que en todo análisis ético va *implícita* la consideración de la libertad. Lo que se propone es su inclusión como categoría analítica *explícita* y en ello redefinir el campo de análisis y decisión acercándonos a las realidades humanas, dignificando al ser humano al ser visto desde sus particulares circunstancias en interrelación con aspectos sociales y ambientales, asumiendo la diversidad y pluralidad de vidas e integrando como

parte de estas los aspectos materiales, como los bienes y recursos, sin caer en un “fetichismo” de los objetos.

La inclusión de esta categoría *eleuterológica* de forma intencionada y deliberada requiere, antes de responder a las preguntas clásicas del análisis ético sobre qué es lo mejor, lo valioso, lo correcto o lo bueno, responderá preguntas que respondan sobre la libertad sustantiva, sobre qué es lo posible en la situación que se analiza y en este ejercicio de responder a lo posible, habría que realizar un estudio para la comprensión de las condiciones diversas (sociales, culturales, económicas, ambientales, geográficas, etc.) de la situación sobre la que se delibera, no para comprender el “contexto” de la decisión o acción sino para identificar las combinaciones funcionales de la realidad (el conjunto de posibilidades reales) que delimitan el campo moral o ético de la decisión, del ejercicio de la agencia. Desde este enfoque, para una formación ética o un análisis cualquiera de orden ético/moral, es insuficiente resolver cuestiones solo desde una dimensión, como la deontológica, que es a la cual suele recurrirse más (¿qué es lo correcto? ¿qué normas seguir? ¿cuáles son los principios que deben gobernar? ¿qué debo o debe hacer el otro?). El ideal deliberativo es analizar incorporando todas las dimensiones aquí identificadas (eleuterológica, teleológica, deontológica, axiológica y aretológica), comenzando por la primera, la libertad sustantiva, e ir conectando las demás con esta. Lo anterior supone un análisis

favorable para la mejor toma de decisiones individuales o sociales, privadas o públicas.

En este texto se han ofrecidos argumentos y bases para la justificación de la propuesta; el siguiente paso es operacionalizarla y llevarla al campo de la educación.

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Ética Nicomaquea*. En *Ética Nicomaquea. Política*. (A. Gómez Robledo, Trad., pp. 2-203). México: Porrúa.
- Ballet, J., Dubois, J.-L. y Mahieu, F.-R. (2007). Responsibility for Each Other's Freedom: Agency as the Source of Collective Capability. *Journal of Human Development*, 8(2), 185-201.
- Cohen, G. (2004 [1993]). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En M. Nussbaum, & A. Sen (Edits.), *La calidad de vida*. México: FCE.
- Dean, H. (2009). Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, 29, 261-278.
- Dubois, A. (2007). Fundamentos teóricos para el Desarrollo Humano local: las capacidades colectivas. *El desafío del desarrollo humano. Propuestas locales para otra globalización*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Dubois, A. (2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 35-63.
- Dworkin, R. (2002 [2000]). Equality and Capability. En R. Dworkin, *Sovereign Virtue* (pp. 285-302). Cambridge: Harvard University Press.
- Harreveld, R. y Singh, M. (2008). Amartya Sen's Capability Approach and the Brokering of Learning Provision for Young Adults. *Vocations and Learning*, 1, 211-226.
- Ibrahim, S. (2006). From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. *Journal of Human Development*, 7(3).
- Kanbur, R. (2001 [1987]). El nivel de vida: incertidumbre, desigualdad y oportunidad. En A. Sen, *El nivel de vida*. Madrid: Complutense.
- Kant, M. (1963 [1785]). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Koggel, C. (2005). Globalization and Women's Paid Work: Expanding Freedom? En B. Agarwal, J. Humphries, & I. Robeyns (Edits.), *Amartya Sen's work and ideas. A gender perspective*. London: Routledge.

- Lehtonen, M. (2007 [2004]). The environmental-social interface of sustainable development: capabilities, social capital, institutions. En J. Cunningham, & R. Wood (Edits.), *Amartya Sen. Critical Assessments of Contemporary Economists Vol. II*. New York: Routledge.
- Nieto Caraveo, M. E. (2012). *Capacidades en el enfoque de Amartya Sen: una aproximación a su fundamentación ética y una propuesta de "capacidad" como categoría de análisis moral*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Nussbaum, M. (1992). Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. (2000c). *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000b). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2002b [2000]). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2), 33-59.
- Rawls, J. (2006 [1971]). *La teoría de la justicia*. México: FCE.
- Reyes Morel, A. (2008). Comunidades de Significación como Capacidades Colectivas: una revisión comunitarista de la teoría de Sen. *Areté: Revista de Filosofía*, 20(1), 137-163.
- Sagovsky, N. (2006). "Capable individuals" and just institutions. En S. Deneulin, M. Nebel, & N. Sagovsky (Edits.), *Transforming Unjust Structures: The Capability Approach* (pp. 63-81). Netherlands: Springer.
- Sen, A. (1981a). Plural Utility. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 81, 193-215.
- Sen, A. (1982a). Rights and Agency. *Philosophy and Public Affairs*, 11(1), 3-39.
- Sen, A. (1984a [1983]). Development: Which Way Now? En A. Sen, *Resources, Values and Development* (pp. 485-508). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sen, A. (1984f). Rights and Capabilities. En A. Sen, *Resources, Values and Development* (pp. 307-324). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sen, A. (1988b). The concept of development. En H. Chenery, & T. Srinivasen (Edits.), *Handbook of Development Economics* (pp. 9-26). Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1997f [1980] [1979]). Equality of what? En A. Sen, *Choice, Welfare and Measurement* (pp. 353-369). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000e [1999]). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta.

- Sen, A. (2000g). Social Justice and the Distribution of Income. En A. Atkinson, & F. Bourguignon (Edits.), *Handbook of Income Distribution, Vol. 1*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Sen, A. (2001a [1987]). El nivel de vida: Conferencia I, conceptos y críticas. En A. Sen, *El nivel de vida* (pp. 1-29). Madrid: Complutense.
- Sen, A. (2001b [1987]). El nivel de vida: Conferencia II, vidas y posibilidades. En A. Sen, *El nivel de vida*. (pp. 30-58). Madrid: Complutense.
- Sen, A. (2001d [1987]). Respuesta (El nivel de vida). En A. Sen, *El nivel de vida* (pp. 155-168). Madrid: Complutense.
- Sen, A. (2002h [1986]). Information and invariance in normative choice. En A. Sen, *Rationality and Freedom* (pp. 349-378). United States of America: Harvard University Press.
- Sen, A. (2003c [1989]). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 44-58.
- Sen, A. (2003e [1992][1988]). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2004c). Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy and Public Affairs*, 32(4), 315-356.
- Sen, A. (2004d [1993][1988]). Capacidad y Bienestar. En M. Nussbaum, & A. Sen, *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: FCE.
- Sen, A. (2004j). Why We Should Preserve the Spotted Owl. *London Review of Books*, 26(3), 1-4.
- Sen, A. (2005b). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166.
- Sen, A. (2006d [1988]). Propiedad y hambre. *Precedente*, 2001, 103-113.
- Sen, A. (2006e). Reason, Freedom and Well-being. *Utilitas*, 18(1).
- Sen, A. (2008c [1993][1990]). Mercados y libertades. Logros y limitaciones del mecanismo de mercado en el fomento de las libertades individuales. En A. Sen, *Bienestar, justicia y mercado* (pp. 123-156). Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2008a [1985] [1984]). El bienestar, la condición de ser agente y la libertad. Conferencias «Dewey» de 1984. En A. Sen, *Bienestar, justicia y mercado* (D. Salcedo, Trad., pp. 39-108). Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2008d [1987]). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2010 [2009]). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sen, A., y Foster, J. E. (2001 [1997]). "La desigualdad económica" después de un cuarto de siglo. En A. Sen, *La desigualdad económica* (pp. 131-279). México: FCE.
- Stewart, F. (2005). Groups and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2).
- Stewart, F., & Deneulin, S. (2007 [2002]). Amartya Sen's contribution to development thinking. En J. Cunningham, & R. Wood

- (Edits.), *Amartya Sen. Critical Assessments of Contemporary Economists Vol. II*. New York: Routledge.
- Williams, A. (2002). Dworkin on Capability. *Ethics*, 113(1), 23-40.
- Williams, B. (2001 [1987]). El nivel de vida: intereses y posibilidades. En G. Hawthorn, *El nivel de vida* (pp. 142-154). Madrid: Editorial Complutense.

3. La educación como puesta en práctica de una filosofía

Miguel de la Torre Gamboa

Introducción: El estado de cosas

El desalentador panorama de individualismo y predominio de los intereses económicos en las interacciones sociales que vivimos hoy día a nivel nacional y mundial, se compone de muchos elementos que nos hablan de frustración, de desencanto y desesperanza, pero uno de los más graves y más notorios de esos elementos es la falta de interés y disposición de los individuos por comprometerse en la construcción colectiva de una vida de comunidad que satisfaga criterios de equidad, justicia y democracia. En este contexto, el problema de lo que la educación puede hacer para cambiar las cosas, esto es, de hacia dónde orientar la educación, cómo organizarla y cómo conseguir el compromiso de sus actores con ese ideal de vida colectiva es, por supuesto, altamente relevante.

En México, en julio de 2017, y como parte de los cambios con que el gobierno de Enrique Peña Nieto aspiraba a combatir prácticas y situaciones que

desde su punto de vista, constituían una pesada carga histórica de corrupción, de deficiencias graves en la calificación de los docentes, de pérdida de tiempo, de sabotaje de los propósitos del sistema educativo mexicano y que, como consecuencia, obstaculizaban el desarrollo económico del país por los pobres resultados de los educandos, en términos de posibilidades de inserción adecuada al mundo laboral y de aprovechamiento de las innovaciones tecnológicas que significan productividad. En ese contexto, digo, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó en 2012, la propuesta de cambios a la Ley General de Educación conocida como *Reforma Educativa*. De inmediato ésta fue aprobada por las instancias legislativas y se echaron a andar una serie de medidas y acciones que intentaban, según los propósitos planteados, modernizar y profesionalizar el trabajo de los maestros del sistema educativo nacional.

Desde ese momento surgieron no pocas críticas y señalamientos en el sentido de que aquellos cambios no representaban otra cosa que la persecución y el hostigamiento a los profesores y sus organizaciones gremiales y que en la práctica la *Reforma Educativa* no significaba sino una reforma laboral para someter a los trabajadores de la educación a las exigencias que nacen de comprender al sistema educativo del país como inversión que ha de reeditar en desarrollo económico.

Las críticas obligaron a que, en 2017, el gobierno federal, es decir, la SEP, presentara un proyecto intentando plantear, ahora sí, lineamientos en lo educativo y curricular. El proyecto, con el carácter de normativa obligatoria, llevaba el nombre de *Modelo educativo para la educación obligatoria*¹, y en él se establecían cinco ejes rectores para el diseño del currículum, para la organización de las instituciones y para el trabajo de los profesores con los alumnos.

Aunque declarativamente y con un discurso más bien abstracto, el documento que contiene ese proyecto, establece finalidades educativas que parecieran atender las necesidades de una formación para la libertad, para la justicia, para la equidad y la solidaridad en la vida colectiva, sin embargo, una reflexión más detenida de los ejes rectores mencionados, nos deja bien claro que la orientación de los procesos educativos para enfrentar y resolver los verdaderos problemas de pobreza, inequidad, antidemocracia y marginación social en nuestro país, no pasa del nivel declarativo; es decir, no se convierte en exigencias y orientaciones específicas y concretas para los procesos de enseñanza-aprendizaje con lo que, la propuesta, a duras penas encubre su verdadero propósito de hacer de la educación una palanca del desarrollo económico, enfatizando en la

¹ https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

educación los saberes, las actitudes y aptitudes que hagan posible la inserción laboral, y a través de ella, el éxito económico individual; responsabilizando a cada individuo de su propio bienestar.

El *Modelo Educativo*, por supuesto, profundiza y lleva a extremos las orientaciones neoliberales predominantes desde los años ochenta del siglo pasado que, precisamente, han generado ese panorama desalentador que dibujamos más arriba; Enfatizaba la idea de competitividad de los individuos como propósito para la educación y la comprensión del saber y los procesos de generación y difusión de conocimiento como herramientas para el éxito económico en la vida de los individuos, antes que para la vida buena colectiva.

Desde el mismo 2012, como se mencionó más arriba, y a todo lo largo de la implementación del proceso de cambios de la *Reforma educativa*, hubo críticas y señalamientos, desde el ámbito académico nacional, en el sentido de señalar que con el proyecto se profundizaba el propósito de convertir a la educación en palanca del desarrollo económico y se abandonaban orientaciones de desarrollo humano, social y de la cultura que antes tuvieron vigencia en nuestro país. Con la llegada del gobierno de Andrés Manuel López obrador y, al parecer, haciéndose eco de esa crítica, a principios de 2019 se impulsaron una serie de cambios a la ley y a las prácticas del sistema educativo mexicano, que atacaban, principalmente, el carácter punitivo de los cambios anteriores en lo

relativo a los derechos laborales de los maestros, pero que, desde mi punto de vista, dejaban intacto el proyecto de hacer de la educación una palanca del desarrollo económico, antes que un medio para impulsar la democracia, la justicia o la equidad.

No obstante los cambios a la ley y las nuevas prácticas, que recuperan lo que la reforma anterior había desaparecido, podemos observar que permanece la orientación, ya establecida en la “Reforma educativa” que entiende a los procesos educativos como una acción de la que no se esperan resultados que lleven a los individuos a asumir compromisos sociales, que signifiquen un espíritu cívico, democrático, solidario, interesado en la resolución, con base en el conocimiento, de los problemas colectivos, esto es, a la puesta en práctica de una filosofía distinta a la que hoy prevalece en las finalidades educativas; sino, tan sólo que quienes asisten a la escuela se apropien individualmente de conocimientos útiles para la incorporación exitosa a los mercados de trabajo, y para garantizar ese objetivo, se mantienen las constantes y numerosas evaluaciones individualizadas y estandarizadas a las que se ven sometidos en distintos momentos los maestros, los administradores y los educandos.

En este trabajo se presenta, entonces, un análisis, aunque muy limitado, de los documentos *Modelo Educativo para la educación obligatoria y los fines de la educación en el siglo XXI*, que fundamenta nuestras afirmaciones anteriores, pero, sobre todo se

ofrece una visión alternativa de las finalidades de la educación y las prácticas educativas para hacer de éstas un proceso de formación para la libertad, para la vida de comunidad en torno a una convicción ética y para la democracia, lo que significa hacer de la educación un proceso que modele y anticipe, porque lo lleva a cabo, un modo de vida éticamente aceptable, un ideal de vida libertaria, democrática, justa y solidaria, todo esto, con apoyo en las ideas de John Dewey. No nos ocupamos de los contenidos de la nueva ley, emitida bajo el gobierno de López Obrador, pero es mi convicción, y podría demostrarse que, en lo fundamental, comparte las finalidades de la educación presentes en los documentos del gobierno federal anterior. Entrando en materia, el *Modelo Educativo*², nos explica que:

En un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, existen numerosos retos para construir un México más libre, justo y próspero. En este contexto, la educación presenta una gran oportunidad para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial. (SEP, 2017, p. 27)

Esto es, los problemas de México son los de “un mundo interconectado, complejo y desafiante” y no los de la inequidad y la injusticia, producto de las

² https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

desigualdades sociales y la explotación y marginación social. No olvidemos que ya en el 2015, OFAM, resaltaba que las desigualdades sociales en México son abismales: 4 personas disfrutaban del 9% de Producto Interno Bruto, mientras que la pobreza de las comunidades indígenas rurales es 4 veces mayor que la de los sectores urbanos más pobres³. Los cambios introducidos por la nueva ley obradorista, no cambian en nada esta orientación: Los propósitos de la educación básica y media superior siguen siendo los de habilitar para el trabajo y el éxito económico. La separación entre política y educación se mantiene intacta y se busca asegurar el papel de la educación como palanca del desarrollo económico.

Sigue diciendo el *Modelo Educativo*:

El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional. (SEP, 2017, p. 27).

³ Cfr. Iguales: Acabemos con la desigualdad extrema. Es hora de cambiar las reglas. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/informes/iguales-acabemos-con-la-desigualdad-extrema>

Esto es, cada individuo debe recibir una educación que le permita “ejercer y defender sus derechos”, no puede escapársenos que se habla de derechos aludiendo a los que las leyes establezcan, en el entendido de que las leyes son siempre justas y racionales y que su contenido refleja necesariamente el “Bien Común”. En la práctica, como sabemos, las leyes, y los derechos que otorgan son convenciones coyunturales que los legisladores, o sus cabilderos, consiguen imponer, en un contexto de correlación de fuerzas determinado entre los grupos y actores sociales, no podríamos aceptar hoy día la entelequia de los siglos XVIII y XIX de que la ley representa el “Bien Común”. El egresado de la educación obligatoria debe tener “la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar” (SEP, 2017, p. 27) y estar dispuesto a mejorar su entorno social y natural” (SEP, 2017, p. 27); todo esto, al igual que la defensa y el ejercicio de los derechos, de manera individual y personal, no como parte de grupos o clases sociales, no como sujetos sociales, sino como individuos libres y autónomos, otra entelequia, contemporánea de la anterior.

Ya en la parte de explicación de los cinco ejes rectores, dice el *Modelo*⁴:

De manera más específica, todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que:

⁴ https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

- Se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, ... tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; ... sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático ... tenga la capacidad de análisis y síntesis; ... se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; ... y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida.
- Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad ... reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; ... cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno...
- Se oriente y actúe a partir de valores, ... conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo; ... tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el medio ambiente; participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo.(SEP, 2017, pp.45-48)

Es decir, un individuo que se piense a sí mismo actuando desde su autonomía y libertad personales y comprometido, si es su decisión, con causas interculturales, medio ambientales, y hasta políticas, todo ello en el marco de la ley y los valores humanísticos y democráticos neoliberales que rigen nuestra convivialidad.

No obstante, la presencia de un discurso que pareciera promover la participación social y el compromiso de los ciudadanos con su sociedad, lo fundamental del planteamiento es asegurar los objetivos de la apropiación individual de conocimientos y habilidades capaces de impactar en el desarrollo económico, en la medida en que todo esto se traduce en un currículum, unos contenidos y unas prácticas que privilegian la formación para el empleo.

Como es de todos sabido, estas ideas rectoras de la SEP, no son una creación suya, ni de los intelectuales o funcionarios que le dieron forma a los documentos *Modelo educativo y Fines de educación para el siglo XXI*; se trata de ideas que han venido siendo desarrolladas por intelectuales al servicio de agencias internacionales relacionadas con el desarrollo económico mundial, léase el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en los marcos de un sistema capitalista cuyo principal objetivo es poner a salvo los intereses de los capitales transnacionales de

los enormemente poderosos en lo económico, que han visto en esta orientación de los sistemas educativos en el mundo, la garantía de que no volverá a suceder el despilfarro de recursos que en el pasado, en el marco de los “proteccionismos latinoamericanos”, sostenía sistemas educativos con muy escasa significación para el desarrollo económico de la región y, por lo tanto, que significaban una carga económica y no una inversión rentable; ideas que, como afirmamos antes, no han sido modificadas, ni criticadas por la administración de López Obrador, su nuevo Secretario de Educación y su nueva ley. A la luz de esos intereses, por supuesto, una educación preocupada por los problemas nacionales, por los intereses de los marginados, por la equidad o la justicia, es una mala inversión y hay que evitarla.

Así, la marginación, la explotación, la inequidad, la imposición, la corrupción, la prevalencia del clientelismo, el descarado entreguismo del gobierno a los intereses privados, elementos centrales en una filosofía crítica y democrática, no han de ser objeto de reflexión en los procesos educativos y hemos de quedar condenados a vivir en un régimen social y una cultura autoritaria, despótica, profundamente inequitativa e insolidaria, conformada a partir de la filosofía neoliberal imperante. En esta perspectiva de las cosas, los procesos educativos, formales o informales no son pensados para jugar un papel en la transformación de

la vida social, sino para la conservación de los privilegios de los económicamente poderosos.

En ese discurso, parte de esa filosofía, las necesidades fundamentales de toda la sociedad no son otras que las de un desarrollo macroeconómico con base en la especulación y la inversión mundializadas, que asegure las calificaciones favorables del país frente a las agencias financieras mundiales, sin ocuparse de las otras dimensiones de la vida de los seres humanos y su convivialidad ética. Así, el interés por la participación social se fomenta exclusivamente en relación con los muy manipulados procesos electorales y para cualquier otro ámbito de la vida pública se desestimula; promoviendo que la atención de las grandes masas se concentre en el campo del desarrollo personal y familiar, en la búsqueda del bienestar individual, del placer intimista y en el disfrute que, socialmente organizado, toma la forma de espectáculos artísticos o deportivos.

En nuestro país y en el marco del predominio de lo que hemos llamado una filosofía neoliberal, además, como un remanente de las formas más arcaicas de la organización corporativa y clientelar del sistema político mexicano, grandes masas de la población, generalmente las que tienen menos años de escolarización, asumen que la vida colectiva, su dirección y gobierno, su debate y la toma de decisiones no son cosa a su alcance, aún cuando pudieran ser de su interés; que su papel a ese respecto

es el de tomar “una buena decisión” a la hora de elegir autoridades, votando a la espera de que haya beneficios económicos tangibles. Estos sectores de población asumen que el gobierno es un ámbito social especializado y que requiere de un saber especializado del que ellos no disponen. Estos sectores sólo reconocen como ámbito de su interés y su papel en la sociedad, el lugar que, como padres, hijos, vecinos, amigos, mantienen; sólo reconocen como cosa valiosa y algo por lo cual luchar: sus gustos, sus “pasiones”, sus aficiones, sus preferencias artísticas y deportivas, en síntesis, lo que se han acostumbrado a reconocer como “su vida”.

La situación que, en términos excesivamente generales, se muestra aquí, deja ver claramente que, en nuestro país, y muy señaladamente producto de más de treinta años de orientaciones neoliberales en los procesos educativos, la idea de participación política, se limitan al ámbito de las funciones de gobierno y los procesos electorales y que la mayoría de la población asume que, en consecuencia, lo político y la participación social son espacios sociales muy corruptos dado el perfil de los individuos que allí actúan.

A pesar de esta realidad y de las limitaciones que la formación ética, para la participación social y de la idea de convivialidad humana presente en nuestros procesos educativos, es posible establecer una distinta relación entre educación y vida pública, es posible impulsar desde la educación una forma

distinta de asumir el tema de la vida colectiva y una forma distinta de entender el tema de los usos sociales del conocimiento; para impulsar, en lugar de la apropiación acrítica y competitivista de los saberes, una apropiación crítica del conocimiento y su aplicación a la comprensión de la vida social, una apropiación que lleve a cuestionar las actuales funciones del aparato de gobierno y sus agentes; una relación entre educación y vida pública que lleve a la comprensión de que el sistema político vigente deja en que desear.

En determinados sectores sociales en México, principalmente entre aquellos con más años de escolaridad ha hecho presencia, en los últimos 20 o 25 años, una crítica del sistema político, una crítica de los modos de la vida pública y de sus actores, señalo el dato de que son sectores educados, porque ello refuerza mi idea de que la educación, claramente, es un factor que apuntaría a un cambio en las formas de la participación ciudadana. No obstante, y desafortunadamente hasta el día de hoy, esa crítica y los movimientos y asociaciones en las que se ha encarnado, no han conseguido sino un impacto muy limitado en la vida pública; principalmente han impactado en los procesos electorales, llevando al poder a determinados candidatos cuyo perfil político pareciera hacerlos aptos para resolver los problemas y cambiar la vida pública, sobre todo en lo referente a la corrupción. Desafortunadamente estos logros se han visto empañados por el desencanto, cuando los

candidatos “independientes”, “alternativos” “revolucionarios” no satisfacen las esperanzas puestas en ellos y queda claro que se mueven dentro de los límites del sistema. Muy pocas experiencias nos hablan de que esa crítica se haya traducido en movimiento sociales, en acciones organizadas, que apunten a la transformación de nuestra sociedad.

2. La educación como puesta en práctica de una filosofía

La educación, entonces, puede y debe ser una acción colectiva, de ciudadanos, de padres, de directivos, profesores y otros agentes educativos, tanto como de los estudiantes, que promueva un ideal de convivialidad y una ética ciudadana en la que se reflejen los valores de la libertad, la justicia, la equidad y la solidaridad, evidentemente ese ideal tiene la forma de una filosofía, tiene la forma de una determinada comprensión del mundo y del lugar de la comunidad y los individuos en el mundo; el papel de la educación ha de ser el de construir la posibilidad de realizar ese ideal en la vida colectiva y crear las disposiciones individuales y colectiva para mantenerlo y desarrollarlo.

Para John Dewey (1969), la práctica de la filosofía, en todas las épocas de la humanidad, no ha sido otra cosa que la reflexión crítica de la cultura. Es decir, lo que los filósofos hacen, cualquiera que sea la forma que le den a su reflexión, no es sino someter a juicio aquello que constituye la vida de la comunidad

en la que se desenvuelven, las realidades sociales y humanas, pasadas o presentes, que les toca vivir, sea para combatir las, sea para legitimarlas, sea para cuestionarlas parcial o totalmente. Por consiguiente, Dewey enfatiza que la filosofía de nuestro tiempo, si quiere hacer un aporte realmente significativo para el cambio social, debe someter a la crítica lo que constituye los fundamentos, las normas, los valores, las prácticas, las instituciones, los sujetos y sus intereses, etc. y ha de hacerlo en la forma de un proceso educativo consistente en la reconstrucción de toda la experiencia humana involucrada en su vida de comunidad.

Aun cuando los filósofos (Cfr. Dewey, 1969) se centren en la crítica de otros, o hablen en un lenguaje técnico, abstracto y oscuro, y su trabajo se nos presente como una actividad altamente especializada y desconectada de la vida y la práctica social, aun cuando sus reflexiones parezcan estrictamente ubicadas en el ámbito de la teoría ética, de la lógica, de la epistemología o la metafísica, siempre estarán refiriendo su trabajo a los problemas de su cultura y su sociedad. De una u otra manera, más regularmente de un modo inconsciente, estarán reflexionando sobre los asuntos de su tiempo y tratando de ofrecerle soluciones y alternativas, aunque sean erradas o inútiles.

Una filosofía está necesariamente entroncada con su entorno cultural, de él toma sus objetos de reflexión y a él se dirigen sus conclusiones. Para

Dewey (1969), la filosofía es una reflexión comprometida con su tiempo, con su cultura y su sociedad, por más que se empeñe en asumir la forma de una disquisición especializada sobre objetos teóricos metafísicos, epistemológicos, éticos o estéticos. Nunca es una disciplina teórica que sólo se ocupa del descubrimiento y la justificación de conceptos y verdades abstractas, universales, alejadas de los individuos y sus sociedades. De un modo u otro, la filosofía, cree Dewey, reflexiona sobre el significado general de las verdades de la época y pretende ser coherente con lo que para esa reflexión aparece como el sentido y de los modos de vida en los que surge.

Para Dewey (1969), la reflexión filosófica debe incorporar lo mejor que ha producido el desarrollo del pensamiento humano, y en su opinión lo mejor de ese pensamiento es el espíritu científico, esto es, las prácticas de la crítica y el debate como modos concretos en que se puede impulsar el pensamiento. La filosofía ha de asumir la perspectiva que la práctica de la ciencia ha desarrollado, porque las estrategias y procedimientos de la ciencia, constituyen, piensa Dewey, los recursos más avanzados de la humanidad para la producción de saberes.

Partiendo de esas nociones del saber y la educación como instrumentos del cambio social, es necesario pensar a la escuela, como espacio social dedicado al desarrollo del conocimiento con base en

la comunicación y la interacción solidaria e interesada entre los participantes, sin sacrificio de su inteligencia y su libertad individual, y como acción encaminada a la resolución de los problemas de la sobrevivencia de la comunidad más amplia en la que la escuela está inserta. La escuela es una sociedad en pequeño (Cfr. Dewey, 1961).

Como sabemos Dewey fue un intelectual que destacó precisamente por sus críticas al sistema educativo y a la sociedad norteamericana. Su crítica contenía el reclamo de un cambio radical en las instituciones educativas y sociales de su tiempo, así como la exigencia de hacer que el conocimiento y la educación constituyeran verdaderos elementos democratizadores y eticizadores. En 1916, con la publicación de *Democracia y educación*, John Dewey nos invitaba a compartir la idea de que una sociedad democrática, debe ser un propósito de la vida asociada basada en la comunicación, la circulación del conocimiento y la participación interesada de todos los miembros de la comunidad; alcanzar ese propósito, suponía, según su opinión, un proceso educativo especialmente orientado a la adquisición de las habilidades de la convivencia colaborativa, pacífica y solidaria.

Con ese libro, Dewey pretendía demostrar que una sociedad verdaderamente democrática, sólo podía existir si, a través de sus procesos educativos, conseguía extender al conjunto de los miembros de una comunidad el dominio de los productos y los

procedimientos de la ciencia, de modo que estuviera garantizada una dirección a los asuntos de la comunidad basada en lo mejor del pensamiento moderno, en la participación colectiva y en las aptitudes e intereses de todos sus miembros. Dewey (1961) consideraba que la democracia no puede ser pensada como un ideal abstracto, absolutamente definido y válido para siempre; por el contrario, en tanto que ideal nacido de la experiencia vivida, sólo puede ser aspiración de los individuos de una comunidad, si parte de lo que ellos mismos son concretamente, y de los esfuerzos educativos que hagan para alcanzarlo.

3. La educación como reconstrucción de la vida social

De acuerdo con lo dicho en el apartado anterior, la educación es la acción humana comunicativa a través de la cual se busca hacer prevalecer socialmente una interpretación del mundo. En la educación se hace entrar en juego, como sentido para las acciones, una interpretación filosófico-antropológica y una ética para la convivencia.

Entender la educación como *reconstrucción de la experiencia*, nos lleva a afirmar que el sentido de las acciones educativas es el de recuperar, someter a discusión y reconstruir la experiencia de la humanidad para convertirla en orientaciones para la vida social de conformidad con un ideal cognitivo,

social y ético que se ha asumido como valioso por toda la comunidad en términos de fines en perspectiva.

La educación, desde este punto de vista, no puede ser entendida como indoctrinación o sujeción forzada a una visión del mundo y de las cosas, ni como acción libre de los individuos a partir de sus intereses o aptitudes o de su historia personal, ni tampoco como entrenamientos para desempeñarse eficientemente en futuros puestos de trabajo u ocupación; sino que ha de tener la forma de un proceso de comunicación y construcción colectiva de una idea de vida buena, que tenga por base el respeto irrestricto a la libertad individual, a las aptitudes y posibilidades de cada uno. La educación, entonces, es un proceso organizado en torno a fines cognitivos, sociales y éticos, esto es, un proceso en el que se busca alcanzar la coordinación y la cooperación de los educandos, en torno de la posibilidad de realizar una visión del mundo a la que se considera deseable y pertinente. El sentido de las acciones educativas y del currículum escolar, es el de la transformación de la sociedad, para acercarla a ese ideal cognitivo, social y ético contenido en una filosofía comprometida con los problemas y realidades de su tiempo.

Dewey intenta mostrar que si la educación es el proceso de comunicación y crítica de los significados de la cultura, de los modos de vida y de las respuestas a las necesidades de la experiencia a lo largo de la historia de la humanidad, si es el resultado

de una continua acción de comunicación entre los miembros de una sociedad, buscando compartir, desarrollar y mejorar la interpretación colectiva de los hechos, pasados y presentes, para contribuir a la mejora de la sobrevivencia de la comunidad; entonces la educación podrá ser el mejor medio para la transformación democrática de la sociedad. Si la cosmovisión de la comunidad sobre el mundo, convalidada colectiva e históricamente como valiosa, es lo que se hace objeto de crítica en los procesos educativos, con la finalidad de responder mejor a los problemas y retos del presente, entonces, los principios democráticos de libertad individual, de participación interesada, de pensamiento reflexivo, de comunicación genuina, serán prácticas en las que los individuos verán algo valioso y digno de ser convertido en ideales, para aplicar en otros campos de la vida social.

La educación es la acción directiva en la que se refleja el esfuerzo colectivo de dirección hacia una forma de vida y de relación con los otros y con el entorno, que se ha construido y reconocido colectiva e históricamente como valiosa. Educar es comunicar y promover una filosofía, que no se ha elaborado fuera de la vida social, que no está hecha de abstracciones, que no se funda en fuerzas extramundanas o sobrenaturales, sino que surge como interpretación de la propia vida colectiva y que no tiene otro sentido que modificar o mantener la

experiencia colectiva para que esta sirva a los propósitos de sobrevivencia que son su origen.

Educar, entonces, para Dewey es poner en práctica en la actividad educativa, comunicacional, una visión de las cosas, una visión del mundo y de la vida social, unas aspiraciones éticas y cognoscitivas, surgidas de la propia historia de la humanidad y de la comunidad en particular. En otras palabras, se trata de recuperar y promover una cultura en la que lo humano, individual y social, éticamente guiado, sean el propósito fundamental.

Lo que no deben ser la escuela y la educación, es una práctica de transmisión dogmática y acrítica de una forma de vida ya decidida para que los educandos la asuman y la perpetúen, como es el caso de las propuestas del *Modelo educativo*, de la SEP⁵ y, por extensión, dado que el modelo no ha sido criticado específica y expresamente por el nuevo gobierno, también de la nueva ley de educación.

Para Dewey (1961), la educación debe ser el modo en que la sociedad organizada, hace posible apropiarse de la experiencia acumulada por la humanidad y, al mismo tiempo, desarrollar la propia experiencia para dominar las técnicas básicas de la supervivencia y para asumir la moralidad colectiva que satisfaga los principios de libertad y democracia, en un proceso abierto, sujeto a la revisión y

⁵ https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

reconstrucción permanentes, a la luz de la continua experiencia.

No se trataría de apropiarse de unas respuestas a las exigencias de la supervivencia y la convivialidad, sino de valorarlas y criticarlas a la luz de la experiencia individual propia y la de la colectividad, en una dinámica que haga posible su reconstrucción constante; por ello, el mejor modelo que la práctica educativa puede seguir es de las prácticas de las comunidades científicas: el método de la discusión y la crítica en un espíritu de apertura a las ideas de los otros y de reconocimiento a su valor como experiencia. La educación, en el pensamiento deweyano es, básicamente, un espacio social dedicado a la formación para la vida democrática.

En Dewey (1977), la idea del sujeto de la educación (el educando) no tiene nada que ver con una individualidad abstracta que responde a impulsos innatos, preexistente a su vida de comunidad, producto de ser “ser racional” sino con un sujeto social, con un individuo que es parte de la comunidad en todos los sentidos, en lo psicológico, en lo cognitivo, en lo ético y aún lo estético. Los niños no son individualidades cerradas en sus intereses y expectativas, viven en sociedad, son parte de una comunidad, actúan como individuos desde la pertenencia a esa comunidad y no desde una abstracta individualidad desconectada del mundo.

Dewey (1977) piensa que el proceso educativo no consiste en dejar que el niño desarrolle cualquier

actividad: la que sus intereses del momento elijan; en cualquier dirección: la que sus intereses y sus capacidades le pongan al alcance; y con cualquier resultado: el que a él le satisfaga, o el que fue posible en función de sus aptitudes o destrezas; sino que se trata de una acción orientada por una concepción del mundo y una idea práctica de resolución de problemas y superación de dificultades comunes y producto de la vida de comunidad. La educación es el proceso en el que la comunidad de profesores y estudiantes impulsan una manera específica de enfrentar al mundo, buscando satisfacer las exigencias del organismo y el medio en una forma que resulta valiosa tanto para los intereses y aptitudes del niño, como para la vida de la comunidad. En consecuencia, el papel del maestro es fundamental, es él quien presenta a los intereses y aptitudes del niño, el sentido de las cosas, colectiva e históricamente asumido, y quien presenta las exigencias y problemas de la relación con el mundo y con los otros hombres en el presente.

Que la educación tenga como propósito la reconstrucción social, la transformación de las condiciones de vida para hacerlas más racionales, más valiosas éticamente, más democráticas, y hasta estéticamente más satisfactorias, reclama de la figura del profesor un papel que no tiene nada que ver, ni con “dejar hacer”, como en el caso de “La escuela nueva”, ni con la imposición autoritaria de la “Escuela tradicional”, ni con entrenamientos y

calificaciones para acceder al empleo. Si, en cambio, se trata de una práctica en la que los individuos deben valorar una forma de vida como propia, será muy importante que el profesor, quien debe dirigir el proceso, reconozca esa forma de vida como valiosa y disponga de las habilidades propias para promoverla. Para impulsar la crítica, la valoración de los puntos de vista de los otros y la vida democrática se necesita hacer propia esa forma de la comunicación y de la interacción con los demás. Los profesores no actúan para imponer una visión de las cosas, su tarea consiste en la creación de un entorno de participación y de colaboración para que los niños encuentren valiosa y deseable la comunidad democrática. Transformando la educación, pensaba Dewey (1998), se está transformando la sociedad, la comunidad democrática en la escuela, es el medio de alcanzar la reforma de la sociedad en todas sus dimensiones.

Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social particular. Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social, son la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquel actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre

intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 1961, p. 95)

4. La educación y la vida democrática

En 1927, Dewey publicó *El público y sus problemas*, en el que desarrolla el argumento de que la democracia tiene que ser participación interesada e informada de toda la comunidad y que no es ético, el que un grupo de ilustrados, aunque tuviera muy buena voluntad, y estuviera comprometido con el interés público, tome decisiones por los demás, sino que, en todo caso, sería responsabilidad de esa élite el hacer posible que los demás se encuentren en condiciones de asumir su participación en condiciones de igualdad.

Explica (Dewey, 2004) que si bien, el desarrollo de la “Gran Sociedad” industrial, con sus avances técnicos y científicos, ha transformado negativamente la vida de la comunidad y ha obstaculizado la libertad individual y la democracia; por otro lado, es también la mejor plataforma de

conocimiento y desarrollo de capacidades técnicas para alcanzar una vida de comunidad, si es que el conocimiento, y sus métodos se difunden y se discuten y aplican en el marco de una inteligencia colectiva que busque el interés general. El desarrollo de la ciencia ha generado un número impresionante de nuevas condiciones de vida, ha cambiado la cultura y los intereses de los miembros de la comunidad, pero, al mismo tiempo puede ser la base de otra forma de vida, si los hombres se acostumbran a reconocer en las prácticas que contienen el espíritu científico de colaboración crítica, un instrumento para la colaboración democrática.

Es en la educación donde Dewey pone su esperanza de hacer realidad la *Gran Comunidad Democrática*; es en un proceso educativo que garantice un acceso universal al conocimiento y la posibilidad de aplicarlo para resolver problemas de la comunidad. El problema es intelectual, es decir se trata de llevar a reconocer a la gente que su desinformación, sus opiniones manipuladas, sus ideas conservadoras, no conducen sino a la reproducción del sistema; se trata de un proceso educativo por medio del cual, en la comunicación, en el intercambio y en el debate, se arrije a una construcción colectiva que resulte en una nueva visión de las cosas. Se trata, dice él: "...de la búsqueda de las condiciones en las que el público latente que hoy existe pueda operar democráticamente..." (Dewey, 2004, p. 137).

Ese proceso educativo, no necesariamente refiere a la escuela, pero sí a un proceso que conduzca a la adquisición de habilidades, actitudes y disposiciones que, desde el punto de vista del individuo, darían lugar a una participación responsable según su propia capacidad para formar y dirigir las actividades de los grupos a los que pertenece; y en particular, según la necesidad de los valores que los grupos sostienen. Dice:

la escuela, debía ser cada vez más activa en la preparación de individuos libres para una participación inteligente en una sociedad libre [...] Sólo si proveen una comprensión de las necesidades colectivas y de los recursos que cabe utilizar para satisfacerlas, las escuelas podrán responder al llamado de la democracia. (Dewey, 196, p. 98)

Como vemos, Dewey aspira a un papel activo de la libertad del sujeto en un proyecto ético, que lo trasciende, el espacio social privilegiado para esta tarea es la educación y en particular, la escuela; ahí la iniciativa, la originalidad y la cooperación liberan las potencialidades del individuo en la dirección de construir y reconstruir constantemente el orden social.

Así pues, para Dewey los saberes son construcciones humanas colectivas e históricamente determinadas, con una función instrumental: planificar la acción y superar los obstáculos entre lo

que hay y lo que se proyecta como posible; son, por lo tanto, la base de una vida democrática, participativa y comprometida; el conocimiento y el espacio social en el que éste se produce y se reproduce: la educación y la escuela, son condiciones de la vida del individuo y por tanto de la sociedad. La escuela es una institución social fundamental, es una forma de vida en comunidad. Dice él:

Las escuelas deben desempeñar un papel –y uno muy importante- en la producción del cambio social. Un factor esencial de la situación es que las escuelas siguen y reflejan el orden social que existe. Esto es un factor condicionante, que apoya la conclusión de que las escuelas participan con ello en la determinación de un orden social futuro... (Dewey, 1961, p. 102)

En *Democracia y Educación*, como en otros libros escritos posteriormente Dewey expone una idea de la educación en términos de comunicación genuina, de respeto a la libertad individual, de comunidad de intereses, lo que hace del proceso educativo una tarea ético-política, además de una tarea de comunicación y de difusión del espíritu científico.

La comunidad democrática es una posibilidad si los individuos se abocan, en el proceso educativo, en la escuela y más allá de ella, colectivamente a la crítica de la experiencia colectiva local y mundial, pasada y presente, y consiguen superar las barreras

étnicas, nacionales, de clase, religiosas, políticas, culturales que han teñido y constreñido la historia de la humanidad. Las ideas de democracia y de sociedad justa y equitativa, no pueden desligarse de la crítica y la reconstrucción colectiva de la experiencia individual y colectiva teniendo en perspectiva los fines deseables que resultan tanto de las limitaciones de lo existente como de la posibilidad de proyectar cambios que permitan superarlas.

Una crítica de la escuela tradicionalista, entregada a la reproducción del saber consagrado en los libros, tanto como la de “dejar hacer” según su interés, a los niños más pequeños, o la de reducir el currículum a la habilitación o formación en competencias técnico-productivas a los jóvenes, se hace necesaria a fin de poder asumir esta orientación.

Del mismo modo, en Dewey las ideas de democracia y de sociedad justa y equitativa, no pueden desligarse de una comprensión de los problemas de la vida práctica en términos de experiencia individual y colectiva organizada en torno de la perspectiva de fines que resultan tanto de las limitaciones de lo existente como de la posibilidad de proyectar cambios que permitan superarlas. Cada individuo contribuye a la experiencia y la inteligencia colectivas para hacer posible ese proyecto de cambio desde su lugar en la sociedad y en la historia, lo mismo que desde su lugar en la comunidad escolar de la que participa, que no es sino un laboratorio que prepara para la vida en comunidad.

Conclusiones

Como vemos, Dewey aspira a un papel activo de la libertad y la voluntad del sujeto en un proyecto ético, que lo trasciende, El espacio social privilegiado para esta tarea es la educación y en particular, la escuela, en ella, la iniciativa, la originalidad y la cooperación liberan las potencialidades del individuo en la dirección de construir y reconstruir constantemente el orden social. La escuela es una institución social fundamental, es una forma de vida en comunidad. Dice él:

Las escuelas deben desempeñar un papel –y uno muy importante- en la producción del cambio social. Un factor esencial de la situación es que las escuelas mantienen y reflejan el orden social existente. Esto es un factor condicionante, que apoya la conclusión de que las escuelas participan con ello en la determinación de un orden social futuro... (Dewey, 1961, p. 45)

En su punto de vista, entonces, la vida de comunidad, además de un asunto intelectual, es también un asunto moral. No hay comunidad si no es como comunidad de intereses, afectos, valores, creencias, costumbres, modos de respuesta a las exigencias del medio, es decir instituciones; nada de esto tiene que ver con lo orgánico o material, no tiene que ver con lo individual, sino con ideales sociales, es un problema ético, de imaginarios

sociales, en los que se deposita un deber ser que guía la acción de cada día; no son elecciones del individuo, en el marco de su libertad y sin reconocer determinaciones sociales en esas elecciones, como sugiere el *Modelo Educativo* de la SEP⁶. En conclusión, las ideas de Dewey sobre la educación como práctica de la filosofía no nos señalan una aspiración que a él se le ocurre que cambiará la educación, sino una confirmación de lo que son y han sido los procesos educativos en la historia de la humanidad. El problema es que filosofías como la que anima al referido *Modelo Educativo* de la SEP, no buscan la reconstrucción y transformación social, sino la reproducción de un sistema que se funda en la opresión y las inequidades sociales. De modo, entonces, que sí es posible establecer una relación directa entre democracia y educación, y que esa es una relación necesaria que pasa, según hemos dicho, por la existencia de un espacio público del conocimiento con acceso universal, por un sistema abierto, creativo y dinámico de comunicación educativa, y por el compromiso de toda la comunidad, incluidas sus élites intelectuales o políticas, en la construcción colectiva de soluciones a los problemas, es decir por el reconocimiento de que cada uno puede y debe aportar, desde su personalidad, sus aptitudes y su voluntad, su propia

⁶ https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

visión de las cosas en el ánimo de la satisfacción de las necesidades colectivas.

Referencias

- Dewey, J. (1961). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- _____ (1969). *La reconstrucción de la Filosofía*. Biblioteca de iniciación filosófica. 3a. Ed. Buenos Aires: Aguilar.
- _____ (1929). *La escuela y la sociedad*. 3ª ed. Francisco Beltrán (Ed.). Madrid: Morata
- _____ (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- _____ (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

4. El quehacer del historiador y la ética

Loredana Montes López

“El objeto de la historia es el hombre. Entre los profesionales de las ciencias del comportamiento se afirma que el historiador sabe que ahí en donde huele a carne humana está su presa, y también que no existe menos belleza en una exacta ecuación que en una frase precisa; y que en el caso de la historia siempre que resulta difícil calcular, se impone sugerir” (Gutiérrez et al., 2004).

1. Panorámica de una relación

Las convulsiones del mundo moderno abarcan todos los ámbitos del quehacer humano, no obstante, existen discursividades transversales que serán siempre abarcadoras de todas las manifestaciones de nuestra curiosa especie *homo*. Nuestro mundo y nuestros tiempos parecen tener estadios cada vez más prolongados de crisis, y períodos cada vez más cortos de estabilidad. Si pensamos en ello en términos epistémicos, sabemos que el abordaje de las certezas se vuelve cada vez más resistente a que podamos hendir en su entramado penetraciones a la realidad.

De las discursividades transversales a las que aludí antes, haré referencia en las siguientes líneas a dos de ellas: La Ética y la Historia. Dos campos a los que intentaré acercarme al unísono en un esfuerzo por tejerlas relacionadas como dadoras de certeza. En

este sentido considero que la historia como acontecer y que la Historia como saber pasan necesariamente por el terreno de la ética para entrelazarse, sobre todo porque es la historia instrumentalizada como elemento legitimador del presente la que nos coloca críticamente ante el deber del análisis de la ética de su construcción, de su enseñanza, de su difusión y de su investigación, que por otra parte cruzan en el quehacer de cada uno de estos ámbitos con la praxis de formas que también son susceptibles de cuestionarse desde el abordaje de la ética aplicada.

Deberemos inscribir entonces la reflexión plasmada en las siguientes páginas, en el terreno de la ética profesional. El tema sobre valores y ética profesional es hoy en día muy abordado desde distintas ópticas y ha cobrado gran relevancia

dado que las profesiones ocupan un lugar relevante tanto en el nivel social como personal, se considera a la ética profesional como una condición de posibilidad y realización del bien social y la justicia, y en el nivel personal, se vincula fuertemente con los proyectos de vida (Hirsh, 2003, p. 9).

Ahora bien, la profesionalización de la historia ha sido también un proceso que en las instituciones ha tenido diferentes momentos de inicio formales, pero que en general en México ha sido parte de un proceso institucional y de inscripción a las distintas corrientes historiográficas del mundo. No obstante,

casi todos los fines a los que tiende la formación de historiadores refieren un quehacer que abarca distintos aspectos. Para ejemplo citaré sólo dos. El primero planteado desde una perspectiva académica, “desarrollar profesionales con un alto sentido académico capacitados para la producción, transmisión y difusión del conocimiento historiográfico, con un alto sentido de responsabilidad, crítica y reflexión, mediante la investigación, la extensión cultural y la docencia” (Chávez, 2005, p. 6), y el segundo desde una visión institucional, “Impulsar estudios interdisciplinarios que coadyuven al desarrollo del conocimiento histórico-social y a la resolución de problemas en los ámbitos social, educativo y productivo” (UMSNH, 2015, s/p). De ahí que sigamos las siguientes reflexiones:

Si bien es cierto que antes de los 50's en el siglo XX no existía tal cosa como ser un historiador de profesión, o al menos no estaba muy difundida la “Profesión de Historiador”, posteriormente y ya durante los años 60's y 70's, aquellos que de alguna forma se hacían historiadores a través de la erudición y la práctica de la investigación y de la escritura de crónicas y ensayos sobre tópicos históricos, tuvieron un espacio de formación académica dentro de distintos recintos e instituciones a las que empezaron a acudir jóvenes interesados por los temas del pasado, sus causas y sus consecuencias .

La profesionalización de los historiadores y la formación de cuadros profesionales en esta rama del conocimiento, trae aparejada la reflexión de las prácticas que entraña dicho quehacer, observadas desde la ética y desde la formación de valores. Esta aproximación no es lineal, implica que diversifiquemos el análisis sobre los ámbitos que tocan las acciones de este quehacer profesional, que establezcamos una posibilidad de observación desde la ética y particularmente desde la axiología, sin dejar de lado las reflexiones que nos lleven a desembocar en campos abiertamente filosóficos, es decir: de la filosofía de la Historia, de la filosofía de la Educación; de la Filosofía Política y por supuesto de la Filosofía de la Ciencia.

Estas líneas constituyen un acercamiento que nos lleve de la apreciación panorámica a una que nos permita la reducción del campo visual hasta acotar primariamente, la mirada siempre holística de la ética sobre un terreno concreto del quehacer profesional, que, en este caso, involucre aspectos profundos de los valores que ostentan quienes forman y se forman en la profesión de la Historia. Una mirada que nos aproxime a los ámbitos del quehacer del historiador en los que la ética y la formación de valores y la práctica ética en esa formación develen su importancia y abran la reflexión a las consecuencias de conductas propias de los profesionales de la Historia.

En una segunda intención, despliego la idea de dar vida a un proyecto de auscultación, entre los estudiantes de Historia que están recibiendo instrucción en las aulas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), uno de los semilleros más importantes del país en la formación de historiadores. La búsqueda de esta auscultación está encaminada a cuantificar y cualificar aspectos concretos de la percepción del estudiantado acerca de elementos axiológicos y de valoración de la conducta. Existen muchas esferas para el desarrollo del quehacer del historiador, puesto que su formación en el conocimiento y estudio del hombre en el tiempo, puede hacer de su campo de acción uno tan amplio y dilatado como todo aquello que ha conformado la experiencia humana, hasta uno tan sagaz y estricto como el que lleva a estudios focalizados, puntuales y de acercamiento con una especificidad temática que permita la profundización en el detalle.

No obstante, ante este enorme abanico de elementos potencialmente tratables y todas las áreas en las que estos desempeños pueden enmarcarse, existe suficiente consenso en que los fines que persigue la Historia como saber, bien pueden quedar circunscritos de manera general a tres grandes contornos de actividad, a saber: La Investigación, la Enseñanza y la Difusión de la Historia; sin que por ello se pretenda agotar exhaustivamente cuantas posibilidades de actuación pueda tener el quehacer

del historiador en las sociedades actuales y que se integran en la construcción del discurso histórico.

Lo cierto es que sea cual fuere la esfera en la que la Historia como profesión se concrete, estará cruzada por ese otro saber y hacer transversal que es la ética. Sus formas de relación, las de la Historia y las de la Ética, pueden ser consideradas variopintas y dignas de análisis con especificidades focalizadas, que desentrañen los haberes, deberes y haceres de los compromisos del oficio de historiador, visto por un lado desde sus responsabilidades éticas y por el otro, desde las percepciones que la sociedad y los grupos de colegas y estudiantes tienen del cumplimiento e importancia de tales comportamientos éticos. Dada la dimensión del problema por abordar, estas líneas son sólo una aproximación para abrir una discusión y un intercambio que enriquezca el tópico.

2. La investigación histórica

Empecemos por asomarnos a las vicisitudes éticas de la tarea del historiador como Investigador. Mencionemos de inicio que la actividad investigativa contiene diversos compromisos éticos con aspectos de la investigación que van desde su planteamiento, pasan por su desarrollo y desembocan en los resultados de los estudios que se realizan. La trascendencia de tal tarea y las implicaciones que la ética, como una práctica de responsabilidad y respeto conlleva, van más allá del epitelio o de la mera forma de hacer ciencia, ya que aquí la forma se traduce en

fondo. Si bien es cierto que de las distintas actividades humanas y científicas se desprende siempre un hilo de responsabilidad, también lo es que en el terreno de la ciencia, hay áreas del conocimiento que cobran notoriedad como especialmente sensibles ante la dimensión ética del ejercicio de la profesión, uno de los más claros ejemplos los podemos encontrar en la investigación en ciencias de la salud que tocan los aspectos médicos o de la genómica que plantean *per se* una serie de dilemas entre lo ético de ciertas prácticas, especialmente en la experimentación, y aquellas que no se ven tan comprometidas al respecto.

Así, de los casos a los que les son inherentes los impactos de la ética por tratarse de experimentación con la vida humana o de situaciones que ponen en riesgo la vida o la ecología en el planeta, pasamos a reflexionar en las ciencias sociales. Particularmente en la Historia, tal vez ya no parezca tan evidente el impacto y la importancia que pueda revestir un comportamiento ético en el desarrollo de una ciencia que se hace cargo de revisar, estudiar, averiguar hechos del pasado.

Habrá que recapacitar qué es lo que significa el estudio del pasado para las sociedades actuales ya que estamos en el terreno de la construcción social con pretensiones de verdad. La dimensión epistémica y finalidad del conocimiento histórico que persigue la búsqueda, construcción e interpretación del pasado constituyen un basamento mucho más

amplio, puesto que la forma en que devenimos legítima o no el presente en muchos de sus aspectos. De tal forma que la concepción de la Historia desde su racionalidad epistémica condiciona los saberes que de ella se desprenden.

Y aunque entre los profesionales de la Historia queda claro que la objetividad para acercarnos a la realidad en la Historia no existe, siendo actores sociales no podemos soslayar la responsabilidad que las expectativas de los legos ponen sobre nuestra espalda. El Historiador está sentado sobre diferentes supuestos acerca de sus funciones: desde ser los que conservan la memoria de la nación, pasando por promotores del civismo y el patriotismo, hasta la más aceptada que es el deber de ser quienes descubren la verdad.

En la práctica nos vamos a encontrar como consecuencia de este quehacer con que el investigador social de la Historia tiene adosado a su costado el compromiso de buscar la verdad ¿Cuál verdad? Y si nos ponemos un poco nietzscheanos hasta negaríamos los hechos y nos quedaríamos sólo con las interpretaciones. En el Siglo XIX, cuando los historiadores debían mantenerse alejados de la tentación subjetiva, supimos que eso no era posible:

Pese a que el historiador buscaba mantener su asepsia política, la demanda social se hacía presente desde los orígenes de esta disciplina: exigencia de apaciguamiento de versiones partidistas y partidarias de la historia, creación de

historias nacionales para coadyuvar en la construcción del imaginario de la nación (Anderson, 1993, p. 275).

Ya que esta arista del tema da por sí misma para un tratado completo, nos quedaremos para nuestro fin inmediato con la noción de “búsqueda de la verdad” como un símil de construir con la mayor objetividad posible, a la luz del rigor metodológico de la ciencia, los nuevos hallazgos y los revisionismos en la hermenéutica de la Historia con apego a los hechos; pero más acá y en nuestro tema, ¿qué significado tiene que, tratándose de investigación histórica, se aborde la investigación documental o la hermenéutica de textos y hallazgos careciendo del rigor metodológico que marca el comportamiento ético en la construcción científica? Aquí, en el terreno del otro supuesto, el del rescate de la memoria, el impacto reviste la mayor trascendencia. Cada vez que se hace una tarea de investigación histórica poco cuidadosa o, ya en el peor de los escenarios, acomodada a los intereses del que investiga, o de quien paga los servicios de la investigación, especialmente si esos aportes alcanzan realce académico, es como contarnos una mentira en el espejo. Es mentirnos en aras del pragmatismo, es faltar a la ética no sólo del apego al rigor científico, sino a la ética de la discursividad que nos hace humanos y nos responsabiliza de las consecuencias de ésta; es contarnos a nosotros mismos nuestra vida en

sociedad sin apoyarnos en evidencias ni en argumentaciones sólidas en el mejor de los casos, o malversada en el peor de ellos. Corremos con estas prácticas, el peligro de heredar equívocos acerca de nuestro devenir como especie, como conciencia y como constructo social de los que nos han de suceder, legando así comprensiones escamoteadas a la pretendida verdad a la que éticamente estamos instados.

La falta de rigor metodológico y/o las interpretaciones sesgadas por interés particular o inclinación ideológica se traducen en elementos antiéticos en el ejercicio de la investigación histórica, y seguramente en cualquier tipo de investigación científica. El problema que reviste el que sea en el campo de la Historia, salta a la vista cuando comprendemos que en los resultados de la investigación Histórica está apoyada nuestra concepción de la realidad y nuestro autoconcepto como humanidad, cuando la información de esas investigaciones se opera en el terreno de la difusión y de la enseñanza.

En consecuencia, es deseable que la producción científica historiográfica se caracterice por la rigurosidad, la pertinencia, el respeto, la honradez, la honestidad, la integralidad, la justicia, y otros valores humanísticos que permitan al historiador profesional apartarse lo más posible, en sus indagaciones, de las pasiones, los prejuicios, los intereses, las simpatías, antipatías y afecciones;

proponiendo a eliminar todas las preferencias o creencias personales que pudieran enmascarar el conocimiento científico. No quiero decir con ello que el investigador deba desaparecer de la investigación. Por supuesto que podemos defender posturas y convicciones, o atacar en el discurso aquello que no parezca ser congruente ante la razón, pero siempre dejando en claro que se trata de una visión personal apoyada en tales o cuales argumentos o estudios interpretados desde tal o cual trinchera teórica, pero no sesgar con perversión la interpretación de los hallazgos por preferencias o intereses alejados de la propia investigación.

La historia es un recuerdo imperfecto de la misma. Pues bien, a pesar de ser así, este argumento no es suficiente para imputarle falta de significados propios, ya que la historia adquiere significados sólo por el comportamiento de los historiadores, los cuales, desde esta perspectiva, dotan de significado a los hechos (Gutiérrez *et al.*, 2004, p. 142).

Uno de los grandes problemas a los que nos enfrenta el desarrollo de la investigación, estriba en los métodos de competencia y práctica de políticas neoliberales en la educación superior en las esferas institucionales, traducidos en la presión por producir publicaciones. Sacar a la luz impresiones de trabajos de investigación en este modelo, permite acumular puntos académicos que más adelante se pueden

convertir en mejores ingresos y/o permanencia en niveles laborales/salariales; de ahí la avidez, a veces frenética, de participar aquí, allá y acullá en cuanto proyecto de investigación esté considerado para el impulso de dichas políticas en la educación; esa presión decía, abona al vaciamiento de sentido de la investigación misma y permite cada vez con más frecuencia que se incurra en la elaboración de trabajos no tan concienzudos y rigurosos como los que pretende la ética y la rigurosidad metodológica de la ciencia en cualquier campo de investigación. La manufactura de pseudociencia se convierte, cada vez más frecuentemente, en un pecado... nada original.

3. La Historia y la enseñanza de la Historia

El segundo abordaje que referiremos en este trabajo reflexivo tiene que ver con el papel de la ética en el terreno de la enseñanza de la Historia. Este segundo ámbito del quehacer del historiador nos introduce en el terreno de la docencia y como tal, en territorio de todos los problemas éticos que entraña el quehacer educativo en cualquier rama del conocimiento. No obstante, aquí tenemos la caja de resonancia de lo que habrá de darse por cierto y por válido, es decir, este es el lugar en el que el eco de un planteamiento falso en la investigación histórica, tendrá repercusiones metageneracionales. En esta encrucijada es en donde se entrelazan los cuestionamientos que la ética hace por un lado a la praxis de lo que se enseña como contenidos de la

historia y a la praxis de la enseñanza misma como sistema y como currículo, que adolece de sus propias fisuras.

No nos perderemos en un análisis que exige una diferenciación puntual entre los sistemas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia en la educación básica y media básica de los sistemas educativos; y las formas de enseñanza media superior y superior que responden a otra lógica de enseñanza; para este breve ejercicio de ideas nos quedaremos con la enseñanza de la historia que en general se imparte a no profesionales y a quienes se están formando como profesionales de la Historia, es decir el ámbito en el que los formadores de historiadores tienen impacto y aquel en el que la Historia se enseña en niveles no profesionalizantes.

La Historia que se imparte en aulas de escuelas de nivel básico y medio a alumnos que podrán ser o no historiadores en el futuro, está construida con base en contenidos que los historiadores que se dedican a la investigación han publicado por diversos medios y en profesionales de la Historia que son contratados también para elaborar los contenidos en los libros de texto en algunos casos. No entraremos por ahora en la revisión de este segmento.

Una mirada desde el otero de la práctica ética hacia la enseñanza de la historia en el terreno de los formadores de historiadores, y de historiadores que se están formando será la que haremos en las siguientes líneas.

La enseñanza enfrenta, como toda la realidad circundante en estos tiempos, rápidos cambios en técnicas, conceptualizaciones y tecnología. En este sentido se observan cotos concretos en los que los quehaceres particulares del educador bien pueden proyectarse hacia distintas rutas: las que tienen que ver con su conducta profesional en el sentido de cumplir normas institucionales; las que tienen que ver con su conducta en el sentido de su participación responsable en los procesos del currículo escolar; las que aluden a su conducta en el sentido de aplicación de justicia usando técnicas de equidad y transparencia de evaluaciones; en las que involucran también su conducta en el sentido de la relación que establece con la comunidad académica a la que pertenece, por mencionar sólo algunas de dichas rutas.

Es en relación con este mundo conductual que nos interesa hacer una auscultación de la percepción que tienen los alumnos en la Facultad de Historia de la UMSNH, para tener con este ejercicio, constituido un instrumento que puesto en común alcance un consenso que permita basar trabajo colegiado y comunitario académico para elevar estándares de bienestar y aprovechamiento, así como proponer mecanismos para la erradicación de prácticas en este sentido, si es que se encuentran en la exploración.

En el terreno de la enseñanza de la Historia es característico que, en los niveles educativos básicos,

los profesores de Historia se encuentren ante un auditorio difícil de interesar en la lección, en ocasiones estas condiciones llevan al docente a hacer uso de leyendas o recreaciones fantásticas de pasajes históricos o a relatar hechos de la historia con exageraciones épicas o tintes nacionalistas. Todas esas prácticas van creando una idea de acontecimientos con significados vertidos por el profesor que los entrega ya interpretados a sus alumnos; pero no nos detendremos mayormente en estas situaciones que más que faltas a la ética, podrían ser leídas como faltas de conocimientos en pedagogía o habilidades didácticas; no obstante no podemos echar en saco roto la notoria distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas científicas y lo que se enseña, es decir entre la historia del historiador y la historia que se enseña.

Otro escenario nos da la enseñanza en la educación superior especializada, es decir la historia que se enseña en las aulas donde se forman los historiadores, en donde si bien las distancias ideológicas, políticas y a veces hasta personales entre docentes, pueden llegar a servir de nutrientes para debates e intersecciones de pensamiento para los estudiantes, siempre y cuando las posturas que se manifiesten no desemboquen en defensas de intereses domésticos de las relaciones institucionales o de los momentos políticos coyunturales locales, buscando el uso de los estudiantes para intereses ajenos a la enseñanza científica.

Otras formas de falta de probidad en el terreno de la enseñanza de la Historia las encontramos en el entrelazamiento docencia/investigación tan común en las universidades públicas. Me refiero a la normalizada práctica entre los profesores/investigadores, que, bajo la noble bandera de estar enseñando a investigar a los estudiantes, rebasan las fronteras de la enseñanza para entrar en el inmenso campo del abuso del estudiante como maquilador de páginas y búsquedas, como minero de archivos y datos, como escribano y constructor de avances por presentarse. Bajo el argumento de que están aprendiendo, se somete al estudiante a una explotación laboral de la que, por cierto, y de ahí la doble falta, jamás o rara vez alcanzan algún tipo de reconocimiento. Es el sitio de la mano de obra gratuita y condicionada de la construcción académico-intelectual. Habrá que clarificar por supuesto, que no es posible generalizar, sin embargo, siempre está presente la posibilidad del abuso de autoridad y en muchas ocasiones, vemos que, lamentablemente, estos usos se concretarse.

Una última práctica en la que con frecuencia se incurre como una falta grave a la ética, se enmarca no sólo en la enseñanza de la Historia, sino en cualquier otra rama que entrañe la práctica docente. No por ser general, deja de ser también un flagelo en la específica rama de la Historia, y me refiero a la enseñanza de la Historia, que se constituye en el campo fértil para la inequidad, falta de transparencia

y manejo discrecional en las evaluaciones y para las simulaciones de la enseñanza que van desde la presencia/ausencia en el aula, hasta la falta de preparación técnico-científica de quienes se ostentan como docentes. Es el territorio en el que, diría Bourdieu, se ejerce inevitablemente la violencia simbólica.

Los aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia en la temática histórica, se encuentran estrechamente vinculados con aspectos ideológico-formativos y, en este punto podríamos hacer nuestro segundo tratado, lo cual no sucederá. Pero sí hay que dejar formulada una pregunta básica. ¿En qué medida, quienes forman a profesionales de la historia en las aulas, faltan a la ética cuando, sabiéndolo, no asumen una postura crítica más allá de sus convicciones ideológicas? o bien, ¿cuál es el punto en el que la ética juega o deja de jugar algún rol en la reproducción social que ejecuta la educación desde una trinchera de poder formal?

Por otra parte, el ejercicio de la docencia exige una preparación mínima en aspectos pedagógicos y didácticos; el dominio de una disciplina no es garantía de que quien se dedica a la enseñanza cuente con los elementos propios de un formador profesional de profesionales. Es en esta oquedad en la que muy frecuentemente encontramos deficiencias que por sí mismas no constituyen una falta a la ética, lo que sí lo constituye es el hecho de que los profesionales especializados en disciplinas específicas

y que se dedican a la enseñanza, no le dediquen tiempo, entrenamiento, capacitación, visión y compromiso al hecho mismo de ser maestros; que no asuman la tarea que se tiene por delante cuando se decide formar cuadros en una profesión, en este caso la Historia, que no carece de complejidades en su construcción y enseñanza y de trascendencia en la conciencia colectiva de identidad y autorreconocimiento como grupos sociales. Cuando se trata de la enseñanza de la Historia, entonces, ser ético exige una formación tan sólida que evite también caer en las trampas del ego, en las trampas de la pereza, del control, del uso, de la ambición, de la tergiversación, etc. Requiere a su vez revisar periódicamente con cierto detenimiento e instrumentos fiables, cual es la percepción que los alumnos tienen de la ética docente, para llevar a cabo una reflexión seria y acciones consecuentes.

4. La difusión de la Historia

Por último, en un tercer abordaje, si hablamos de la Difusión de la Historia, es decir de los caminos que se construyen para llevar a la sociedad el conocimiento de la Historia, deberíamos tener en cuenta que la difusión hecha a través de museos, libros, obras de teatro, cine, programas televisivos, eventos artísticos, programas culturales, foros, conferencias, coloquios, encuentros o cualquier otro medio, es un arma de penetración de la conciencia. Con el conocimiento que difundimos, horadamos la

realidad, establecemos nuestros acercamientos teóricos para el análisis del afuera, para exponer los elementos que puedan acercarnos a esa práctica de búsqueda de la verdad que conforma el horizonte de cualquier historiador. En el momento de la difusión, el trabajo de enseñanza y de investigación dejan de pertenecer a la producción personal, para fundirse en el imaginario de quiénes somos, pues la hermenéutica de los receptores, siempre terminará traicionando los esfuerzos de objetividad rigurosa que perseguimos como parte del comportamiento ético del que hemos venido hablando. No obstante, estamos obligados profesionalmente a perseguir en la narrativa, la fidelidad a las evidencias, que es la trama de la ética del científico social, que es la trama de la ética del que pretende mostrar al hombre, quién ha sido, y llevarlo por ese camino a descubrir quién es.

Menuda tarea la del historiador y menudo su compromiso frente a la búsqueda de expresiones coherentes, relaciones causales, argumentos sin fisura, evidencias que encajen, pruebas a las que se les construya sentido, filos de racionalidad muy aguzados para hacerle hendiduras a la realidad, amplitudes y profundidades en la mirada, coordenadas específicas, persecuciones indiciarias, filones interpretativos, hurgamientos en el pasado y proyecciones para las construcciones venideras, para las comprensiones. El historiador es un constructor de puentes. Los puentes que construye el historiador son puentes de comprensión; no puede faltar a la

verdad, ni tener engaños constructivos so pena de cargar sobre sí fatalidades imprevisibles en la existencia de quienes no conoce y caminarán sus puentes.

Uno de los puntos que cabría plantearse como un entramado de problemática ética en lo que a la difusión de la Historia se refiere, es no sólo el qué se difunde, cómo se difunde, dónde y para qué se difunde, sino precisamente su contrario, qué, no se difunde y por qué. Los silencios en este tema juegan un papel ético de relevancia. Lo que no se difunde en una sociedad, siendo parte de su historia, algo quedará a deber, algún tipo de funeral estará representando o peor aún, de ocultamiento. Hagamos presencia crítica entonces, frente al hecho de que la función social del historiador no significa hacer historia panfletaria, afectiva, utilitaria, pragmática, providencialista o tendenciosa; esas y otras formas de escribir historia sólo conducen a reforzar las actuales confusiones sobre la pertinencia de la historia y el oficio del historiador. El compromiso con la búsqueda de la verdad, ya sea absoluta o relativa, implica avanzar en el diagnóstico y explicación de los hechos investigados para su pertinente difusión y divulgación.

Una historia comprometida con la verdad implica también una refriega en el campo teórico, que no ha de confundirse con lucha política o partidaria, que no ha de obedecer a filias o a fobias ideológicas ni a solidaridades convenientes. La

búsqueda de una explicación para dar forma científica al conocimiento empírico incluye desnudar la maraña del discurso de las élites intelectuales instrumentalizadas. Aquellos que al servicio del poder encubren o manipulan la realidad no son científicos, sino mercenarios. En resumen, todo el trabajo del historiador debe estar encaminado a la búsqueda de la verdad científica que está en constante construcción.

5. Cierre de ideas

La ética del historiador profesional a partir del Siglo XX, es una que responde al distanciamiento de concepciones del quehacer mismo del historiador de otras épocas. Habrá pues que diferenciar al historiador de la actualidad del cronista de épicas batallas de la antigüedad, así como del apologista del estamento o corporación que lo sustentaba ya durante la edad media, con las órdenes religiosas y niveles sociales a los que pertenecía. Tampoco es posible equiparar al historiador profesional contemporáneo con el del siglo XIX, que era sobre todo un hombre de acción y de compromisos políticos plenamente asumidos, para quienes, como José María Luis Mora o Fray Servando Teresa de Mier, escribir obras históricas era otra manera más de participar en la definición política del presente y el futuro de su país.

Cabe, bajo esta reflexión, recordar a Enrique Florescano, quien ya en 1981, con aguzada visión

crítica acerca del quehacer del historiador, se refirió a como, desde los años 40, la profesionalización del historiador en la enseñanza de la historia y en la investigación, va a dar lugar a la formación de claustros de profesores e investigadores, así como a nuevas prácticas académicas, que sí bien, contribuyen a fortalecer sus defensas intelectuales y gremiales frente a otros grupos, también los alejan del común de las personas por su particular lenguaje y forma de comunicación, enfatizando que “el enclaustramiento gremial produce separación y una despolitización creciente del profesional con respecto al conjunto de los intereses sociales de la población” (Florescano, 2015,p. 626).

En este asomo a los quehaceres del historiador profesional y de sus principales áreas de operación, hay una pretensión reflexiva desde el dolor de la historia misma que se ha entrelazado en nuestros países con la danza de nuestros pies y nuestros intereses, que se ha hecho nudo entre nuestras ropas y ha cancelado nuestros derechos a ser entes de esperanza.

Otra crítica la expresan Gutiérrez, Buelna y Ávila(2004), cuando afirman que, “Las consecuencias del uso ideológico de la historia no fueron muy favorables a la humanidad”, esto porque, como se sabe, el nacionalismo hizo uso de “la historia, la ciencia y la filosofía para consolidar los valores de la razón y el progreso” (p. 156), lo cual causó la muerte de millones de personas durante las

dos grandes guerras del siglo XX, defendiendo el nacionalismo, el fascismo, el capitalismo, etc. Por otro lado, los intelectuales llamados orgánicos adquieren espacios, plegándose a los designios del poder desde trincheras académicas, políticas y de otros órdenes del dominio.

Aunque quizá, el peor pecado de los historiadores en la actualidad ni siquiera tenga que ver con su servicio a las esferas de poder, sino con la abulia que lo deja postrado en la investigación para el autoconsumo, en esta práctica de producción y reproducción endogámica que aborda temas cada vez más alejados de la sociedad viva y desde trincheras de pedantería intelectual, de pose académica, de poseedores de un saber tan universal y tan puntual al mismo tiempo, con una erudición que cuando empieza a emanar levanta la corona de laurel que lo ha colocado hace tiempo en el pedestal del olimpo.

Valga también este cierre para recordar que los historiadores son los profesionales que tienen más competencia entre aquellos que no lo son. Resulta que ahora el que se aficione por las lecturas históricas, el que escriba e investigue sobre datos históricos puede llamarse historiador, eso también obliga a mantener una línea egóica e identitaria sobre el extraordinario oficio y profesión de la Historia.

Podremos ser simuladores de la Historia con mayúscula, pero no podremos nunca engañar a la historia con minúscula, esa que se teje en cada calle, en cada elección, en cada guerra, en cada muerto, en

cada danza, en cada ley, cada vez que engañamos a nuestros alumnos o favorecemos arbitrariamente a nuestros amigos; cada vez que sobreprotegemos a nuestros hijos o devastamos a quien se opone a lo que pensamos, cada vez que traicionamos o somos leales a nuestras inscripciones humanas, considerando sobre todo la concepción gassetiana de que “el hombre no tiene naturaleza, sino lo que tiene es historia”. La historia no la hacemos los historiadores, a duras penas lo que intentamos es servirle de intérpretes, historiando fragmentos de realidad, escribiéndola. Esta última idea, sirva de provocación para la discusión de las teorías en boga.

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Chávez, G. (2005). Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 043. Recuperado el 28 de Agosto de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004307>
- Florescano, E. (1981). Los historiadores y el poder. *Nexos* 1 de octubre 1981. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=3925>
- Vázquez, Z. (1991). Los intelectuales y el poder en México. En *Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses* (pp 625 a 640). México: Colegio de México.
- Guillamón, F. (2002). Trabajo científico y visión integral: el papel del historiador en la sociedad actual. En A. Olmos (coord.), *Nuevos métodos en ciencias humanas*, (pp.7-19). Barcelona: Anthropos
- Gutiérrez, L., Buelna, M. y Ávila, S. (2004). Razón y racionalidad en el discurso histórico. *Análisis Económico*, XIX(41),117-152. Recuperado el 17 de Agosto de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413/41304106>
- Hall, S. y Paul D. (comps.). (1996). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires. Amorrortu
- Houtar, F. (2006). *La ética de la incertidumbre en las Ciencias Sociales*. La Habana: Ciencias Sociales.

- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. En: A. Hirsch y R. López (coords.). *Ética profesional e identidad institucional*. Culiacán, México: UAS.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 34, 142-152. Recuperado el 27 de agosto de 2020. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500013&lng=es&tlng=es
- Kohlberg, L. (2002). *La educación moral*. Barcelona. España: Gedisa.
- Mendiola, A. y Zermeño, G. (1995). El impacto de los medios de comunicación en el discurso de la historia. *Historia y grafía*, núm. 5, año 3, 196-223.
- Michelin, J. (2003). La ética del discurso como ética de la responsabilidad. *Literatura y lingüística*, (14), 213-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400015>

Segunda parte

Formación y ética profesional del
docente universitario

5. Valores Profesionales. Representaciones Sociales de los Docentes

Hilda Berenice Aguayo Rousell

Introducción

En las instituciones formadoras de docentes en CDMX no existe un modelo único de profesores, gran heterogeneidad caracteriza al gremio según las particularidades de cada institución. Las formas de asumir el ejercicio de la docencia también son diferentes dependiendo de factores como edad, perfil profesional, condiciones laborales, dinámica del contexto institucional, entre otros. Estos profesionales tienen la función trascendente de formar a las nuevas generaciones de docentes. El objetivo de esta investigación fue ahondar en sus pensamientos y creencias para conocer los valores profesionales asociados con el ejercicio de la docencia, ya que éstos guiarán sus acciones durante su práctica profesional. En las Escuelas Normales los docentes construyen ideas, creencias, pensamientos

vinculados con lo que consideran es la profesión docente y los valores asociados a ella, que ponen en práctica cotidianamente y orientan su ejercicio profesional. Dado que estas formas de conocimiento colectivo llamadas también Representaciones Sociales guían las acciones y son determinantes en las actitudes y comportamientos individuales y sociales, es imprescindible conocer y profundizar en las representaciones de los docentes sobre sus valores profesionales.

Jodelet (2011), una de las especialistas del campo, analiza el vínculo entre la teoría educativa y los fundamentos de las Representaciones Sociales. La contribución más importante, señala la autora, es porque ambas son teorías prácticas, es decir, una y otra constituyen un sistema de ideas dirigidas a estudiar las prácticas: las prácticas educativas y las prácticas sociales. La importancia del enfoque de las Representaciones Sociales para el estudio de las problemáticas educativas, radica en el hecho que las prácticas educativas contienen un conjunto de procesos simbólicos que van más allá de los meros actos de enseñar, aprender, dirigir, socializar; estos procesos a veces inconscientes e inadvertidos son viables de ser analizados y estudiados a través de la teoría de las Representaciones Sociales.

Al mismo tiempo, estas formas de comunicación social contribuyen a mantener una visión compartida por el grupo social acerca del mundo y de la vida y para actuar sobre él en función

de estas representaciones colectivas, que identifican una forma de ser y de representarse la realidad (Jodelet, 2011). Durante los procesos de construcción de las representaciones, el pensamiento de sentido común se combina con el conocimiento científico originando una reelaboración del sentido común; los sujetos se lo apropian y le dan sentido, porque les permite participar e interactuar en el grupo de pertenencia. En el caso de los formadores de docentes, es prioritario acercarse a estas nuevas formas de conocimiento que circulan en los espacios de las Escuelas Normales porque permiten visualizar las diversas formas de la actuación docente. Entonces, se estará en posibilidades de comprender y vislumbrar posibles estrategias para la formación y capacitación de estos profesionales de la educación.

1. Antecedentes

Desde diferentes posturas teóricas se han abordado la ética y los valores profesionales de la docencia. Para algunos teóricos (Cortina y Conill, 2000) la profesión adquiere sentido a partir del *ethos*, de su identidad colectiva. Kepowicz (2007) señala la responsabilidad, compromiso, cumplimiento, respeto y honestidad como los principios más importantes que deben regir el ejercicio docente. Según Hortal (2006), aunque los profesores sólo tuvieran la tarea de enseñar, no pueden hacerlo sin implicarse como personas en los procesos formativos de sus alumnos. Para este autor, la ética de la profesión docente se

sustenta sobre 3 principios fundamentales: *Principio de Beneficencia*: el bien intrínseco de la docencia es que los alumnos aprendan; *Principio de Autonomía*: respetar a las personas tratando de aminorar las desigualdades; *Principio de Justicia*: cumplir con aquello que se le ha encomendado y trabajar en favor de la justicia social.

Otros teóricos también se han acercado al estudio de los valores profesionales como forma de profundizar en el conocimiento de las múltiples problemáticas educativas. Autores como Escámez, Ballester y López (2012) y Pérez-Castro (2012) profundizan en valores como la responsabilidad y el compromiso social; Navia y Hirsch (2015), Amaro, Espinoza, Garza y Díaz (2012), así como Piña y Aguayo (2012) indagan sobre la honestidad académica desde la mirada de los estudiantes de posgrado y en las prácticas investigativas respectivamente; Bozu y Canto (2009) y González y González (2009) analizan los valores adquiridos a través del desarrollo de las competencias profesionales; Bolívar (2005), Chávez (2012), Hirsch (2012); López, Durán, Félix, Solís e Izaguirre (2012) ahondan en la ética profesional como característica principal en el ejercicio de la docencia universitaria; López (2007), Hirsch y Pérez (2006) indagan sobre los valores profesionales y su importancia en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes que en corto plazo se incorporarán al campo laboral.

Según se observa en los trabajos previos, la competencia ética y valores como responsabilidad, compromiso social, honestidad académica, prevalecen en las preocupaciones de los proyectos formativos universitarios. Escámez, Ballester y López (2012) definen la competencia ética como “el conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona moralmente desarrollada que actúa con sentido ético en una profesión” (p. 30). Para estos autores, la formación universitaria debe abarcar 3 dimensiones: deontología profesional, ética profesional y educación para la ciudadanía a fin de garantizar el ejercicio ético y profesional ante los desafíos, incertidumbres y globalización que plantea la sociedad de la información y el conocimiento. Otros autores como López, Bárcenas y Guajardo (2012); Hirsch y López (2008); Hortal (2006) también destacan que ser un *buen profesional* no puede limitarse al desarrollo de competencias cognitivas y técnicas exclusivamente, ha de recuperarse la importancia de la formación ética y los valores profesionales, el denominado *ethos profesional* trascendiendo la mera transmisión de conocimientos y habilidades técnicas para buscar lo que López y Félix (2010) han denominado *profesionalidad moral*.

Con respecto a las Representaciones Sociales que los docentes construyen sobre los Valores Profesionales, se encontraron las siguientes investigaciones: Piña (2016) en el artículo

Representaciones Sociales de docentes en función de su trabajo, expone el resultado de una revisión bibliográfica que da cuenta de un conjunto de expresiones y manifestaciones de los profesores con respecto a su trabajo, en donde destaca la importancia de este tipo de indagaciones como un camino para profundizar en los pensamientos, creencias, imágenes vinculadas con el mundo de la enseñanza. Bautista (2016) en su artículo *Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad*, analiza la evaluación en educación superior desde las representaciones sociales considerando como problema ético la sobrevaloración de la calificación frente al aprendizaje efectivo de los estudiantes. El objetivo del estudio fue evidenciar la representación social de la evaluación, -alejada de la norma y del discurso teórico- como fin y no como medio para estimular los aprendizajes. Analiza con una mirada ética desde la responsabilidad social, el papel del sentido común de docentes y estudiantes en la elaboración de las representaciones acerca de la evaluación.

Laudadío, Mazitelli, Guirado (2015) indagan las Representaciones Sociales de los profesores de Ciencias Naturales utilizando diversos instrumentos como encuestas, observaciones no participantes en el aula, entrevistas individuales y cuestionarios aplicados a los docentes, así como grupos focales. En los resultados evidencian la distancia existente entre lo que los profesores dicen que hacen y lo que

realmente realizan, señalando cómo este conocimiento es el punto de partida para acercarse a la reflexión de la práctica docente. Chávez e Infante (2012), en su artículo *El compromiso ético en los profesores universitarios*, profundizan en la visión de los docentes con respecto a su compromiso ético a partir de un cuestionario aplicado a docentes de distintas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Utilizaron como recurso metodológico el Análisis Crítico del Discurso y es de resaltar que en el texto los autores señalan la importancia de considerar las representaciones que elaboran los grupos sobre sí mismos “por los cuales los agentes producen y reproducen lo que se tiene como verdad del grupo en sí mismo, o sea, su propio ideal de verdad” (p. 219). En los resultados enfatizan sobre los nuevos desafíos que se le presentan al docente, para los cuales no siempre se siente preparado y subrayan la falta de compromiso ético y ciudadano de los nuevos profesionistas como responsabilidad de sus maestros universitarios.

Como se observa en los diferentes trabajos analizados, los valores profesionales asumidos por los docentes en diferentes ámbitos y niveles educativos son viables de investigarse desde la propuesta metodológica de las Representaciones Sociales y constituyen una veta interesante para profundizar en las problemáticas educativas.

2. Perspectiva Teórica

Las Representaciones Sociales son un corpus de conocimiento de sentido común que se elabora en forma colectiva, generalmente las expresa un individuo y se refieren a algo o a alguien (Jodelet, 2011, 1985). El teórico iniciador de esta línea de conocimiento, Moscovici (1985, 1979), las describe como producto del nuevo sentido común, construidas en los procesos de socialización con la familia, grupo de amigos, compañeros, colegas. Los grupos las elaboran y socializan incorporándolas a los pensamientos colectivos que permean y orientan los comportamientos sociales. Las Representaciones Sociales son conocimiento de sentido común que sustituyen al saber especializado y permiten a las personas interactuar en el grupo social de pertenencia; son imágenes mentales que el actor elabora respecto a los hechos cotidianos, las cuales son compartidas por sus allegados. Según Abric (2001) estudiar estos procesos de socialización es indispensable para comprender e interpretar las prácticas sociales: “La identificación de la <visión del mundo> que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y las determinantes de las prácticas sociales” (p. 11).

Para Moscovici (1985) la representación siempre tiene un carácter social porque un objeto no existe para sí mismo, sino que “es y existe para un

individuo o un grupo y en relación con ellos” (p. 71); por tanto, *la representación siempre es la representación de algo para alguien*. Desde la perspectiva de Abric (2001) las representaciones incluyen siempre un doble enfoque que él denomina < sistema sociocognitivo > porque emanan de un sujeto activo con un *componente cognitivo y psicológico* y un *componente social*, que determina las condiciones histórico-sociales que envuelven dichos procesos cognitivos. En sus palabras, las Representaciones Sociales “pueden ser definidas como *construcciones sociocognitivas*, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender, por ejemplo, por qué la representación integra a la vez lo racional y lo irracional” (p. 14). Desde esta teoría las representaciones no son reflejo fiel de la realidad, sino que la sustituyen y su elaboración está determinada por tres componentes: la *información* que posea el actor sobre el tema o asunto; el *campo de representación*, que sitúa y jerarquiza al objeto de estudio en el contexto y la *actitud* del individuo frente al hecho o asunto (Moscovici, 1979). En este trabajo los 3 componentes o dimensiones son utilizados como vías para acercarse al pensamiento de los formadores de docentes, quienes a través de sus representaciones sociales manifiestan el sentido que le otorgan a los valores profesionales en el contexto de las instituciones formadoras de docentes.

3. Metodología

La investigación se realizó en Escuelas Normales de CDMX dependientes de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Estas instituciones ofertan licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Física, Educación Secundaria y Educación Especial. En la indagación participaron 13 docentes de diferentes instituciones de manera voluntaria. Se aplicó un guión de entrevistas con duración de 120 minutos aproximadamente. El instrumento consta de 4 apartados: el primero refiere *Datos Personales, Formación Académica y Condiciones de Trabajo* con 23 preguntas. Los siguientes apartados correspondieron a las 3 dimensiones de las Representaciones Sociales: *Información* con 13 interrogantes; *Campo de Representación* con 11 preguntas y *Actitud* con 8 cuestiones.

Las entrevistas se realizaron en 2017. Se organizó la información empírica de cada una de las 3 dimensiones por separado y se procesaron con el programa computacional Atlas Ti para análisis de datos cualitativos. Las categorías teóricas se construyeron y determinaron a partir del análisis de los testimonios expresados por cada profesor durante las entrevistas, separando aquellas palabras o términos asociados directamente con alguna de las 3 dimensiones establecidas por Moscovici (1979): *Información, Campo de Representación y Actitud*.

Caracterización de la Muestra

La información obtenida en el apartado sobre *Datos Generales* permitió caracterizar a los docentes de la muestra, constituida por 75% de hombres y 25% de mujeres. Sus edades varían de 31 a 61 años, siendo los grupos predominantes de 41 a 50 años (42%) y de 51 a 61 años (25%), lo que denota una población mayoritariamente madura. A continuación, se presenta la caracterización de la muestra en el cuadro 1:

Cuadro 1: Caracterización de la muestra

Sexo	Institución de procedencia	Edad	Tipo de contratación	Perfil Profesional
Hombres 69%	46%	Menos de 40: 15%	Tiempo Completo: 77%	Doctorado 0%
		DE 41 a 60: 77%	Asignatura: 23%	Maestría 31%
		De 61 a 73: 8%	Titular A o B: 7%	Estudios de Maestría 46%
Mujeres 31%	23%	23%	Asignatura 23%	Licenciatura 23%

Fuente: elaboración propia

Según se observa en el cuadro anterior, de los profesores entrevistados, 75% es de tiempo completo y 25% de asignatura, hecho correspondiente con las

edades expresadas por los docentes. Sobre sus condiciones laborales, 43% tiene la categoría de contratación Titular C y únicamente 16% posee Titular B y A; el resto (41%) está dividido en docentes de Asignatura con horas en propiedad o interinos. Con relación a su perfil profesional ninguno tiene doctorado; 42% posee Grado de Maestro; 25% tiene estudios de Maestría y 33% nivel de Licenciatura. En general se puede señalar que es una población mayoritariamente madura, con condiciones de trabajo favorables que corresponden con su antigüedad en el servicio profesional y pocos docentes con grado académico. Estos datos permiten conocer ciertos rasgos de los participantes en la muestra y tratar de comprender algunos de sus pensamientos y creencias, simbolizados como valores profesionales adquiridos durante el ejercicio de la profesión.

4. Resultados

La dimensión *Información* adquiere relevancia porque determina cómo se posiciona el individuo frente a un objeto; dependiendo de la cantidad y calidad de información que posea su representación será a favor o en contra. En los testimonios de los entrevistados se registra que la mayoría de los profesores ingresó por herencia; abuelos, padres o algún familiar cercano ya era maestro, así surgió su interés hacia dicha actividad. La mayoría egresó de una Escuela Normal en donde se asignaban plazas

para maestros; expresaron sentirse más docentes que profesionistas, aunque reconocen la docencia como una profesión. Al considerar que las Representaciones Sociales “son imágenes que condensan un conjunto de significados [...] sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede” (Jodelet, 1985, p. 472), los docentes manifiestan lo natural del proceso al obtener una plaza siendo egresados de una Escuela Normal o abrazar la docencia como destino por una tradición familiar. Estas significaciones las construyen a lo largo de su vida profesional y van formando parte de su acervo para definir lo que serán para ellos los valores profesionales. A la par de su ingreso como docentes en una Escuela Normal inician una trayectoria profesional caracterizada por la participación en diversas comisiones administrativas y de gestión, institucionales e interinstitucionales, reuniones de asignaturas, cuerpos académicos, actualización de programas de estudio, tutorías, exámenes profesionales todas en el contexto de la dinámica normalista. Al señalar su participación en múltiples actividades institucionales, los docentes otorgan igual valor a su desempeño como profesores frente a grupo y en la gestión. Algunos testimonios de los entrevistados:

“El interés surgió por la actividad físico-deportiva” (ED4); “mi papá era maestro de primaria” (ED11); “mis abuelos eran maestros de música” (ED10); “me reconozco más como

docente con la alta función de ayudar a la formación de otras personas” (ED9); “soy docente y profesionista también” (ED5); “me considero docente y valoro la docencia como profesión” (ED12).

La generalidad de los profesores manifestó sentirse apasionados por el ejercicio docente y no tener en mente dedicarse a otra actividad; todos pertenecen al gremio por herencia e influencia familiar; señalan como valor de la profesión sentir pasión por la docencia y ejercerla en ese sentido. Las Representaciones Sociales permiten aprehender los acontecimientos de la vida cotidiana convirtiéndolos en “categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos” (Jodelet, 1985, p. 472); en los testimonios, los profesores expresan sentirse ampliamente identificados con la docencia como carrera de vida, dado el contexto familiar e institucional en el que han vivido gran parte de su historia personal y profesional. Aquí algunos testimonios:

“en ese marco de pasión, habría que mostrar dedicación, entrega a lo que haces” (ED3); “creo que soy un apasionado de la docencia” (ED9); “la docencia es lo que me llena, me apasiona” (ED12); “yo sí amo ser docente” (ED13); “no me dedicaría a otra cosa, he encontrado en la docencia mi forma de vida” (ED3); “la docencia surge por vocación y tiene elementos de pasión...”

haría otras cosas pero difícilmente dejaría la docencia” (ED11).

Se observa en lo expresado por los docentes “cómo la identidad de los actores de la formación, inclinan la imagen de los beneficiarios de la enseñanza” (Jodelet, 2011, p. 142), en este caso los alumnos como futuros docentes, quienes a su vez reconocerán en la docencia cualidades como *dedicación, pasión, vocación* atribuyéndoles el sentido de valores profesionales.

La dimensión *Campo de Representación* ubica y da sentido a lo expresado por los sujetos en el contexto particular en el que se producen las representaciones; en este estudio, el entorno de las Escuelas Normales de CDMX. Los profesores expresaron en el significado de *ser docente* los valores que asocian con la profesión como *la oportunidad de formar, guiar e influir* en otras personas y *la entrega, dedicación, sacrificio, frustración y desilusión* como situaciones vinculadas directamente con el desempeño de esta actividad profesional. Si se analiza el desarrollo histórico del normalismo desde sus inicios como actividad profesional a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y su posterior impulso y promoción con la creación de las normales rurales, puede entenderse cómo la docencia históricamente ha estado relacionada con valores asociados con el género femenino como *entrega, dedicación y sacrificio*. Durante muchas décadas la docencia se identificó

como una actividad netamente femenina (Arnaut, 2012; 2004).

Insistentemente los profesores señalan que no cualquiera puede asumir dicha tarea, porque implica conocer a fondo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Jodelet (1985, p. 472), las Representaciones Sociales “se presentan bajo formas variadas más o menos complejas [...] en el contexto concreto de los individuos y los grupos”; en las Escuelas Normales las representaciones en torno a los valores de la docencia son construidas conjuntamente en los contextos particulares de cada entidad, pero asumen rasgos de identidad profesional colectivos. Condensan un conocimiento de sentido común que es elaborado y compartido por los profesores; para ellos términos como *dedicación*, *sacrificio*, *entrega*, *vocación* son incorporados como valores de la profesión dada la tradición histórica de estas entidades. A la pregunta acerca del significado de ser *buen profesor*, la generalidad mencionó responsabilidad individual y social como una manera de contribuir a la formación de ciudadanos. Algunos de los testimonios de los profesores:

“enseñar a los alumnos a ser ciudadanos” (ED1);
“motivación, pasión, entrega, dedicación, sacrificio, desilusión, frustración” (ED5);
“responsabilidad” (ED10); “un buen profesor es el que asume su función con toda responsabilidad” (ED6); “el que se prepara constantemente, tiene una responsabilidad, tiene

claro los propósitos y trata de alcanzarlos” (ED8); “persona que está consciente de su papel histórico y social, la responsable de formar seres humanos” (ED10).

Diversos teóricos especialistas del campo relacionan los Valores Profesionales con el *ethos* de la identidad colectiva (Cortina y Conill, 2000); con la ética profesional (Hortal, 2006); con la competencia ética (Escámez, *et al.*, 2012). Llama la atención que ninguno de los docentes mencionó como valores profesionales atributos relacionados con la ética, esta categoría rara vez aparece en el discurso de los entrevistados. Cuestiones como *Ética Profesional* y *Educación para la Ciudadanía* se hallan ausentes en los testimonios. Aun cuando la formación ciudadana es relativamente nueva en los modelos curriculares tanto en las Escuelas Normales como en otras Instituciones de Educación Superior (IES), sería deseable que los formadores de docentes la hubieran incorporado en sus contenidos hace ya algunas décadas, por la importancia de la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos. Cuando los docentes en sus prácticas cotidianas asumen y se posicionan con respecto a ciertos valores y creencias, estas representaciones contribuyen a modelar las prácticas de los alumnos, quienes se apropian de tales posicionamientos y los reproducen en su contexto inmediato; en palabras de Jodelet (2011):

se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores (p.140).

Cuando se les pregunta sobre *el sentido de enseñar*, surgen frases como “*capacidad de análisis, reflexión, construcción y transmisión de conocimientos*” (ED4); “*generar condiciones y ambientes de aprendizaje*” (ED11); “*habilidades para instruir y gestionar el aprendizaje en el otro para desenvolverse como ser humano*” (ED13), las cuales ejemplifican y simbolizan algunos de los valores profesionales que para los docentes de la muestra están implícitos en la docencia. Términos como *análisis, reflexión, transmisión, habilidades* son constantes en el discurso de los formadores. Para Jodelet (1985) “la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones” (p. 474); en el entorno de las Escuelas Normales la vida institucional adquiere matices muy particulares, con docentes en su

mayoría egresados de las propias instituciones, generalmente con una licenciatura en Educación Básica y mínima relación con otras IES. Las actividades cotidianas que desempeñan como parte de su quehacer profesional adquieren trascendencia en el entorno institucional, en el que los méritos y las constancias ocupan un lugar preponderante. Entre las actividades que los docentes señalan están la preparación de contenidos, sesiones y materiales de trabajo; lectura de los temas de las asignaturas; la planeación de los ejercicios y estrategias didácticas, así como las funciones a desarrollar durante la clase; asimismo, participación en comisiones institucionales, interinstitucionales y de trabajo con los cuerpos colegiados.

Al preguntarles acerca de las características que debe poseer un docente para desempeñarse en el nivel de Educación Superior, los profesores enfatizan el conocimiento y dominio de la asignatura, la responsabilidad de actualizarse constantemente y conocer la metodología de la investigación educativa, así como la construcción del conocimiento como una particularidad del desempeño en este nivel. Sin embargo, están ausentes actividades como la investigación, la publicación de artículos, el intercambio académico con otras IES. Según Jodelet (1985), “toda representación social es representación de algo y de alguien [...] conlleva un carácter significativo porque se coloca en el espacio de lo ausente, sustituyendo incluso lo presente, por lo cual

no se limita a reproducir, sino es una construcción” (p. 475), lo cual explica cómo los docentes normalistas se representan a las IES. Los valores que para los profesores son significativos son aquellos que permean el contexto de las Escuelas Normales, no el de las IES, porque sus actividades están centradas principalmente en la docencia, no en la investigación, ni en la publicación de artículos científicos o libros; tampoco en la difusión de la cultura, porque sus múltiples actividades administrativas y de gestión saturan sus tiempos laborales.

Con respecto a la dimensión *Actitudes hacia la docencia*, relevante porque determina posiciones con respecto al objeto representado, los entrevistados expresaron sentir gusto por la docencia en la convivencia con los jóvenes y valorar la profesión al observar los procesos de desarrollo de los alumnos. Enseguida se destacan algunos de los testimonios de los profesores:

“Yo nací para la docencia, estoy en el lugar correcto, me gusta hablar, enseñar” (ED1); *“la pasión que al enseñar yo no dejo de aprender de mis alumnos”* (ED2); *“es una oportunidad de estar conviviendo con la juventud, escuchando a los jóvenes de viva voz”* (ED5); *“yo me he dado a la tarea de siempre ser optimista y buscar el lado positivo de las personas”* (ED6); *“trato de perfeccionarme para poder transmitir el conocimiento”* (ED9).

Nuevamente surgen términos como *pasión, oportunidad, transmisión, perfección, conocimiento*, que aluden a situaciones positivas y favorables con respecto al quehacer profesional. Sin embargo, al preguntarles acerca de los aspectos desagradables de la docencia mencionan algunos como *desinterés por parte de los alumnos hacia las actividades académicas; pocos estímulos; condiciones de trabajo difíciles; administración ineficiente y burocrática de la SEP*, estas miradas y percepciones de los profesores sobre lo que consideran son los aspectos desfavorables de su labor, también orientan y rigen las acciones y prácticas no únicamente de los propios docentes, sino que involucran a todo el sistema escolar, como lo señala Jodelet (2011):

el conjunto de orientaciones [de los actores] afecta directamente el funcionamiento del sistema educativo y las opciones que sus actores eligen en función de la experiencia que viven en su seno, dando lugar a representaciones concernientes a sus estatus, sus derechos y deberes, y a la naturaleza del trabajo pedagógico (p.145).

Conclusiones

Autores especialistas en la teoría de las Representaciones Sociales (Jodelet, 2011, 1985; Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1985; Abric, 2001), enfatizan la dimensión social en el conocimiento de sentido común, advirtiendo la

importancia del contexto particular en donde se indagan los pensamientos, creencias, imaginarios, que toman formas de representaciones colectivas. En las Escuelas Normales circulan códigos, valores, intereses, posicionamientos que contribuyen en la elaboración del conocimiento de sentido común de tales recintos. Las representaciones de los profesores acerca de los valores profesionales de la docencia están permeadas por este pensamiento compartido, que comunican e intercambian en la vida cotidiana escolar. Sus pensamientos sobre los valores de la docencia y sus distintas dimensiones se retroalimentan cotidianamente y les permiten moverse, participar en el mundo y dar sentido a los hechos y acontecimientos que cada día van cimentando la vida institucional. Los docentes normalistas participan en esos procesos de “elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos” (Jodelet, 1985, p. 478), porque obtienen seguridad y pertenencia en los distintos grupos de colegas. Ahondar en las creencias, apreciaciones y opiniones de los docentes sobre los valores de su profesión permite acercarse a algunas de sus problemáticas actuales y entender el conjunto de ritos, tradiciones, rutinas, usos y costumbres que pesan sobre estas entidades.

Dada la trascendencia de esta línea de conocimiento de lo social, especialistas del campo (Jodelet, 2011, 2003; Abric, 2001) señalan la importancia de las Representaciones Sociales para el

conocimiento de los problemas educativos y su incursión en el ámbito de la investigación. Profundizar en los valores profesionales de los formadores de docentes permite comprender el sentido de sus acciones durante sus prácticas educativas y orientar posibles estrategias de actualización y modernización para estas históricas instituciones.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Amaro, P., Espinoza, P., Garza, L. y Díaz, R. (2012). La honestidad académica desde la mirada de estudiantes de posgrado que ejercen la docencia. En Hirsch y López. *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 49-72). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Arnaut, A. (2012). Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2010. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. pp. 233-267. México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP. Cuadernos de Discusión No. 17.
- Bautista, N. (2016). Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), pp. 127-144. doi:10.15366/riee2016.9.1.008.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*X (24), pp. 93-123. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/140/14002406/>
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), pp. 87-97. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Chávez, C. (2012). Ética de la profesión docente. La perspectiva de los maestros de formación cívica y ética de secundaria en México. En Hirsch y López. *Ética Profesional en la Docencia y la*

- Investigación* (pp. 139-165). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Chávez, G. y Infante, J. (2012). El compromiso ético en los profesores universitarios. En Hirsch y López. *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 217-234). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Escámez, J., Ballester, L., y López, I. (2012). El valor de la responsabilidad en la formación ética profesional de los estudiantes de posgrado. En Hirsch y López, *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 29-48). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- González, V. y González, R. (2009). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 185-209.
- Hirsch, A. (2012). Consideraciones de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México respecto a la ética profesional. En Hirsch y López, *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 91-112). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Hirsch, A. y López, R. (Coord.). (2008). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hirsch, A. y Pérez-Castro, J. (2006). Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México. En: Hirsch, A. (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral* (pp. 73-102). México: Gernika.
- Hortal, A. (2006). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Descleé de Brouwer.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, pp. 133-154. Recuperado de: <http://www.384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (2003). *Conferencia Inaugural*. Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repso.html>.
- Jodelet, D. (1985). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social, II*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *REencuentro*, 49, pp. 51-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=34004908>
- Laudadio, J., Mazzitelli, C., Guirado, A. (2015). Representaciones de docentes de ciencias naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica. *Actualidades Investigativas en Educación* 15 (3), pp. 1-23. Recuperado de:

- <http://www.20660-Texto%20del%20artículo-47598-1-10-20150825.pdf>
- López, M., Bárcenas, L. y Guajardo, E. (2012). Preguntas éticas de las profesiones: los valores profesionales como elemento transversal del currículum en una universidad humanista. En Hirsch y López, *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 167-194). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- López, R., Durán, E., Félix, V., Solís, M. y Izaguirre, R. (2012). Ética de la profesión docente. Una mirada al profesorado universitario. En Hirsch y López, *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 195-215). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- López, R. y Félix, V. (2010). *Perfiles culturales de la formación universitaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Juan Pablos Editor.
- López, R. (2007). Valores profesionales en la formación universitaria. La dimensión social de los valores del profesorado. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 49, pp. 59-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004909>
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1985). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social, II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), pp. 100-115. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch.html>
- Pérez-Castro, J. (2012). Ética de la investigación y ética del compromiso y la responsabilidad social. En Hirsch y López. *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 321-345). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Piña, J. y Aguayo, H. (2012). La ética profesional en investigadores educativos. Análisis de tesis de doctorado. En Hirsch y López, *Ética Profesional en la Docencia y la Investigación* (pp. 365-385). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Ed. Del Lirio.
- Piña, J. (2016). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo. *Revista Digital Universitaria*, 17 (10), pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art70/>

6. Predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica: rasgos del buen profesor universitario

*Benigno Benavides Martínez y Angélica
Vences Esparza*

Introducción

La docencia es una de las funciones con la que se fundó la universidad, al igual que la investigación, por lo que resulta importante que merezcan la misma atención de parte tanto de autoridades educativas, organismos evaluadores, así como de parte de los sectores sociales que se relacionan con la universidad. Si bien la investigación puede ser evaluada por sus productos científicos y de innovación tecnológica, evaluar la docencia, es una tarea mucho más difícil, porque sus productos no se obtienen de manera directa por el desempeño de la función, sino por la conjunción de una serie de factores en una variedad de contextos, pero lo que se puede apreciar es lo que hacen los profesores universitarios en sus actividades docentes.

De la observación de las actividades y de la reflexión sistemática de las acciones docentes es

posible identificar aquellas prácticas que son consideradas como exitosas para obtener aprendizajes significativos en los estudiantes, no solo porque sus estudiantes obtienen altas evaluaciones o porque una vez egresados de la universidad, acceden a empleos bien remunerados, sino porque pretenden logros mucho más formativos que la evaluación o un lugar distinguido en la estratificación de los estudiantes. La formación integral y el desarrollo personal, la práctica de valores y el respecto a los derechos humanos y de la naturaleza son ejemplos de fines formativos de la educación universitaria. Los profesores que ejercen su función docente con más altas expectativas, que las de transmisión de contenidos y la competencia entre estudiantes, suelen ser identificados a partir de sus prácticas, las cuales se van delineando a partir de la aceptación y el reconocimiento que reciben tanto de estudiantes como de los colegas. Estas prácticas se concentran en “rasgos” en marcas de su identidad como profesores.

En este estudio destacamos tres rasgos detectados por los profesores como de excelencia: predicar con el ejemplo, el profesionalismo y la didáctica, con base en una investigación más amplia sobre la excelencia del profesorado universitario, tomando como caso el de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), para lograrlo se contó con la colaboración de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), así como de estudiantes de la licenciatura en Educación. El caso que se estudia

forma parte del proyecto dirigido por Ana Hirsch Adler, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, que inició desde 2015 y continúa vigente. Se espera aportar elementos confiables en el proceso de construcción del concepto de *excelencia del profesorado*, sobre todo en su componente de ética profesional, por ser este aspecto indisociable del primero.

La herramienta para recolectar los datos fue un cuestionario y después se emprendió el trabajo de interpretación de los resultados en las dimensiones en que se mueve o se expresa la excelencia, así como los rasgos y valores que contribuyen a su definición. La población de estudio son profesores, incluyendo a los de posgrado, dadas las condiciones laborales en las que se desempeñan.

1. Antecedentes

El proyecto realizado en la UNAM (Hirsch-Adler, 2017) integra dos aspectos fundamentales: la ética profesional y la excelencia. La ética profesional, porque se le considera como la expresión de mejora cualitativa y elevar el grado de humanización social e individual, mediante el ejercicio de la profesión de que se trate en un contexto determinado y también, porque ofrece pautas concretas de actuación y valores que pueden ser potenciados (Fernández y Hortal, 1994). En cuanto a la excelencia del profesorado, el

antecedente es el trabajo de Ken Bain (2007), para quien “una docencia de excelencia se caracteriza por altas expectativas acerca del desarrollo intelectual, físico o emocional de sus estudiantes generando en ellos aprendizajes profundos. Ambos campos temáticos permiten observar la necesidad de formación de profesionales que actúen con base en principios que beneficien a sus estudiantes y a la sociedad.

Otros estudios mantienen la línea de trabajo sobre la excelencia de la docencia universitaria buscando elementos teóricos, empíricos y propositivos acerca de este tema (Little, Locke, Parker y Richardson, 2007) que tengan incidencia sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, involucrando todas las instancias institucionales y las dimensiones sociales e individuales de la educación universitaria. Otros estudios (Gunn y Fisk, 2013) se realizan incluso como continuación de otro anterior y con mayores pretensiones abarcando otros ámbitos como el desarrollo profesional, pues parten de la idea de que la excelencia del profesor es un sello distintivo de su institución y por ello, toda institución de educación superior trata que sus profesores ejerzan la docencia de manera excelente o al menos que traten de alcanzar la excelencia, por eso la institución establece programas para que sus docentes alcancen esa cualidad. Al convertirse en un programa institucional se abarcan todas las dimensiones de la dinámica institucional y se aprecia un panorama

mucho más amplio acerca de la docencia y de los factores que se ven involucrados, pero, sobre todo, se comprende que los más beneficiados de la docencia de excelencia serían los propios estudiantes.

La investigación macro es principalmente descriptiva, combina estrategias cualitativas y cuantitativas, a partir de un cuestionario desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz M y Romero A, 2010) y adaptado para la UNAM. Los artículos publicados y compartidos en foros académicos sobre el tema de la excelencia (Navia y Hirsch, 2015; Hirsch-Adler, 2017) se revisaron también.

Mediante algunas acciones en la UANL entre 2015 y 2017 (Chávez, 2016; Benavides y Chávez, 2017; Chávez y Treviño, 2017), se logró un acercamiento al tema a partir de un cuestionario breve, diseñado para ese fin, de 13 preguntas que se suministró a estudiantes de licenciatura o pregrado, por considerar que era importante consignar su percepción sobre la excelencia docente, aceptando que la visión de los estudiantes es importante cuando se trata de valorar el trabajo de sus profesores (Bain, 2007). Los estudiantes coincidieron en que un buen profesor debe tener los siguientes rasgos: ser dinámico, empático, comprensivo, paciente y tener tacto, con lo que manifiestan la importancia que dan al “buen trato” por parte del docente. Además, de una serie de preguntas de respuesta cerrada, manifestaron estar *De acuerdo* sobre todo con estos

aspectos: 1. Todo maestro debe establecer una comunicación adecuada con sus alumnos; 2. Lo fundamental es que los maestros conozcan la materia que enseñan y la expresen en propósitos de aprendizaje; 3. El buen maestro/a debe conocer los métodos y estrategias para enseñar en la universidad; 4. Desarrollar en sus alumnos el respeto por la profesión que estudian, es un deber de todo maestro. Estos resultados aportan ideas y generan nuevas preguntas que contribuyen a centrar el propósito de la nueva fase de la investigación en la UANL, sobre la excelencia del profesorado universitario.

2. Referentes teóricos

Lo que entendemos por excelencia en un profesor o profesora, es que alguien hace lo que le corresponde y lo hace bien en el sentido de que se orienta hacia los estudiantes, no solo en sus aprendizajes, sino en su formación como profesionistas de manera integral. La excelencia es un hábito que se convierte en virtud, e impulsa al ser humano a ser bueno y a hacer su oficio bien y perfectamente (Garcés-Giraldo, 2015) para los griegos, la excelencia es virtud, talento o cualidad excepcional para un fin, de esta forma, ser un profesor de excelencia significa enseñar bien con todo lo que ello implica.

Ken Bain, en su libro *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (2007), aporta elementos que son posibles de aplicar en nuestro contexto. Este

autor se propuso “capturar la sabiduría colectiva de algunos profesores de los Estados Unidos, para registrar no solo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas” (p.14). En su texto, empieza por definir a “los profesores extraordinarios”, a quienes también nombra, los profesores de excelencia, los profesores excepcionales, los profesores muy efectivos, los mejores profesores, y sobre ellos dice que son, sobre todo, aquellos que “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (p. 15).

Se comprende que la excelencia del profesorado es un asunto que concierne al desempeño profesional, aunque también es institucional y por ello importa mucho reconocer que el ejercicio de la docencia hoy en día está influido por las nuevas condiciones sociales que exigen a la vez nuevos saberes, aptitudes y competencias a los docentes, así que la docencia se convierte en una actividad más compleja. En las aulas, la acción que los docentes desarrollan no se reduce a reproducir y transmitir contenidos, de ahí que ser un experto en la materia no es suficiente, ser un profesor o profesora de excelencia consiste en esencia en forjar la personalidad, cultivar a los jóvenes para la vida en sociedad y en alentarlos a pensar por sí mismos. Bain (2007) reconoce en su

investigación, que “Sin excepción, los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien”. Además, afirma que todos son consumados eruditos, artistas o científicos en activo, aunque, no debe verse a esta condición como la única característica importante, porque se trabaja bajo el supuesto de que así es; es decir, si alguien enseña matemáticas, significa que es experto en matemáticas. Más importante aún, explica el autor, es que los maestros que participaron en su estudio “han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades”. (2007, p. 26). En todo caso, los profesores extraordinarios son los que consiguen buenos resultados educativos, no solamente las notas escolares o calificaciones, sino que logran que sus estudiantes sean exitosos y seguros de sí mismos y de lo que saben (Bain, 2007).

En la realidad cotidiana, afirma Peter T. Knight (Bausela-Herreras, 2007) el ejercicio de la docencia depende en buena medida de la personalidad e identidad profesional del sujeto que enseña, de su relación con el saber y la enseñanza, y de la idea que tenga del estudiante, es decir (Knight, 2005) insiste, ser un buen profesor “es una cuestión personal” que depende de prepararse a conciencia, hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología, sonreír, orientar bien a los estudiantes,

aunque, como el propio autor lo reconoce, todo esto no es suficiente sin el apoyo institucional adecuado.

La excelencia docente (Villa-Sánchez, 2008) implica cumplir cabalmente con las funciones esenciales de la universidad: investigación, gestión y docencia. Ello justifica el hecho de que las instituciones insisten en la necesidad de formar o crear nuevas competencias y tareas para los docentes y por esa razón diseñan programas para potenciarla, para apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación, evaluar de manera regular para la mejora pedagógica, así como premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica en todas las dimensiones.

3. Los profesores y los indicadores de calidad

Las tendencias en la evaluación institucional interna y externa siguen una lógica orientada por el mercado, expresada con frecuencia en restricciones del financiamiento público para las universidades, lo que afecta a la educación superior, ya que dichas restricciones llegaron asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia (Tünnermann-Bernheim, 2008), de tal forma que son objeto de constante escrutinio, lo que suele generar tensión entre los miembros de una comunidad académica. En el nivel internacional, la calidad del profesorado es primordial porque contribuye a posicionar a las instituciones de educación superior en los *rankings* académicos (Hirsch A y P Vidal, 2015), a partir de

criterios medibles. Esta tendencia hoy en día orienta el interés de alguien para ingresar a una universidad en particular, ya que los *rankings* o clasificaciones contribuyen a conformar un cierto imaginario social de éxito futuro que favorece a las instituciones que están en dichas listas: la Universidad de Oxford y la Universidad de Cambridge, están entre las universidades europeas más destacadas, como otras en la región latinoamericana u oriental.

La excelencia del profesorado es un rubro de primer orden en el ranking que realiza la Universidad de Shanghai JiaoTong, donde se toman en cuenta estos aspectos: calidad de la educación, calidad del profesorado, calidad del producto y tamaño de la institución (Hirsch A y P Vidal, 2015). La calidad del profesorado tiene un valor muy alto al momento de clasificar a una universidad como excelente, y considera, sobre todo: los resultados excepcionales obtenidos por sus alumnos; el número de distinciones máximas obtenidas por los profesores en su campo de conocimiento; el número de investigadores de la universidad citados en las distintas áreas de conocimiento; los artículos publicados en las revistas indexadas y en las bases de datos más importantes del mundo.

4. Perfil deseable de los profesores en la UANL

La UANL ha definido un perfil deseable para sus profesores, conformado por ciertos rasgos

deseables, algunos se derivan de la visión tradicional sobre la docencia y otros más se establecen a partir de los nuevos lineamientos e indicadores instaurados por las agencias evaluadoras o certificadoras de la calidad educativa. Dicho perfil está consignado en el Modelo Educativo 2008, actualización 2015, y se vinculan con una de las dimensiones del modelo de Responsabilidad Social Universitaria, que a su vez, procede de su Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012), que es *Formación universitaria y de calidad*; así, la formación universitaria descansa en los profesores, quienes, además de ser buenos ciudadanos, deben poseer sólidas competencias como docentes, participar en programas de calidad, lograr el perfil de egreso de sus alumnos, evaluar y contribuir a los logros de sus estudiantes.

Además, el quehacer docente se describe más ampliamente en el Modelo Académico (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011) a partir de los siguientes roles y funciones del profesor: tutor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos, planeador. En el perfil se enuncian también los rasgos o competencias que los docentes deben poseer, que en cierto modo equivalen a una descripción de la excelencia. Estas competencias que integran el diseño, la planeación didáctica, la comunicación adecuada, y la evaluación de forma pertinente, se corresponden con casi todos aspectos que constituyen el cuestionario utilizado

para el levantamiento de datos, se pueden localizar en los incisos: D. Planificación y organización de la materia, E. Desarrollo de la enseñanza, y H. Evaluación.

5. Método y materiales

En esta investigación se analizaron de forma cualitativa los términos que los docentes escribieron en la primera parte del cuestionario que ofrece las preguntas abiertas; esto permitió describir, explicar y eventualmente realizar algunas interpretaciones sobre lo que escribieron. La aplicación de cuestionarios se realizó durante el mes de mayo de 2018 con apoyo de los investigadores del equipo de trabajo y de algunos estudiantes. Las diversas facultades y dependencias de la UANL se localizan en varios campus de la UANL localizados en el estado de Nuevo León, su centro es el llamado Ciudad Universitaria; existen otros campus en el área metropolitana (Mederos, Área Médica) y otros más fuera de esta área como los de Linares y Anáhuac. La UANL es la más grande institución de educación superior del norte del país y la que ofrece mayor cantidad y diversidad de programas educativos; según datos de 2019, cuenta con más de 206 mil estudiantes, sus profesores son 6,988 (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2019).

Se recogieron y procesaron mediante el SPSS, 108 cuestionarios correspondientes al Campus Ciudad Universitaria, ubicado en la ciudad de San

Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. De los 108 cuestionarios, 51 fueron respondidos por mujeres y 87 por hombres (de Ingeniería Civil todos son hombres); corresponden a 11 facultades. Por otro lado, también se registraron en Excel los términos que los maestros escribieron en las dos primeras preguntas que van al inicio del cuestionario: 1. ¿Cuáles considera usted que son los 5 valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?; 2. Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”?

6. Resultados

A partir de lo expuesto, es posible presentar resultados, aunque sea de manera preliminar, sobre las tendencias que se marcan en relación con los rasgos que caracterizan al buen profesor universitario. Si bien se incluyen los valores que mencionaron los profesores, debe tenerse presente que el propósito de esta comunicación se centra en los rasgos (ver Tabla1).

Tabla 1: Datos a partir de la información sobre valores y rasgos de los profesores de excelencia. Escritos en la primera hoja del cuestionario.

	Elementos recogidos	Valores (número de menciones)	Elementos recogidos	Rasgos (número de menciones)
Facultad de	90	Responsabilidad, 13	90	Predicar con el

*Predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica:
rasgos del buen profesor universitario*

Ingeniería Mecánica y Eléctrica		Honestidad, 12		ejemplo, 41
Arquitectura	50	Ética profesional, 19	50	Perfil deseado, 13
Facultad de Contaduría Pública y Administración.	50	Profesionalismo, 9	50	Profesionalismo, 21*
Ingeniería Civil	76	Ética profesional, 20*	80	Profesionalismo, 20
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.	54	Respeto, 9 Responsabilidad, 9 Compromiso, 9	57	Liderazgo, 13 Respetuoso, 13
Facultad de Ciencias Químicas	43	Ética profesional, 13	43	Liderazgo, 13
Facultad de Ciencias Biológicas	29	Honradez, 7 Responsabilidad, 6	29	Conocimientos didácticos, 6 Respeto, 6
Facultad de Organización Deportiva	44	Respeto, 12	41	Responsable, 10
Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas	48	Honestidad, 15	44	Respeto, 10
Facultad	80	Compañerismo, 12	80	Conocimiento, 12

Derecho y Criminología		smo, 17		ntos
		Equidad/justicia, 15		didácticos, 21
Total de elementos recogidos	564		564	

Elaboración propia.

Los resultados, así como su interpretación, se presentan de formas general, y después organizados en los subtemas titulados por el rasgo que los profesores mencionaron. Respecto de los *valores*, los términos que más utilizaron fueron: Ética profesional, 60 menciones; Responsabilidad, 36 menciones; Honestidad/honradez, 34 menciones; Respeto, 21 menciones. En cuanto a los rasgos, esto es lo que escribieron: Predicar con el ejemplo, 41 menciones; Profesionalismo, 41 menciones; Conocimientos didácticos, 27; Liderazgo, 26 (Véase la Tabla 1).

6.1. *Predicar con el ejemplo*

La enseñanza universitaria, como ocurre con la de cualquier otro nivel, a pesar de ser una actividad profesional normada institucionalmente, finalmente se personifica en el docente, quien enseña gracias a su función, pero también enseña por lo que es como persona (Zabalza, 2009), siendo una especie de ejemplo para sus estudiantes. El profesor ejerce su función en una situación formal, dentro de los límites ya sean físicos o virtuales de la universidad, pero esto no impide que los estudiantes aprendan

muchas más contenidos que los que el profesor pretende transmitir, los cuales se convierten en contextos cambiantes para el profesor. La enseñanza alude al profesor, pero el estudiante se ubica en variadas situaciones de aprendizaje, sobrepasando lo que el profesor le propone, sobre todo en los niveles de educación superior en los que se busca una relación estrecha entre la escuela y la práctica profesional y con la misma sociedad en sus diversos ámbitos, además de la vida personal y familiar.

El rasgo que los profesores resaltan en primer lugar se expresa como “predicar con el ejemplo” lo cual puede ser objeto de varias formas de interpretación. Inicialmente podemos decir que el uso de ejemplos en la enseñanza son un recurso habitual, pero ser una muestra de lo que se enseña, alude básicamente a la persona misma del profesor, incidiendo en su integridad y en su honestidad. El profesor como ejemplo de lo que enseña es componente de una educación social (Arriaga-Ramírez P y otros, 2006) más que escolar y se asocia firmemente con el medio en el que se desenvuelven profesores y estudiantes.

La excelencia de una u otra manera, se personifica en el profesor, quien se presenta ante los estudiantes representando a la institución, pero también como persona que cree en su trabajo, que se compromete con su labor y que es el primer convencido de lo que enseña. Sin su compromiso como persona, el profesor no pasaría de ser un mero

transmisor o en el mejor de los casos, un simple facilitador para que sus estudiantes accedan a contenidos. El profesor de excelencia debe demostrar que también aprende constantemente, que entiende a sus estudiantes, porque él ha estudiado y sigue estudiando, que se esfuerza por comprender a los estudiantes (Herman, 2011), que se supera profesionalmente con renovados recursos de enseñanza y que de ninguna manera quiere fingir lo que no es ni presentarse como alguien que no es una persona.

El alto número de profesores que mostraron su inclinación por este rasgo (predicar con el ejemplo), supone que siempre es deseable hacerlo, aunque en ocasiones no sea posible ponerlo en práctica. El análisis deja abiertas más posibilidades, las cuales se pueden agrupar en que enseñar con el ejemplo se refiere a: cumplimiento de normas escolares, cumplimiento de comportamientos éticos, congruencia entre el contenido que se transmite con lo que se hace en el aula y congruencia con la práctica profesional.

El profesor debe ser un ejemplo del cumplimiento de las normas escolares básicas como la puntualidad y asistencia, así como de las tareas como preparación o planeación de sus cursos, presentar informes y demás, su cumplimiento se convierte en un ejemplo de lo que él puede exigir igualmente a sus estudiantes y en algún momento usar estos atributos para pedir reconocimientos o

promociones profesionales o laborales. Del mismo modo, puede ubicarse dentro de una escala jerárquica con respecto a sus colegas que no cumplen con esta normatividad. El ejemplo, en este caso, funciona como un respaldo para fundamentar su autoridad tanto con los estudiantes, como con las autoridades universitarias.

La docencia contiene una gran dosis de comportamientos éticos, sobre todo en la relación ente el profesor con los estudiantes, ya que el profesor se ubica en una posición estructuralmente superior, lo cual puede propiciar acciones de autoritarismo, abusos, excesos que pueden llegar a desvirtuar su función. En este sentido, es válido decir que se debe predicar con el ejemplo al momento de establecer exigencias sobre las actividades de los estudiantes.

El profesor transmite contenidos de diversa índole a los estudiantes quienes deben apropiárselos como parte de su aprendizaje, pero esos conocimientos no siempre tienen una correspondencia con la realidad. Los contenidos escolares se encuentran formalizados en el currículo, pero las acciones cotidianas en situaciones reales son mucho más complejas que la realidad limitada del aula. Si los estudiantes llegan a calificar ciertos contenidos o cursos como de “relleno” es, en parte, porque no los visualizan como aplicables, por su parte, los profesores se ven en la necesidad de tener que justificar artificialmente y con argumentos

rebuscados los contenidos que transmiten y que exige que sus estudiantes los apropien. Si el profesor puede aplicar esos contenidos, le sobran ejemplos para fundamentar su enseñanza, pero si, por otro lado, no es capaz de poner en práctica sus propios conocimientos, difícilmente podrá convencer a los estudiantes o a sí mismo de la importancia de sus cursos.

Fuera del aula, la más importante expresión de la enseñanza a través del ejemplo es la relación entre la formación universitaria y la práctica profesional, la cual debe ser establecida por el profesor, quien es un profesionalista y, por lo tanto, ejemplifica en él mismo lo que enseña. El problema, en este aspecto, es que el profesionalismo del profesor está dividido entre la práctica profesional y la docencia. Predicar con el ejemplo es una especie de atributo que proviene de la profesión y no tanto de la docencia pues alude a los contenidos y no propiamente a la enseñanza, sin embargo, se manifiesta en la docencia en donde se cuestiona (explícita o implícitamente por otros o por él mismo) al profesor acerca de la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que pretende enseñar. En síntesis, se puede afirmar que este rasgo destaca su importancia debido a la necesidad de demostración de la pertinencia de los conocimientos para ser enseñados por alguien que los ha practicado asumiendo las dos grandes dimensiones de la docencia universitaria: como profesor y como

profesionista, además de ser un ciudadano y una persona.

6.2. Profesionalismo

El estatus de profesión del profesor universitario es difícil de establecer debido a que es el resultado, sobre todo, de la situación del mercado laboral y no de una formación educativa. Más que una profesión, se puede decir que es una ocupación, aprovechando espacios del mercado laboral, para la que evidentemente no ha sido formado en la educación superior. El origen y la trayectoria como profesionista académico depende de la institución en la que labora y no tanto de la profesión que haya estudiado, por lo que se puede decir que la institución lo integra y le define su posterior formación. Al analizar el profesionalismo del docente universitario y, sobre todo, al compararlo con otras profesiones, aparecen varios puntos problemáticos (Ingersoll R y Perda D, 2008), como el del conocimiento profesional que sirve de base para el desempeño en el mundo laboral, pero que, en el caso de los profesores, se confunde con el conocimiento pedagógico. Algunas perspectivas de solución terminan por asociar ambos conocimientos con fórmulas simples presentadas en frases ya hechas como la que enuncia que el buen profesor es aquel que “sabe lo que enseña y sabe enseñarlo” pues resultaría sumamente complejo dominar y combinar dos campos disciplinarios a niveles cada vez

superiores, comenzando en pregrado y abarcando al posgrado. A lo más que puede llegar este argumento es a reducir el saber pedagógico a principios y técnicas básicas de enseñanza obtenidas en efímeros cursos de capacitación o actualización.

En este esquema, el profesionalismo del profesor se despliega en dos sentidos: como docente y como profesionista. El profesionalismo al que se refieren los profesores es evidentemente el de la docencia, pues en la universidad actúa como tal, esperando su otra expresión en el mercado laboral. Ser profesional, por lo tanto, equivale a comportarse como un profesor que tiene conocimientos pedagógicos para poder transmitir contenidos o promover el aprendizaje, además de evaluar los logros de los estudiantes para reconocer sus avances o para tomar las medidas necesarias para recuperar los rezagos.

Si bien, los estudios acerca de las profesiones marcan un agudo problema de falta de acuerdo sobre una definición aceptable para todos o la mayoría de los casos de ocupaciones que se consideran profesiones (Freidson, 2001), no obstante, podemos seguir cierta tendencia acerca de los elementos que se encuentran presentes para manejar una idea de profesión (Fernández-Pérez, 2001) destacando de entre ellos: el conocimiento especializado, el reconocimiento social y el cumplimiento de una función necesaria para la sociedad, lo cual confiere cierto estatus al profesionista, además de legitimar su

trabajo. En el caso que estudiamos resulta problemático localizar los componentes anteriores debido, sobre todo, a la combinación ocupacional del profesor como tal y como profesionalista. Algunos de estos elementos son combinables como el estatus, el reconocimiento social y el cumplimiento de la función, puesto que es tan importante ser médico como enseñar medicina; pero en el caso del conocimiento resulta más difícil si no es por agregación de los conocimientos: saber medicina no es combinable con el conocimiento pedagógico, pues son dos campos diferentes, a lo sumo, si se intenta, el conocimiento pedagógico se reduciría a técnicas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

El profesionalismo aludido como uno de los rasgos del buen profesor se refiere entonces al desempeño de la ocupación como docentes, asumiendo esa función de la manera como se lo ha marcado la institución, sin componentes subjetivos ni excesos.

6.3. Conocimientos didácticos

Un profesionalista se convierte en docente universitario si cumple requisitos de conocimiento especializado en un área de la investigación o de la formación universitaria. Por otro lado, los requerimientos pedagógicos que la docencia implica se atenderán posteriormente mediante cursos de actualización. El fundamento de esta práctica se localiza en que la universidad es conceptualizada

como una institución en la que el conocimiento disciplinar ocupa el primer lugar de las orientaciones del trabajo institucional, por ello la investigación es la actividad de mayor reconocimiento. La docencia sería una consecuencia del conocimiento que el profesor domina y del que descubre a través de la investigación.

El conocimiento que los profesores transmiten, lo mismo que el conocimiento didáctico, se destacan como algo que se puede uniformar bajo fórmulas generales aplicables a amplias comunidades académicas (De-Miguel-Díaz, 2005) a través de recomendaciones, principios o manuales para la actuación didáctica. Para los profesores provenientes de trayectorias externas al ámbito pedagógico, el conocimiento didáctico se siente como una necesidad para mejorar su trabajo y muestran aprecio por haber recibido procedimientos, y técnicas de enseñanza y evaluación (Giusti-Pachane, 2007) que facilitan un trabajo imbuido de procedimientos tradicionales.

La función docente se tiene que hacer directamente frente a los estudiantes, de manera cotidiana, cara a cara, lo cual permite que el profesor se percate de las expresiones de sus estudiantes y del efecto inicial de su enseñanza. Ambos se benefician del uso de procedimientos didácticos más dinámicos, interactivos, menos verticales y más efectivos para su aprendizaje. En este sentido, el conocimiento didáctico otorga cierta identidad hacia la docencia, al poseer un importante rasgo de esta profesión.

Conclusiones

El problema planteado en esta investigación se centra particularmente en identificar y explicar los rasgos que los profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León reconocen como definitorios de ser un buen profesor. De acuerdo con los datos recabados se determinó que: *predicar con el ejemplo, profesionalismo y conocimientos didácticos* son los rasgos más destacados. La explicación de la tendencia por estos rasgos se basa en la orientación de los profesores hacia la integración de una identidad acorde con su ocupación como docentes en el contexto institucional universitario. Estos rasgos fueron expresados abiertamente por los profesores, no fueron opciones que se presentaron en preguntas cerradas o preestablecidas, ninguno de ellos aparece en documentos oficiales, por lo que no son producto de cursos que los profesores hubieran recibido para repetirlos, lo que confiere autenticidad a estos hallazgos.

Este estudio se enfoca a una ocupación, o más precisamente a una función que realiza el profesor dentro de una universidad, la cual tiene preestablecidos muy puntualmente los roles que deben desempeñarse, por lo que era de esperar que los profesionistas que actúan como docentes asimilen la cultura organizacional vigente, pero lo que muestran los resultados, es más bien la persistencia de rasgos tradicionales de toda profesión, cuestionando, de alguna manera la efectividad de las

políticas institucionales que buscan la mejora de la calidad de la educación superior. Para un mayor análisis, sería pertinente comparar estos resultados con muestras más amplias, con más instrumentos para recabar información y, sobre todo, con información proveniente de los rasgos reconocidos en otras profesiones.

Referencias

- Arriaga-Ramírez, P. y otros. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. (F. U. Lorenz, Ed.) *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 87-102.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bausela-Herreras, E. (2007). El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia. *Revista de Educación Superior*, XXXVI (4)(144), 139-141.
- Benavides, B. y Chávez G. (2017). Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia. (U. C.-L. Mancha, Ed.) *Praxis Sociológica* (22), 97-113.
- Chávez, G. y Treviño, MC. (2017). Ética y excelencia del Profesorado: la mirada de los estudiantes. *COMIE*. San Luis Potosí: COMIE.
- Chávez, G. (2016). La excelencia del profesorado universitario. La visión de los estudiantes". *ISA Forum*. Viena: ISA.
- De-Miguel-Díaz, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernández, J. y Hortal, A (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Fernández-Cruz, M. y Romero A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117.
- Fernández-Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto Profesión: notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 23-39.
- Freidson, E. (2001). La Teoría de las Profesiones: Estado del Arte. *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 28-43.
- Garcés-Giraldo, L. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. *Discusiones Filosóficas* (27), 127-146.

*Predicar con el ejemplo, profesionalismo y didáctica:
rasgos del buen profesor universitario*

- Giusti-Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de Educación Superior*, XXXVI (3)(143), 119-132.
- Gunn, V. y A. Fisk (2013) Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013. A literature review since the CHERI report 2007. The Higher Education Academy. UK.
- Herman, R L (2011) What Makes an Excellent Professor? *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11, No.1, 2011, 1-5.
- Hirsch A y P Vidal. (2015). La excelencia del profesor/a universitario en España y México.
- Hirsch-Adler, A. (2017). Ética profesional y excelencia del profesorado. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). San Luis Potosí: COMIE.
- Ingersoll R y Perda D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. En Ballantine-Spade, *Schools and Society: a Sociological Approach to Education* (pp. 106-118). Los Angeles: Pine Forge Press.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Little B, Locke W, Parker J y Richardson J (2007) Excellence in teaching and learning: A review of the literature for the Higher Education Academy. Higher Education Academy, UK.
- Navia C y A Hirsch. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 100-115.
- Tünnermann-Bernheim, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Editorial Javeriano - UNESCO.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Modelo Académico de Licenciatura. Monterrey, Nuevo León: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012). Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Monterrey, Nuevo León, México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2019). Informe del Rector. Monterrey, Nuevo León: UANL.
- Villa-Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 177-212.
- Zabalza, M. (2009). Ser Profesor Universitario hoy. *La Cuestión Universitaria* (5), 68-80.

7. La excelencia en las prácticas académicas de profesores universitarios

Guadalupe Chávez González y María Concepción Treviño

Introducción

En la década de los años setentas la educación superior en México sufre un aumento significativo en la cantidad de alumnos que ingresan al nivel medio superior y superior, ocurriendo un fenómeno de masificación que afecta la calidad de los procesos académicos, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) no escapó a ese problema, la institución inició el 5 de diciembre de 1859 con 40 alumnos, pero es hasta 1933 cuando inicia de manera formal la Universidad de Nuevo León, en su primer año contaba con 218 profesores que impartían clases a 1,864 alumnos, en la década de los sesenta logra su autonomía y adopta el nombre actual de Universidad Autónoma de Nuevo León (Zavala T., 2008). En el año 1977 el índice de crecimiento anual sobrepasa el 20%, contando con 83 mil estudiantes activos (Todd, 1977), actualmente atiende a más de 202 mil

alumnos, bajo la guía de 6,926 docentes (Garza R., 2018).

El proceso de ampliación de la matrícula deriva en la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de sectores con menos recursos económicos y acervos culturales, lo que dificulta el logro de aprendizajes significativos y de calidad, por la diversidad de habilidades, conocimientos y actitudes entre los jóvenes. Fernández-Cruz y Gijón (2011), afirman que la educación superior se torna más complicada, lo que ha provocado que muchos países transformen los sistemas de educación superior para garantizar que los alumnos alcancen las competencias idóneas en sus profesiones. Se sustituye el modelo centrado en la enseñanza por un modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo López *et al.* 2017; Li & Guo, 2015; Chen Zhou, Sun, Wu, Lu & Tian, 2015; Schweisfurth, 2015), los docentes universitarios tienen que modificar su forma tradicional de enseñar convirtiéndose en facilitadores del proceso de aprendizaje (Morán *et al.*, 2015).

La pregunta central de este trabajo es: ¿cuáles son los indicadores o rasgos que los profesores de pregrado y posgrado de la UANL consideran componentes de una docencia de excelencia?, en el entendido de que estos son importantes en las evaluaciones institucionales internas y externas. El

propósito de esta investigación¹ fue determinar los indicadores que los docentes de pregrado y posgrado de la UANL consideran como componentes relevantes de una docencia de excelencia.

Se entiende por excelencia, de forma muy general, al conjunto de características o rasgos del profesorado que contribuyen a una formación integral de los estudiantes, los motiva a estudiar y a superarse, y los apoya para ser buenos profesionistas. La investigación se vincula con el proyecto de Ana Hirsch Adler, de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), que lleva por nombre, “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM” (Hirsch, 2017).

1. La excelencia de las Universidades

En los últimos años, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto obligadas por los sistemas de evaluación internacionales a mejorar y consolidar la calidad de los procesos educativos (Yat Wai Lo, 2014). En la actualidad existen varios rankings que se encargan de examinar a las universidades a escala internacional, estas comparaciones han llamado la atención a nivel mundial, por lo que cada país establece o selecciona

¹En esta investigación colaboraron también Angélica Vences Esparza y Benigno Benavides Martínez, cuya colaboración se encuentra antes que esta.

como evaluar sus universidades (Yong Amaya, *et al.*, 2018).

Los países en Latinoamérica utilizan diferentes modelos para sus evaluaciones, por ejemplo: Venezuela lleva a cabo diferentes análisis de las teorías integradoras y de capital intelectual (CI). Colombia valora la pertinencia de los programas académicos por medio de los índices de competitividad integral del Foro Económico Mundial, también utiliza el Sapiens Research Group, dedicado al reporte de las mejores IES, para la elaboración del ranking tiene en cuenta los indicadores de investigación de las instituciones (Sapiens Research Group, 2015). En México se emplean modelos de valoración y gestión del CI y del conocimiento (Peinado, Cerecedo y Viguera, 2015), los organismos encargados son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales realizan evaluaciones diagnósticas de los programas académicos, de las funciones de gestión y extensión de las instituciones. Las universidades mexicanas también se evalúan a través de varios rankings internacionales.

En España además de utilizar diversos rankings, también recurren para la evaluación de sus universidades a el *Journal Citation Reports* (JCR), para impulsar la transmisión del conocimiento a través de publicaciones (Jorge & De Frutos, 2017). La European Association for Quality Assurance in

Higher Education (ENCA) agrupa una gran cantidad de dependencias conectadas con la calidad, que muestra las instituciones con más prestigio de Europa, Asia y América, ocasionando la formación de los rankings universitarios (García, 2016). Algunos rankings miden el rendimiento y el impacto de la actividad científica en la web (Webometrics), a través de publicaciones que difunden el conocimiento académico, (Zarco, Del-Barrio-García & Cerdón, 2016; Buela, Quevedo y Guillén, 2016). Villaseñor, Moreno y Flores (2015) mencionan la importancia y el impacto que tienen en la educación superior como referentes de excelencia y calidad. Se examinan usualmente tres áreas: docencia, investigación y servicios.

La necesidad de atender a una población estudiantil, cada año más numerosa, y la presión por la calidad, son un reflejo del compromiso que tienen las universidades al ofrecer a su comunidad los más altos estándares de educación superior, recayendo gran parte de la responsabilidad en la figura del profesor. Por ello se han llevado a cabo numerosos estudios a nivel internacional respecto a las características y competencias del docente de excelencia, estableciendo algunos modelos con el objetivo de evaluarlos o conceptualizando las características idóneas del buen profesor (Abadía *et al*, 2015; Alanis, J., 2016; Alcocer, Rodríguez & Arango, 2016; Bain, K., 2014; Laudadio, 2014; Monereo & Domínguez, 2014; Ruiz-Corbella &

Aguilar-Feijoo, 2017; Villarroel, V. & Bruna, D., 2017)

En años recientes, también en México diversos académicos e investigadores se han dado a la tarea de realizar investigaciones sobre este importante tema de la excelencia docente (Benavides, B. y Vences, A. 2019; Barragán, S., 2019; Hirsch, A., 2019; Tapia, G., 2019; Gómez, N., 2019; Chávez, G. y Treviño, T., 2017-2019; Benavides, B. y Chávez, G., 2017).

2. Qué hacen los mejores profesores

La conocida investigación de Ken Bain, consignada en su libro *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (2007), ha sido fundamental para fundamentar una parte de este trabajo porque aporta elementos que es posible aplicar en nuestro contexto. Bain se propuso “capturar la sabiduría colectiva de algunos profesores de los Estados Unidos, para registrar no solo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas” (p. 14), lo cual hizo a lo largo de quince años. Así, producto de sus observaciones y entrevistas, define a “los profesores extraordinarios”, diciendo que son aquellos que “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (p. 15).

Para Ken Bain, todos los profesores extraordinarios o de excelencia conocen bien su materia; son incluso, eruditos, artistas o científicos, sin embargo, conocer una disciplina no es particularmente característica, porque así debe ser. Más importante es, dice Bain, que las personas utilicen “su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades (2007, p. 26)”. Es decir, los profesores extraordinarios ayudan a sus estudiantes

A la vez que el autor destaca la importancia de conocer la materia, también enfatiza, que es igual de importante saber enseñar y/o motivar para que se aprenda. Es decir, siguiendo la idea de Bain, lo lógico es que el profesor o profesora domine la materia que enseña. Los profesores extraordinarios son los que consiguen buenos resultados educativos, no solamente las notas escolares o calificaciones, que son necesarias en los sistemas formales, sino que logran que sus estudiantes sean exitosos y seguros de sí mismos y de lo que saben (Bain, 2007, p.15).

Varios años después el autor continúa con el estudio y publica un nuevo trabajo sobre lo que hacen los mejores estudiantes de universidad en donde profundiza sobre los atributos fundamentales

para el aprendizaje, este trabajo recibió el premio *Virginia and Warren Stone* de la Harvard University por ser el libro más destacado sobre educación. Esta obra fue traducida al idioma español en el año 2014 por la Universidad de Valencia, estableciéndose como una pieza fundamental del estado de conocimiento. Ken Bain destaca que los mejores profesores confían en las capacidades de sus estudiantes y se aseguran de que sepan lo que pueden hacer con el conocimiento enfrentándolos a problemas reales y motivadores para ellos desarrollando sus habilidades y competencias tomando el control y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Peter T. Knight (2008) reporta en su investigación sobre *El profesorado de educación superior*, que el ejercicio de la docencia depende en buena medida de la personalidad e identidad profesional del sujeto que enseña, de su relación con el saber y la enseñanza, y de la idea que tenga del estudiante. Ser un buen profesor “es una cuestión personal” (p. 12) que depende de prepararse a conciencia, hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología, sonreír, orientar bien a los estudiantes, pero en la comprensión de que está integrado a una comunidad con la que comparte sus ideas acerca de la enseñanza y la educación superior.

En la universidad pública, la excelencia docente, comprende el cumplimiento de las tres

funciones institucionales consideradas fundamentales (en nuestra institución están establecidas en la Ley Orgánica), que son, la investigación, la gestión y la docencia (Villa, 2008), es decir, las funciones de la universidad se trasladan a los docentes en la lógica institucional. En la actualidad es fácil observar que el papel del profesorado se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que se desempeñan y al incremento de actividades orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y menos a la enseñanza, aunado a esto, está el hecho de que muchos de ellos viven una situación precaria laboralmente hablando.

Ante los cambios de las nuevas dinámicas educativas, las instituciones consideran necesario formar o crear nuevas competencias y tareas para los docentes, y diseñan programas para potenciar, para apoyar la creatividad pedagógica, favorecer la experimentación, evaluar de manera regular para la mejora pedagógica, así como premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica en todas las dimensiones.

Por otro lado, y dado que a los profesores también se les mide por los criterios relativos a la investigación y a la gestión educativa, aspectos relativamente nuevos, pero de importancia destacada entre los indicadores de calidad, encontramos que hay diversos autores que los analizan (De Miguel, 1998; Knight, 2008; Zabalza, 2009), así como también lo hacen los *rankings* nacionales e

internacionales cuando ponen en práctica algún programa para evaluar a las instituciones de educación superior.

3. Los profesores y los indicadores de calidad

En la mayoría de los *rankings* académicos la excelencia del profesorado es un rubro de primer orden tanto en México como en el extranjero, tan es así, que las agencias evaluadoras y acreditadoras contemplan un apartado que frecuentemente llaman planta académica. La lista o ranking de la Universidad de Shangai JiaoTong, por ejemplo, es muy valorada y la toman muy en cuenta los empleadores en el ámbito internacional; la lista que produce considera estos aspectos: calidad de la educación, calidad del profesorado, calidad del producto y tamaño de la institución (Hirsch y Vidal, 2015). Con frecuencia estos indicadores marcan en nuestro país las pautas bajo las cuales se evalúa a los profesores e instituciones.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, las facultades y dependencias académicas se localizan en varias áreas del estado de Nuevo León, su centro neurálgico es el campus Ciudad Universitaria (municipio de San Nicolás de los Garza); existen otros campus en el área metropolitana (Mederos, Área médica) y otros más fuera de ésta (Linares, Anáhuac). En la actualidad, esta institución es la más grande del norte del país y la que ofrece mayor diversidad y cantidad de programas educativos, su

matrícula total es superior a los 200 mil estudiantes, según datos de 2018. Cuenta con 6,928 docentes para desarrollar sus funciones institucionales y atender la operación de los 311 programas educativos que ofrece. El 47% son profesores de tiempo completo (PTC), 50% de asignatura y un 3% son profesores de medio tiempo; casi la totalidad de los PTC posee estudios de posgrado (Informe del Rector, UANL, 2018, p. 14).

De esta forma y de acuerdo con ciertos indicadores mediante los que se evalúa a las instituciones educativas, puede considerarse que los docentes poseen rasgos de excelencia, por su estatus laboral y académico definitivo y porque la gran mayoría tiene una formación académica de alto nivel (97%). No obstante, debe reconocerse que también ejercen docencia en la UANL un alto número de profesores con contratos por tiempo definido y otros, cuya contratación es menos formal, lo que eventualmente lleva a cuestionar el panorama oficial que se ofrece. Esto es fácilmente observable al revisar los Informes del Rector de los últimos tres años.

4. Materiales y método

La investigación es de tipo descriptiva, con base en una encuesta cuya población son los profesores de la UANL, a partir de una muestra aleatoria simple. Según se explicó antes, se busca dar respuesta a los planteamientos sobre excelencia que contiene el instrumento aplicado y determinar cuál o

cuáles son los indicadores que más destacan como definitorios de dicha excelencia, según su percepción. Aunque el trabajo no pretende dar explicaciones de causa efecto, es posible establecer relaciones entre algunos datos obtenidos y las categorías, lo que conduce a algunas interpretaciones, por ahora solo en relación a lo observado y en función de los marcos reglamentarios bajo los cuales se desarrolla la actividad docente. En todo caso, se espera que esta investigación aporte conocimiento sobre los profesores y una cierta visión sobre el tema de la excelencia en la UANL.

El *Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria* de Fernández-Cruz & Romero (2010) fue elaborado en la Universidad de Granada y aprobado para su utilización en la UNAM con fines comparativos. Para su aplicación en la UANL ha sido facilitado por la Dra. Ana Hirsch Adler, responsable del proyecto sobre excelencia en el IISUE-UNAM.

Este cuestionario, consta de una primera parte de datos y dos preguntas abiertas: 1. ¿Cuáles considera usted que son los 5 valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?; 2. Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”? En el siguiente segmento, el más amplio, se incluyen diez dimensiones sobre la enseñanza y prácticas académicas, y cada una de ellas tiene diez proposiciones, lo que hace un total de 100. Se

presenta como una escala valorativa de cuatro grados, todos los rubros representan categorías e indicadores importantes para apreciar la excelencia del profesorado. Con este instrumento, se recogió información en tres campus universitarios: Ciudad Universitaria, Unidad Mederos y área Médica. Dado que el levantamiento terminó en el mes de junio de 2018, se procesó el material de que se disponía en ese momento (108 cuestionarios), que eran los cuestionarios aplicados en Ciudad Universitaria, el software que se usó es el SPSS, versión 20.0, algunos de los resultados se comparten en este escrito. De los primeros 108 cuestionarios que se recabaron, 51 son de mujeres y 87 de hombres (de Ingeniería Civil todos son hombres).

En la UANL el número de estudiantes mujeres es ligeramente superior al de hombres. Como se aclaró antes, si bien el proyecto de Hirsch Adler (IISUE-UNAM) aborda principalmente a los docentes de posgrado, en la Universidad, el instrumento se aplicó en 11 facultades a maestros tanto de posgrado como de licenciatura, ya que ellos imparten clases en ambos niveles. En el análisis preliminar se revisaron los datos generales de los diez rubros o categorías que contiene el instrumento.

5. Rasgos y valores de excelencia de los docentes universitarios

En los documentos formales como la Visión 2020 UANL (2011), el Plan de Desarrollo

Institucional UANL 2012-2020, en el Modelo Educativo y el Académico, 2015, se consigan los lineamientos que orientan el trabajo académico y administrativo mediante, por ejemplo, los valores y rasgos que se espera asuman y cumplan los sujetos participantes; además, para el ejercicio de la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría se consignan también en estos documentos una serie de características o rasgos que se consideran necesarios para su desempeño. En la UANL, los valores asociados al quehacer institucional, los que, por ende, deben reflejarse en el trabajo de los docentes, son: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, paz, respeto a la naturaleza, integridad, comportamiento ético y justicia (Visión 2020-UANL, 2011, pp 6-7). Los valores se retoman tanto en el Modelo Educativo como en el Académico (2015), y son la base de las funciones y roles que han de cubrir los docentes.

Cuando se pregunta a los profesores por los valores y los rasgos que más destacan en su trabajo, en las respuestas que escriben, la “ética profesional” aparece como el *valor* más apreciado por los maestros, ya que es el que más menciones tiene; en cuanto a los rasgos que consideran debe tener un docente de excelencia, aparecen dos con el mismo número de menciones: “predicar con el ejemplo” (considerado en los documentos mencionados, aunque no de forma explícita) y “profesionalismo”

(equivalente a profesionalidad o características idóneas de un profesional o profesionista).

6. Indicadores de la excelencia del profesorado

El siguiente apartado del cuestionario es una escala de valoración —que ya se mencionó antes— que plantea al informante una serie de indicadores agrupados bajo diez temáticas (lo que da un total de 100 proposiciones), que se valora con esta escala: Irrelevante = 1; No muy relevante = 2; Relevante = 3; Muy relevante = 4. Sobre este apartado, y dado que es un primer acercamiento, se aporta el dato global de cada categoría del cuestionario, y el dato particular de dos de las proposiciones de cada una de esas categorías, la de mayor y la de menor porcentaje en la escala 4, equivalente a *Muy relevante*. Aquí es necesario aclarar que posteriormente se realizó el análisis del total de cuestionarios que se recabaron, y encontramos que la tendencia se confirma en casi todos los ítems que aquí se mencionan.

A. La visión de la enseñanza. Esta categoría obtiene un promedio global de 59.6%, contiene aspectos como: la valoración que hacen de su profesión, el grado de satisfacción que tiene de lo que hace, la forma en que implica a sus estudiantes, la valoración que sus estudiantes hacen de su docencia, forma en que vincula su trabajo con otras áreas... segmento obtiene un promedio global simple de 59.6%, considerando solo la columna de *Muy relevante*. El enunciado en el que coinciden el mayor número de profesores es,

“Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases”, 85.2% (la proposición “Conoce la materia que enseña”, 82.2%). La proposición con menor incidencia, es “Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura”, 38.9%.

- B. Necesidades formativas de los estudiantes, obtiene un 49.16% general. Algunas de las proposiciones que se ofrecen en esta categoría son: conocer las expectativas de los estudiantes, promover que ellos se responsabilicen de su aprendizaje, conocer sus características, intereses y estilos de aprendizaje, acompañarlos en ciertos procesos académicos...Las proposiciones más alta y más baja en *Muy relevante*, son: “Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura”, 71.3%; y “Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con el posgrado”, 29.6%.
- C. Conocimiento del contexto, en un promedio general simple, este rubro obtiene 55.47% y comprende aspectos como: vincula tareas de gestión e investigación en su docencia, se coordina con compañeros que imparten la misma asignatura, enfrenta los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional, se muestra flexible, se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en clase, establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario. Las proposiciones en *Muy relevante* que destacan de esta categoría son: “Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca”, 77.8%; y “Antepone la formación de los estudiantes a intereses institucionales, grupales e individuales”, 38.9 %.

- D. Planificación y organización de la materia o asignatura, obtiene un 58.44% de promedio global; comprende proposiciones como estas: busca desarrollar la creatividad y valores de los estudiantes, selecciona la bibliografía pertinente y de fácil acceso, adapta su metodología a los estudiantes, planifica y diseña las actividades pertinentes a los objetivos, adapta los materiales de enseñanza... y las proposiciones que destacan como *Muy relevante* son: “Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas”, 70.4%; y “Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas”, 46.3%.
- E. Desarrollo de la enseñanza, genera un promedio global de 59.52%. Comprende aspectos como estos: Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate, así como el desarrollo de destrezas instrumentales sin dejar de lado la seriedad y exigencia de su función, anima a los estudiantes a que desarrollen su propio potencial, utiliza materiales y recursos didácticos adaptables... aquí las proposiciones que aparecen con mayor y menor porcentaje, respectivamente, son: “Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia”, 73.1%; y “Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as”, 44.4%.
- F. Capacidad comunicativa, promedio global 55.27%. Algunos aspectos que contiene: Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida, estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo, establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información de su

proceso de aprendizaje, relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas, utiliza en su enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico, etc.)... Destacan las siguientes proposiciones con mayor y menor porcentaje, respectivamente, en *Muy relevante*, “Se asegura de que sus estudiantes le entiendan”, 73.1%; “Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia”, 39.8%.

- G. Apoyo individual al aprendizaje, 35.17%. se relaciona principalmente con la tutoría y contempla aspectos como estos: Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente, estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría, cumple los horarios de tutoría, ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje, utiliza la entrevista en grupo para orientar los trabajos colectivos... Proposición con mayor incidencia en *Muy relevante*: “Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente”, 51.9%; igual en *Muy relevante* con menor porcentaje, “Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes aunque no estén directamente relacionados con la docencia”, 29.6%.
- H. Evaluación, 59.25%, es el promedio global. Aquí destacamos estos aspectos: valora positivamente la asistencia a clases y a otras actividades del programa, acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación, asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias, informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación, reflexiona acerca de los dilemas éticos que

se presentan en situaciones de reprobación... Proposición más alta y más baja en *Muy relevante*, “Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes”, 71.3%; “Ofrece alternativas a los/las estudiantes que obtuvieron una evaluación baja”, 46.3%.

- I. Innovación de la enseñanza y actualización docente, alcanza un promedio global simple de 64.99%. Algunas de las proposiciones que contiene este rubro son: Se encuentra motivado por la formación continua, le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza, asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas, participa en proyectos de innovación docente, se forma y se actualiza en aspectos didácticos... Proposición con mayor porcentaje en *Muy relevante* “Se preocupa por su autoformación docente”, 81.5; y “Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas”, es la más baja en esta misma posición, con 40.7%.
- J. Autoevaluación, promedia un 61.48% general y comprende aspectos como estos: Se conoce a sí mismo como docente, siendo capaz de apreciar sus debilidades y puntos fuertes, posee una elevada autoestima, examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional, somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en diversas situaciones didácticas, analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos... Las proposiciones que aparecen con mayor y menor porcentaje en *Muy relevante*, son, respectivamente: “Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla”, 81.5%; y “Analiza sus relaciones con los colegas de posgrado”, 36.1%.

Tabla 1. Datos del cuestionario sobre la excelencia del profesorado de la UANL.

Instrumentos procesados: 108 (11 facultades)

Criterios (ordenados según porcentajes: de mayor a menor)	Promedi o simple de cada indicador	Indicador más alto en Muy relevante	% según la incide ncia
I. Innovación de la enseñanza y actualización docente.	64.99%	Se preocupa por su autoformación docente	81.5%
J. Autoevaluación.	61.48%	Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla	81.5%
E. Desarrollo de la enseñanza.	59.52%	Se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia	73.1%
H. Evaluación.	59.25%	Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes	71.3%
A. Visión de la enseñanza	59.6%	Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases	85.2%
D. Planificación y organización de la materia.	58.44%	Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas	70.4%
C. Conocimiento del contexto.	55.47%	Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la	77.8%

		universidad no se lo reconozca	
F. Capacidad comunicativa,	55.27%	Se asegura de que sus estudiantes le entiendan	73.1%
B. Necesidades formativas de los estudiantes.	49.16%.	Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura	71.3%
G. Apoyo individual al aprendizaje.	35.17%	Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente	51.9%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de los cuestionarios analizados (GCHG, 2018).

El profesorado de la UANL, se decanta por ciertos aspectos relativos a sí mismos como docentes, posiblemente porque son los que les reportan beneficios directos, tangibles u observables; ahí es donde se manifiesta mayormente la excelencia (véase la tabla 1). Se pueden observar, además, dos categorías o rubros cuya calificación o promedio global simple (recuérdese que cada una tiene diez proposiciones), es bajo, se trata de “Necesidades formativas de los estudiantes” (49.16%) y “Apoyo individual al aprendizaje” (35.17%); en un enfoque educativo centrado en el estudiante, sin duda que es apremiante conocer las causas o motivaciones que llevan a estos resultados. No obstante, para ello habrá que diseñar y utilizar otro tipo de instrumentos, que permitan recoger el sentir de las y los profesores; la entrevista es una opción viable.

Conclusiones

Lo que hasta ahora aparece en los 108 cuestionarios nos permitió consignar las proposiciones mencionadas arriba, tanto en la descripción de cada rubro como en la tabla, son las que destacan en la valoración *Muy relevante*. Para los buenos profesores la preparación es tan importante como el desarrollo de las clases; se preocupan de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura; tratan de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se los reconozca; actualizan regularmente la programación de su/sus asignaturas; se apasionan con su profesión y lo transmiten al alumnado, fomentando el compromiso con la materia; se aseguran de que sus estudiantes les entiendan; discuten con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia; consideran la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente; evalúan de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes; se preocupan por su autoformación docente; reflexionan sobre su práctica docente para mejorarla.

Destaca que en general existe una buena percepción de los aspectos positivos que rodean el ejercicio de la profesión en la universidad, no obstante, se observa que en algunas proposiciones clave, los profesores se pronuncian con menos énfasis en la opción más alta. Es el caso de las que se refieren

al posgrado (quizá porque predominan los profesores de pregrado) y las relativas a la atención y acompañamiento más puntual de los estudiantes en sus problemas personales, es decir, la tutoría (el programa se inició desde el año 2000 en la UANL, aunque todavía falta estudiar su efectividad). Sucede que, en la práctica los profesores alegan no disponer de tiempo para atender a los estudiantes de forma personalizada, y aunque el programa establece entrevistas grupales e individuales, por lo general solamente se llevan a cabo las grupales.

Pronto se espera profundizar en el análisis de mayores detalles, especialmente los que permitan una mejor comprensión de las percepciones de los profesores acerca de la excelencia y de cómo esta define su identidad y pertenencia a la institución, esto último se llevará a cabo posteriormente mediante otras técnicas de investigación.

Referencias

- Abadía, A., Bueno, C., Ubieto-Artur, M., Márquez, M., Sabaté, S., Jorba, H. y Pagès, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13(2), pp. 363-390
Recuperadode:<http://www.red-u.net>
- Alanís, J.(2016). Excelencia y profesores universitarios. En D. Izarra (Coord.). *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (pp. 158-179). Recuperado de: <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/%C3%89tica-y-RSU.pdf>
- Alcocer, P., Rodríguez, A., y Arango, J. (2016). Formación docente para promover valores morales en la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (2). pp. 179- 186. Recuperado de:<http://rus.ucf.edu.cu/>

- Bain, Ken (2007). Lo que hacen los mejores profesores. Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Bain, K. (2014). Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad. España, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barragán, A. (2019). Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo. *PRAXIS SOCIOLOGICA* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17 (pp. 137-154). Recuperado de: www.praxis sociologica.es
- Benavides, B. y Vences, A. (2019). Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). *PRAXIS SOCIOLOGICA* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17 (pp.155-168). Recuperado de: www.praxis sociologica.es
- Benavides, B. y Chávez, G. (2017). Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia. En *PRAXIS SOCIOLOGICA* ISSN 1575-0817, No. 22, pp. 97-113. Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <https://es.calameo.com/books/0011617778ee53ae53afd>
- Buela, G.; R. Quevedo y A. Guillén (2016): "Ranking 2013 de investigación de las universidades públicas españolas", *Psicolhema*, vol. 27, n.o 4, Barcelona, pp. 317-326.
- Chávez, G. (2017). La excelencia del profesorado universitario. La visión de los estudiantes. Comunicación presentada en el *ISA Forum*, Viena 2016. Abstract en: <https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2016/webprogram/Paper80804.html>
- Chávez, G. y Treviño, M. C. (2017). Ética y excelencia del profesorado: la mirada de los estudiantes. San Luis Potosí: CNIE-COMIE 2017. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0510.pdf>
- Chávez, G. y Treviño, M. C. (2019). La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México. *PRAXIS SOCIOLOGICA* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17, pp.185-200. Recuperado de: www.praxis sociologica.es
- Chen, J., Zhou, J., Sun, L., Wu, Q., Lu, H. y Tian, J. (2015). A new approach for laboratory exercise of pathophysiology in China based on student-centered learning. *Advances in Physiology Education*, 39, 116-119.
- De Miguel D., M. (1998), La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente.

- Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3150400463.pdf?documentId=0901e72b81270fd0>
- Fernández, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 2, 89-102.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista portuguesa de pedagogía* 44(1) pp. 83-117. Recuperado de: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4807>
- Fernández, T. (2006). Reseña de El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia de Peter T. Knight, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, 2006, pp. 331-334 Universidad de Zaragoza, España.
- García, E. (2016): "Concepto de excelencia en la enseñanza superior universitaria", *Revista Educación Médica*, vol. 17, no 3, Lima, pp. 83-87.
- Gargallo, B., Jiménez, M., Martínez, N., Giménez, J. y Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187, DOI: 10.5944/educXX1.15153.
- Garza, R. (2017). Informe como Rector/ UANL. Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/general/uanl-informe-2017.pdf>
- Garza, R. (2018). Informe general de actividades del Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/general/uanl-informe-2018.pdf>
- Gómez, A. (2019). La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México. *PRAXIS SOCIOLOGICA* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17, pp. 79-104. Recuperado de: www.praxissociologica.es
- Hirsch, A. (2019) Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Praxis Sociológica* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17, pp.47-60. Recuperado de: www.praxissociologica.es
- Hirsch, A. (2017). Ética profesional y excelencia del profesorado, ponencia en CNIE, de COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf>
- Hirsch, Ana y Pablo Vidal (2015), "La excelencia del profesor/a universitario en España y México". Proyecto de investigación, documento proporcionado por la Dra. Hirsch vía correo electrónico. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

- Jorge, A. y R. De Frutos (2017): "La evaluación de la investigación universitaria en España", CHASQUI Revista Latinoamericana de Comunicación, n.o 133, Quito, pp. 159-172, ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X.
- Knight, P. (2008), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Ediciones Narcea.
- Knight, P. (2005). El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia. Madrid: NARCEA. Reseña sobre Knight. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311023.pdf>
- Laudadio, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 66 (1) Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6532Laudadio.pdf>
- Li, L. y Guo, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15, 1-7.
- Monereo, C. y Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2),83-104. ISSN: 1139-613X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70630580005>
- Morán, V. E., Olaz, F. O., & Del Prette, Z.A.P. (2015). Social Skills Questionnaire for Argentinean College Students (SSQ-U) Development and Validation. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E95. doi: 10.1017/sjp.2015.92.
- Peinado, J.M. Cerecedo y D. Viguera (2015): "Propuesta de un modelo de gestión del capital intelectual para los Centros de investigación del IPN", *Punto de vista*, vol. VI, n.o 10, Madrid, pp. 135-157.
- Ruiz-Corbella, M. y Aguilar-Feijoo, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(21),37-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299149615003>
- Sapiens Research Group (2015): "Ranking U-Sapiens 2014-2", *Boletín Científico Sapiens Research*, vol. 5, n.o 2, Madrid, pp. 73-84.
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.
- Tapia, G. (2019). Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente. *PRAXIS SOCIOLOGICA* n° 24, e-ISSN: 2174-4734 X. ISSN: 1575-08-17 (pp. 201-218). Recuperado de: www.praxisociologica.es
- Todd, L. (1977) Informe general de actividades del Rector de la UANL. Recuperado de:

- <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020081545/1020081545.PDF>
- Villa, Aurelio (2008), "La excelencia docente", Bilbao, Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf
- UANL (2015). Modelo Académico. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf>
- UANL (2015). Modelo Educativo. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf
- UANL (2011). Visión 2020. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf>
- Villaseñor, J., C. Moreno y J. Flores (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades, *Revista de Educación Superior*, vol. 44, no. 175, Guayaquil, pp. 41-67.
- Villarroel, V., Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 4, 2017, pp. 75-95.
- YAT WAI LO, W. (2014): *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*, Springer Science + Business Media B.V, Berlín.
- Yong Amaya, Linda Evelyn, Zambrano Zambrano, Juverly, & Ruso Armada, Frida. (2018). La excelencia en los sistemas de educación superior. *Cofin Habana*, 12(1), 1-14. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612018000100001&lng=es&tlng=es.
- Zabalza, M. (2009), "Ser profesor universitario hoy". En: *La cuestión universitaria*, 5 (pp. 69-81), ISSN 1988-236x. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>
- Zarco, C., Del Barrio-García y O. Cerdón (2016): "Propuesta de rankings de universidades españolas en redes sociales", *El profesional de la información*, vol. 25, no 4, Barcelona, pp. 684-698.
- Zavala, J. (2008). Universidad Autónoma de Nuevo León, ed. *Historia de la Educación Superior en Nuevo León (Tercera Edición)*. Universidad Autónoma de Nuevo León. p. 53. ISBN 978-607-433-003-8.

8. Importancia que otorgan a la dimensión ética los profesores de nutrición para expresar la excelencia docente

Ana Esther Escalante Ferrer y Cecilia Robles Mondragón

Introducción

El tema de la calidad del profesorado universitario ha tomado importancia en todas partes del mundo, por lo que España y México no pueden ser la excepción, encontramos que en España existen diversas publicaciones que hablan sobre la calidad del profesorado. Pero no sólo las instituciones de educación superior (IES) son las únicas interesadas en el tema, en ese país, también los poderes públicos con competencias en las políticas universitarias están realizando trabajos para lograr la calidad en la educación superior (ES) en la cual se refrenda la importancia del trabajo docente. En el ámbito internacional, existen diversos documentos tanto clásicos como recientes que evidencian que la

excelencia del profesorado es un tema importante para la sociedad.

En México, existen diversas investigaciones sobre la excelencia del profesorado universitario que han sido presentados y divulgados entre otros documentos en el Estado de Conocimiento sobre *Educación y Valores*, publicado a finales del 2013, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Hirsch y Yurén, 2012).

En la investigación más amplia que da origen a este texto, denominada “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España” misma que fue realizada por grupos de investigación que conforman la Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Académica (RIEICA), al igual que en España, se reconoce que en los procesos de evaluación de la educación superior la calidad del profesorado es un elemento primordial. Entre los indicadores de calidad de la planta académica se consideran entre otros: a) los resultados excepcionales obtenidos por los estudiantes; b) el número de distinciones obtenidas por los profesores (en México la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, en España los Sexenios); c) el número de citas a los trabajos publicados por los profesores investigadores y d) el número de artículos publicados en revistas indexadas.

En concordancia con lo anterior es menester que el profesorado realice las actividades que

redundan en la obtención de los indicadores deseados, lo que, al menos en el caso de la posibilidad de que los estudiantes obtengan reconocimiento, la opinión de los profesores sobre lo que ellos consideran que es un profesor excelente deviene fundamental.

El trabajo que aquí se reporta refiere los resultados de la aplicación de un cuestionario creado *exprofeso* sobre los indicadores éticos, que una muestra del profesorado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos respondió y reportamos los resultados de la Facultad de Nutrición sobre lo que consideran que un docente universitario debe tener para ser un “profesor de excelencia”.

El análisis obtenido es producto de la aplicación del cuestionario-escala a una muestra de 49 profesores, sin embargo, la metodología de análisis es de corte inductivo. Los resultados muestran que los docentes de nutrición consideran que, para ser un profesor de calidad, consideran el dominio y transmisión del conocimiento sobre el aspecto ético.

1. Antecedentes y justificación

El proyecto sobre la excelencia del profesor/a universitario en España y México¹, surge al analizar el

¹ Proyecto financiado por Programa para el Desarrollo Profesional Docente en Educación Superior (Prodep), en la Convocatoria 2015 relativa a la Integración de Redes Temáticas de Colaboración Académica.

contexto internacional en el que se encuentra la ES, en el cual se localizan dos instancias que se encargan de socializar anualmente las evaluaciones de la calidad de las universidades del mundo, estas son el Institute of Higher Education de la Universidad de Shanghai JiaoTong (2015).

Los criterios de evaluación y la clasificación de estas organizaciones varían, pero concuerdan al determinar cuáles son las cincuenta mejores universidades del planeta. El criterio al cual le otorga una mayor relevancia la primera instancia es el referente a la calidad del profesorado.

En la investigación más amplia, los grupos de investigadores de cada una de las universidades participantes en el proyecto² han realizado diversos acercamientos ya sea al tema o a los actores utilizando referentes empíricos tanto cualitativos como cuantitativos de acuerdo con las propias características de las instituciones en cuestión. El equipo de la Universidad de Morelos realizó la aplicación de la encuesta a todas las áreas de conocimientos, y compartimos en este capítulo particularmente el análisis de la opinión de los docentes de la Facultad de Nutrición respecto a lo

²En esta investigación participaron investigadores de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Colima, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Málaga, Universidad de Zacatecas y Universidad Autónoma de Campeche.

que distingue a un profesor de excelencia en particular con el aspecto ético.

Los participantes en el proyecto colaboraron en la construcción de un estado de la cuestión en el cual se buscaron las aportaciones a la noción de excelencia entre las que se destacan: la concepción sobre el aprendizaje del alumnado y la evaluación de dicho aprendizaje; la concepción que los profesores tienen sobre la docencia universitaria; se revisaron trabajos que dan cuenta de la relación tanto entre profesores con los estudiantes como con los profesores noveles y con los investigadores a quienes orientan. También se analizaron los estudios que dan cuenta de cómo los profesores promueven la investigación y la promoción profesional de sus discípulos. Otros aspectos explorados fueron los principios éticos de la actuación de los profesores e investigadores. Se analizaron los procesos didácticos que utilizan en el desarrollo de su docencia e investigación; el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los materiales de trabajo que entregan a los estudiantes e investigadores noveles. Con este bagaje se procedió a una fase exploratoria del estudio.

2. El estudio exploratorio

En esta fase exploratoria, se diseñó un instrumento cualitativo con preguntas detonadoras, tales como ¿Qué características debe tener un/a buen/a profesor/a universitario/a? ¿Cómo has

aprendido a ser un/a buen/a profesor/a universitario/a? y ¿Qué recomendarías a tus colegas para mejorar su trabajo académico?

Los hallazgos más reveladores fueron que, los rubros más mencionados incluyen, la importancia que se concede a que el profesor “domine su materia”, que conozca sobre ella, y actualice sus conocimientos constantemente.

Se apela a la relación o buena comunicación con los estudiantes. Se da por sobrentendido que un buen docente cuenta con: habilidades pedagógicas, cualidades éticas y afectivas. En ello, prevalece el paradigma de la enseñanza y la transmisión de conocimientos sobre los aspectos éticos y al final se ponderan los pedagógicos. A partir de estas ideas se transitó a la elaboración de un instrumento cuantitativo que se describe más adelante.

3. Andamiaje teórico³

Debido a que la investigación es un trabajo en colaboración entre seis universidades, españolas y siete mexicanas, se consensaron los referentes teóricos que orientarían la indagación. Es así que se analizan los aportes de Augusto Hortal (2000) sobre la ética de la profesión docente, en la que se menciona los principios de beneficencia, de no maleficencia y de autonomía que, para el caso de la profesión docente

³Estos referentes se han utilizado en otros reportes ya que son la guía en la descansa la fundamentación de la noción de excelencia docente para el grupo de investigadores participantes en la investigación.

son complicados de mostrar ya que acciones, aparentemente inocuas o valoradas positivamente por los estudiantes pueden, a la larga, resultar perjudiciales para los fines que su formación persigue. Ya que, si bien se espera que el docente, por el hecho de serlo, esté adecuadamente preparado para acompañar el proceso formativo de los estudiantes, a veces como transmisor de conocimientos, a veces como guía y otras como motivador de conductas autogestivas, el resultado de su trabajo, que es precisamente el bien intrínseco de la profesión docente, es decir que los estudiantes aprendan, difícilmente puede reconocerse, en especial en la formación de investigadores.

Vázquez y Escámez (2010) apoyan la propuesta de que la docencia implica una relación de facilitar el desarrollo del alumnado y comparten la reflexión de Noddings (2003) de que los productos más valiosos del proceso de enseñanza aprendizaje son precisamente producto de esas relaciones. Estas relaciones “deben promover la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a sus compañeros, su familia y la sociedad, y así desarrollar el compromiso ético” (Escámez y Gil, 2001, citados por Vázquez y Escámez, 2010). También han de promover conductas autónomas en el alumnado (Escámez, 2007, citado por Vázquez y Escámez, 2010).

La excelencia es un término que generó, al interior del grupo los investigadores participantes en los trabajos previos, un debate debido a sus posibles

alcances. En este artículo se retoma, por una parte, la postura de Pablo Latapí (2007, p. 115), expuesta en el discurso con el que agradece el doctorado honoris causa que le otorgó la Universidad Autónoma Metropolitana, en el cual reconoce las tensiones de las universidades ante un contexto en el que: Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse.

Al respecto Latapí aclara que es “obligatorio para las universidades el ideal de la “excelencia”: la institución debe ser excelente, los programas de formación y los profesores también, y los estudiantes deben aspirar a ser excelentes y a demostrarlo” (115), de esta manera la postura sobre este concepto en el ámbito educativo, lo considera legítimo “si significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección” (115). Esto es, generar un ambiente en el que se desarrolle el talento que sirva para los demás al mismo tiempo que enfáticamente se descalifica la excelencia como perfección que “desemboca en el narcisismo y el egoísmo” (Latapí, 2007, p.116).

Respecto de la noción de excelencia, se recupera la posición de Adela Cortina (2015) quien cuestiona “«excelencia, ¿para qué?» y responde que se aspira a ser excelente “[...] para construir juntos una sociedad justa, necesitada de buenos ciudadanos y de

buenos gobernantes” (pp. 140-141). De esta misma autora se retoma que

[...] en el ámbito educativo florece de nuevo el discurso de la excelencia, al que es preciso dar un contenido muy claro para no confundirla ni con las supuestas medidas de calidad, ni con la idea de una competición desenfrenada en la escuela, en la que los fuertes derrotan a los débiles (p. 141).

En la profesión docente, siguiendo con la propuesta de Cortina, se acepta que, como en cualquier otra profesión se requiere vocación, lo cual significa “contar con unas aptitudes determinadas para su ejercicio y con un peculiar interés por la meta que esa actividad concreta persigue” (p. 136), por tanto, es necesario que el docente conozca cuáles son los fines de su actividad y cuáles son los conocimientos, habilidades, características requerimientos para poder lograr dichos fines.

«Excelente», dice Cortina (2015) “sería aquí el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional, el que no se conforma con la mediocridad de quien únicamente aspira a eludir acusaciones legales de negligencia” (pp. 138-139). El compromiso del «ethos profesional» por la excelencia, es hacia “las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social (p. 139).

En estricto sentido el profesional excelente “no lo es sólo para sí mismo, su virtud es fecunda para la comunidad a la que pertenece, crea en ella vínculos

de solidaridad que le permiten sobrevivir” (p. 140). En síntesis, el profesor excelente forma ciudadanos y se reta a sí mismo para hacerlo bien.

La posición del grupo de investigación reconoce que el tema de la excelencia del profesorado está en debate y que el consenso para mirar desde ahí los datos parte de considera a la docencia universitaria como una profesión, su ética profesional tendría que estar enmarcada con el principio de autonomía, la cual tiene una dimensión que se refiere a la toma de decisiones sobre su ejercicio profesional (Hirsch, 2013). En relación a la cuestión teórica, se discutió lo que entendemos por calidad, excelencia y rasgos del buen profesor (a). En relación a la cuestión sociológica se reconoce que no sólo partimos de diferentes realidades, entre España y México sino entre las propias universidades españolas o mexicanas. La realidad sociológica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es diferente a la de las otras universidades públicas estatales que participan en el proyecto. En España tampoco se cuenta con un símil de lo que en México es un Cuerpo Académico y no hay profesorado específico para licenciatura y posgrado.

Corresponde entonces a los docentes la capacidad de determinar sus propios estándares de desempeño, y por ello consideramos que la voz de los docentes, si bien no es la única que tendría algo que decir sobre sus propios estándares de calidad, sí tendría que ser la más escuchada y con mayor

relevancia al momento de establecer estos criterios, tanto sobre la calidad para poder reconocer la buena docencia, como para identificar cuando estos criterios pueden ser superados en pos de la excelencia en su ámbito profesional.

4. Metodología

El objetivo de este capítulo es pues, mostrar si los profesores de la Facultad de Nutrición de la UAEM reconocen los indicadores éticos como parte de la concepción de docente de calidad. La UAEM es una institución de educación superior pública que ofrece formación profesional en todas las áreas de conocimiento, Ciencias sociales y administrativas, Ciencias exactas e ingeniería, Ciencias Biológicas, Ciencias Agronómicas, Educación, Artes y Humanidades y Ciencias de la salud. Entre sus principios se encuentra la formación ética de profesionales como ejecución de la Responsabilidad social que como universidad pública tienen para con su entorno.

Por cuestiones de espacio y con la finalidad de profundizar en los datos, se eligió para este capítulo retomar la información del profesorado de la Facultad de Nutrición (uaem.mx, en línea) la cual tiene como misión:

Formar profesionales de la salud, capaces de resolver problemas relacionados con la alimentación y nutrición, de personas o grupos poblacionales, cuyas habilidades y destrezas los

faculte para crear, innovar, aplicar nuevos conocimientos tanto científicos como tecnológicos y así mismo les permita ser competitivos y congruentes, en el marco del desarrollo sustentable, reconocidos por su excelencia académica, valores y compromiso con la sociedad.

En esta facultad solo se ofrece la Licenciatura en Nutrición la cual está reconocida con el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), su matrícula es de alrededor de 1050 alumnos en los turnos matutino y vespertino. La planta académica está constituida por aproximadamente 80 profesores, de los cuáles 25% cuentan con estudios de licenciatura, 7% con especialidad, 51% con maestría y 17% con doctorado (uaem.mx).

En el diseño de la investigación se decidió una aproximación mixta, con una primera exploratoria de corte cualitativo, y un segundo momento que recuperara la información cualitativa para formular un cuestionario-escala.

La construcción del segundo instrumento de medición tiene como primer reto definir el rasgo que se quiere medir (Magnusson, 2001, Thorndike y Hagen, 1975). De acuerdo con Thorndike y Hagen (1975), un rasgo es un construido lógico. Es una concepción que inventamos para organizar y dar coherencia y significado a las diversas conductas que observamos. Y aun cuando las variadas conductas

que agrupamos en calidad de testimonios de un rasgo propenden a ir juntas, esta propensión no es ni perfecta, ni universal.

Este tipo de instrumentos corresponden a una metodología cuantitativa la cual indica que para que un rasgo, pueda ser comprendido, requiere ser explicado desde dos posturas complementarias, la primera tiene que ver con las definiciones conceptuales que ofrecen los diferentes autores para comprender el término y la otra la especificación de la aplicación y los métodos de investigación en relación al término. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002, p. 105) y Rojas (2001) (en Hernández, Fernández y Baptista, 2006) las definiciones conceptuales provienen “de diccionarios o de libros especializados”, la manera como se presentan, permite la descripción y aclaración del rasgo de medición.

El otro tipo de definiciones se denomina “operacional”, como lo advierten Cruz, Olivares y González (2014, p.105), las variables “deben definirse operacionalmente para poder estudiarse de manera empírica. Las definiciones operacionales dicen exactamente el significado de este término, ya que existen muchas formas de definirlo”, por lo cual, las definiciones operacionales son indispensables en el diseño de instrumentos cuantitativos.

A partir de las definiciones, se procedió a construir el instrumento, considerando, como Thorndike y Hagen (1975, p.17), que es necesario

“...determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo pueda manifestarse y hacerse perceptible”. Por su parte Downing y Haladyna (2012, p. 34), proponen una guía para el diseño del instrumento, el cual fue creado, y posteriormente se prosiguió con los criterios para lograr la validación y confiabilidad estadísticas.

Con base en estos lineamientos el cuestionario-escala logró su validación a través del Alfa de Cronbach con la aplicación a una muestra representativa de posgrados en universidades públicas en los estados de Guerrero, Yucatán, Morelos, Veracruz, entre otros. Los ítems se organizaron en las siguientes cinco categorías sustantivas:

1. Dimensión Investigación (DI), con 7 ítems.
2. Dimensión Epistemológica (DEPI), con 10 ítems.
3. Dimensión Ética (DE), con 24 ítems.
4. Dimensión Pedagógica (DP), con 54 ítems.
5. Dimensión Laboral (DL), con 7 ítems.

Posteriormente se hizo una revisión de tales categorías y se detectaron algunos ítems de las preguntas que no discriminaban los elementos de las dimensiones propuesta; de tal manera que en la categoría DE se eliminaron algunos, quedando con 13 ítems útiles. Asimismo, se eliminó la dimensión laboral ya que ninguno de sus ítems tuvo un Alfa de Cronbach significativa. Finalmente, el instrumento aplicado consta de 79 ítems, siete por la dimensión

de investigación, diez de la epistemológica y 49 de la pedagógica, dividida a su vez en pedagógica general (15 ítems), pedagógica constructivista (26 ítems) y pedagógica tradicional (ocho ítems). Además de un apartado de identificación sociodemográfica y tres preguntas cerradas de respuestas jerarquizables y dos preguntas abiertas, una sobre ¿Cuáles considera que son los 5 valores básicos que la universidad puede promover con sus académicos? Y la otra, que aplica a los profesores que realizan investigación se les cuestiona sobre ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en su docencia y en su tutoría?

Para analizar la calidad referente a los indicadores éticos del profesorado de la Facultad de Nutrición, la metodología utilizada es un estudio de caso. El alcance es de carácter descriptivo (exploratorio), de enfoque cuantitativo. Se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22 de IBM para tomar las frecuencias y los porcentajes de los cuestionarios aplicados en la Facultad.

Del cuestionario-escala, para este artículo se recuperaron las respuestas a las proposiciones solo de la dimensión ética. Y de una pregunta en la que se le plantea que señale las tres principales actividades que caracterizan a un buen profesor universitario, donde se le pide que anote el número 1 a la más importante, 2 a la siguiente y así sucesivamente

Muestra

Para este estudio cuantitativo se realizó un muestreo aleatorio para toda la UAEM estratificado en función de las áreas de conocimiento y tipos educativos. De una muestra total de 790 casos se recuperaron 761 cuestionario contestados; para la Facultad bajo estudio correspondieron 49 encuestados y todos los encuestados respondieron al instrumento.

5. Presentación de resultados

En relación con los ítems que integran la dimensión ética y que se reporta en las características o actividades que un docente debe poseer o realizar para ser considerado un docente con calidad, los profesores de nutrición contestaron lo siguiente:

En la *Disposición para escuchar a los estudiantes*: De los 49 profesores encuestados, el 98% estuvo totalmente de acuerdo y el 2% estuvo de acuerdo en este factor. *Saber escuchar* no es tan sencillo como se supone, ya que es una habilidad que hay que desarrollar la cual permite que se genere un proceso de comunicación y por lo tanto condiciones propicias para evitar conflictos y malos entendidos. El profesor que tiene disposición para escucharlo se dará cuenta oportunamente de la falta de comprensión de los contenidos y podrá realizar adecuaciones a las estrategias didácticas para remediar esa situación.

En cuanto a *Motivar a los estudiantes para seguir aprendiendo*: Un 89.8% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo, un 8.2% de acuerdo y un 2% no contestó. E *Impulsar a los estudiantes a plantearse retos*: El 65.3% de los encuestados respondió estar totalmente de acuerdo y el otro 34.7% manifestó estar de acuerdo. Ciertamente es que la motivación es una condición intrínseca del aprendiz, no obstante, el profesor puede evitar los efectos de un alumno desmotivado que no tiene interés, que no pone empeño y obstaculiza su aprendizaje y el de sus compañeros. Por ello es que forma parte de las características del profesor excelente ya que propone formas innovadoras de presentar los contenidos, utiliza creativamente las tecnologías y hace de la sesión de aprendizaje un espacio de descubrimiento; aprovechando las posibilidades de la investigación y con ello le impulsa a afrontar retos.

Sin embargo, en, *Anteponer la formación de los estudiantes a sus intereses personales*: el 24.5% contestó estar totalmente de acuerdo, un 49% dijo estar de acuerdo, un 18.4% manifestó estar en desacuerdo y un 8.2% respondió estar totalmente en desacuerdo. El porcentaje de los valores de la escala en este ítem nos llevó a analizar la cuestión de la alteridad y mismidad (Ricoeur, 1990). Si el profesor refuerza su identidad y mismidad en su relación con el estudiantado que representa al otro y por tanto la alteridad, es que cobra un sentido ético que para que

el profesor sea excelente requiere estar bien para ofrecer una docencia de calidad.

También, por lo que respecta a *Evaluar considerando las condiciones particulares de los estudiantes*: El 38.8% de los docentes declaró estar totalmente de acuerdo, mientras que el 44.9% dijo estar de acuerdo y el 16.3% respondió estar en desacuerdo. El supuesto que orientó este ítem es que el profesor que asume que entre sus estudiantes hay diferencias en la forma de aprehender los contenidos, en la forma de aplicarlos, en la velocidad de aprendizaje estaría dispuesto a evaluar diferencialmente, sin embargo, las respuestas nos muestran que apenas un poco más de la tercera parte comparten esta postura, suponemos que esta valoración se relaciona con una noción de justicia en el sentido de Ferrajoli (1997) de la igualdad como principio de justicia.

La opinión de que un profesor de excelencia *Asume su tarea docente con compromiso*: Es compartida por el 98% de los docentes encuestados quienes manifestaron estar totalmente de acuerdo con este criterio y sólo el 2% estuvo de acuerdo. Ser un buen docente significa establecer un acuerdo formal con la institución, con el estudiantado y con la sociedad de cumplir lo que el profesor considera que es su función, en el marco de las respuestas de la fase exploratoria de esta investigación, recordemos que es ser trasmisor de conocimientos.

Por lo que toca a situaciones formales del currículum (Díaz-Barriga, 2013), los profesores encuestados consideran que un profesor excelente *Conoce el plan de estudios*: El 79.6% de los profesores contestó estar totalmente de acuerdo con este indicador, y el otro 20.4% manifestó estar de acuerdo. Así mismo *Selecciona los contenidos de acuerdo con la relevancia que tienen en el perfil de egreso de la profesión*: El 69.4% de los docentes encuestados contestaron estar totalmente de acuerdo, el 28.6% manifestó estar de acuerdo y un 2% dijo estar en desacuerdo.

Aunque en relación con *Respetar los contenidos del plan de estudios*: El 71.4% de los encuestados respondió estar totalmente de acuerdo, el 22.4% manifestó estar de acuerdo mientras que el 4.1% dijo estar en desacuerdo. Por lo que podemos observar, el buen docente en ocasiones trasgrede la formalidad del currículum e introduce cambios en el mismo, lo que dejaría como tarea pendiente analizar qué tanto margen de cambio puede realizar sin trastocar el objetivo de la asignatura o del perfil de egreso.

Un tema que muestra una postura contestataria del profesor excelente es el hecho de *Enfatizar la evaluación en el resultado del aprendizaje*: El 59.2% de los docentes consideró estar totalmente de acuerdo, el 34.7% respondió estar de acuerdo y el 6.1% manifestó estar en desacuerdo. Es decir, al profesor que se le reconoce por su excelencia no

apuesta que el aprendizaje esté 100 por ciento reflejado en las formas de evaluación.

Por último, en el aspecto relacional se valora en el buen profesor cuando *Muestra tolerancia hacia otros puntos de vista*: El 77.6% de los docentes respondieron estar totalmente de acuerdo, y un 22.4% manifestó estar de acuerdo. También cuando *Contribuye a generar un clima de respeto en el contexto institucional*: Un 85.7% dijo estar totalmente de acuerdo mientras que un 14.3% manifestó estar de acuerdo. No obstante, esto presenta cambios si se habla de *Generar confianza con los compañeros de trabajo*: Un 71.4% contestó estar totalmente de acuerdo, un 22.4% dijo estar de acuerdo y un 6.1% respondió estar en desacuerdo.

En relación a la pregunta de las actividades que realiza un profesor de excelencia, las frecuencias de las mismas que obtuvieron el primer lugar fueron: la transmisión de conocimientos donde un 34% de los maestros encuestados consideró que la actividad con mayor importancia, el 16.3% reveló que la actividad de diseñar actividades que favorezcan el aprendizaje es una actividad importante; pero para otros, esta misma actividad se desplaza al tercer lugar (14.3%), lo cual empata como tercera actividad importante tanto con la evaluación formativa (14.3%), como con “cubrir integralmente las sesiones de clase y el programa de la asignatura o seminario” (14.3%). Para la dimensión ética, sólo el

2%, es decir solo un profesor dio el primer lugar la actividad “ser un modelo a seguir”.

En el segundo lugar de actividad importante el 6.1% de los docentes es decir tres profesores consideraron la actividad “interesarse por sus estudiantes” como las más importantes y el 4.1% es decir dos profesores le dieron a la actividad “favorecer la apropiación de valores” el primer lugar.

Como tercera actividad en importancia en el aspecto ético, el 2% consideró la actividad “interesarse por sus estudiantes”, otro 2% la “ser un modelo a seguir” y un 6.1% consideró la apropiación de valores.

6. Discusión de resultados

Este capítulo es evidentemente descriptivo y se expresan los porcentajes que cada uno de los ítems de la escala obtuvieron. En las respuestas vertidas por los profesores se encuentran contradicciones, entre ellas se observa que uno de los ítems con mayor grado de aceptación es la escucha, sin embargo, no se refleja por ejemplo en ponderar en la evaluación los resultados del aprendizaje. Por otra parte, obtienen valores semejantes el respeto a los contenidos del programa educativo y la selección de contenidos que los profesores dicen privilegiar, esto puede afectar el logro del perfil de egreso y por tanto, como lo afirma Hortal acerca de los principios de la profesión docente, acciones como estas incluso pueden ser consideradas en favor de una formación más acorde

con las necesidades sociales más actuales, o valoradas por lo estudiantes como adecuadas, a la larga, pueden resultar perjudiciales para el logro del perfil de egreso y por tanto para la función que la sociedad espera de la profesión.

En relación a la exigencia de que el docente universitario anteponga la formación de los estudiantes a sus intereses personales, una parte coincide en que no es necesario llegar a ese punto para ser un buen profesor; inclusive una quinta parte de los respondientes están en desacuerdo o en total desacuerdo. Este ítem no muestra que la profesión, desde la postura de los docentes de la Facultad de Nutrición es una actividad que si bien como lo refiere Vázquez y Escámez, está caracterizada por la responsabilidad de facilitar el desarrollo del alumnado en todas las dimensiones de su personalidad, también han de promover conductas autónomas, por lo que la labor del profesor excelente también requiere poner límites, tanto para dar esta posibilidad de desarrollo de la autonomía como para que el profesorado no vea invadida su vida privada.

En este desarrollo de la autonomía del estudiante cobra sentido la reflexión de Adela Cortina (2015) en cuanto a que, quien se dedica a una actividad, cualquiera que sea, entre otras podría ser la docencia, se requiere conocer cuáles son los fines de su actividad y cuáles son componentes (conocimientos, habilidades, características y requerimientos) para poder lograr dichos fines. Entre

estos componentes se encuentran el saber motivar e impulsar a los estudiantes a plantearse retos, mismos que se vincularían con la noción de excelencia, que como hemos mostrado, esta excelencia del profesional sería contraria a pretenderla como perfección solo para alimentar el ego del docente.

Los datos permitieron emerger que pese a influencia de la sociedad del conocimiento y a la adopción del modelo basado en competencias de la institución bajo estudio, las actividades que caracterizan la excelencia docente siguen basándose en la transmisión de conocimientos.

Resulta interesante que, de las opciones de respuesta para jerarquizar las actividades más importantes, entre las que se les ofrecieron como opciones de respuesta, algunas que se relacionan con la instrumentalización de la docencia fueron las que recibieron mayor atención por parte de los entrevistados, entre éstas se encuentran:

- Transmisión de conocimientos,
- Facilitación de aprendizajes,
- Planificación de la clase,
- Utilización de recursos didácticos,
- Cubrir íntegramente las sesiones de clase y el programa de la asignatura o seminario,
- Diseñar actividades que favorezcan el aprendizaje
- Evaluar formativamente.

Asimismo, otro grupo de actividades que se relacionan más con las características personales de los docentes, entre las que se encuentran:

- Hacer amena la clase,
- Ser puntual,
- Favorecer el diálogo,
- Interesarse por sus estudiantes,
- Ser un modelo a seguir y
- Favorecer la apropiación de valores.

Sin embargo, fueron menos valoradas que los aspectos instrumentales. Por ello es complicado afirmar, de acuerdo con lo expuesto en el andamiaje teórico de este texto, que los profesores estén preparados para acompañar el proceso formativo de los estudiantes, que no solo se refiere a la transmisión de conocimientos, sino también a guiar, motivar y promover conductas autogestivas, para que los estudiantes aprendan.

Conclusiones

El objetivo planteado fue mostrar si los profesores de la Facultad de Nutrición de la UAEM reconocen los indicadores éticos en un docente de calidad y la importancia que le otorgan a dichos indicadores. La investigación reveló que los profesores de dicha Facultad, en su mayoría consideran que el tener disposición para escuchar a los estudiantes, el motivarlos a seguir aprendiendo, el

conocer el plan de estudios, el mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista, el contribuir a generar un clima de respeto en el contexto institucional, el asumir la tarea de docente con compromiso y el impulsar a los estudiantes a plantearse retos, son elementos que hacen a un docente de calidad. Sin embargo, estas mismas actividades son ponderadas por debajo de las instrumentales, como el énfasis en la transmisión de conocimientos y otras actividades asociadas a aspectos técnicos del proceso formativo. Por otro lado, en cuanto a que el docente universitario debe anteponer la formación de los estudiantes a sus intereses personales, una parte coincide en que no es necesario llegar a ese punto para ser un buen profesor, incluso se muestran en total desacuerdo con ello.

En las proposiciones en las que el docente debe de generar confianza con sus compañeros de trabajo, evaluar a sus alumnos considerando las condiciones particulares de cada uno de ellos, seleccionar los contenidos de acuerdo con la relevancia que tienen en el perfil de egreso de la profesión, respetar los contenidos de los planes de estudio y enfatizar la evaluación en el resultado del aprendizaje, los resultados fueron dispersos, ya que unos los consideraron importantes para ser un docente de excelencia, pero otros no les dieron gran peso.

Finalmente, es importante resaltar que la mayoría de los docentes de esta Facultad, tácitamente

manifiestan que las actividades éticas son menos definitorias de ser un buen profesor universitario, sigue prevaleciendo, tanto en los ítems de la escala como en las preguntas de jerarquización, la importancia de los contenidos sobre otros esfuerzos del docente donde podría desarrollar otras conductas, actitudes y valores a partir de ser un modelo para el estudiantado. Queda pendiente analizar con estadística inferencial los ítems de esta dimensión ética del profesor de excelencia y construir, en la medida de lo posible las categorías teóricas que de ello emanen.

Compartimos la preocupación de las dificultades que implica el levantamiento de datos de campo, por las resistencia y/o negativa para ingresar a las unidades académicas o de los sujetos de investigación, para colaborar en las respuesta a los instrumentos; a la vez que nos parece que la experiencia de la construcción de la escala y los resultados obtenidos con ésta, es un esfuerzo institucional de un grupo de investigadores que vale la pena someter a escrutinio y validación en otras instituciones de educación superior por lo que lo ponemos a disposición de los investigadores educativos interesados en la temática y afines a las metodologías cuantitativas.

Referencias

- Cortina, A. (2014). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, C., Olivares, S. y González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Patria

- Díaz-Barriga, A. (2013). Currículo, Escuelas de Pensamiento y su Expresión en la Tensión entre Saberes Conceptuales y Prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13(3), p. 346-360. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll3iss3articulos/diaz-barriga.pdf>
- Downing, S. y Haladyna T. (2012). *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala*. México: Ceneval.
- Ferrajoli, L. (1997). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hirsch, A. y Yurén, T. (2012). *La investigación en México, en el campo educación y valores 2002-2012*. México: ANUIES-COMIE.
- Hirsch, A. C. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas* (43), 97-111.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. & Conill, J. 10 palabras clave en ética de las profesiones (pp. 55-78). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Institute of Higher Education de la Universidad de Shanghai JiaoTong. (2015). Ranking Académico de las Universidades del Mundo en 2015. Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/es/>
- Latapí-Serré, P. (2007). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana, *Perfiles educativos*, vol.XXIX(115), pp.113-122
- Magnusson, D. (2001). *Teoría de los test*. México: Trillas.
- Ricoeur, P. (1996). [1990]. *Sí mismo como otro*, trad. A. Neira Calvo, Madrid: Siglo XXI.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1975). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Trillas: México.
- UAEM (2018) Página electrónica. <https://www.uaem.mx/>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

9. ¿Cómo es un buen profesor universitario? La visión de los docentes de una institución particular

Juan Martín López Calva, María Isabel Paulina Gómez Vallarta y Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

1. Planteamiento de la investigación

El cambio de siglo y milenio implicó una transición en la preocupación central de los sistemas educativos y de los organismos internacionales que se dedican al estudio y la promoción de políticas y programas en el campo de la educación. Este viraje podría sintetizarse como el paso de la equidad a la calidad (García-Huidobro, s/f). Porque sin duda el siglo veinte se caracterizó por el énfasis de los organismos internacionales y los gobiernos en proporcionar educación a todos los niños y jóvenes y a legislar para poner a la educación como un derecho para todos. La idea central fue la de promover la equidad en el acceso a la escuela y la universidad, apostando a que el acceso de todos a los sistemas educativos promovería la construcción de equidad,

ya que la educación se veía como un vehículo para la movilidad social.

Este objetivo se fue cumpliendo de manera parcial y con resultados nada alentadores dado que el sólo acceso a la escuela no garantiza una buena formación que prepare a los niños y jóvenes para desenvolverse con éxito en la sociedad, puesto que las estructuras sociales desiguales se reflejan generalmente en sistemas educativos que también distribuyen desigualmente la calidad del aprendizaje, privilegiando a los sectores sociales de mayores recursos y dejando para los sectores menos favorecidos los menores apoyos y la más baja calidad educativa (García-Huidobro, s/f).

De manera que organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE han enfatizado en las últimas décadas la preocupación por la calidad de la educación, porque sin dejar de ser importante la equidad en el acceso y la permanencia en la escuela resulta indispensable trabajar sistemáticamente porque la distribución de la calidad educativa sea igualmente equitativa (Delors, 1999).

La calidad educativa es multifactorial y compleja, pero tiene en los profesores un elemento fundamental. En efecto, la mejora de la calidad educativa pasa necesariamente por contar con infraestructura y equipamiento adecuado en las escuelas, con buenos planes y programas de estudio, con una gestión eficiente y pertinente de los centros y del sistema educativo, con una activa participación

de los padres de familia, con buenos libros de texto y otros muchos factores.

Sin embargo, sin ser los únicos responsables de la mejora de la calidad educativa, los docentes son un elemento central para lograr aprendizajes significativos y una formación integral adecuada a los retos de la sociedad actual.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2000), las tendencias educativas exigen un docente que esté mejor preparado, ya que es indispensable promover en los alumnos la capacidad de entrar en contacto con el conocimiento y generar situaciones de aprendizaje que propicien la transferencia de dicho conocimiento; también demandan un docente que permanezca en contacto con los alumnos para guiarlos en su formación para ser buenos ciudadanos, lo que conlleva una mejor convivencia. Es por ello que la interacción docente y alumno es importante ya que va más allá de una mera transmisión de conocimientos teóricos, implica una relación entre personas.

De manera que en el ámbito de las teorías y la investigación educativa y en las políticas públicas en el campo de la educación se le ha dado gran prioridad a la definición, estudio y formación del profesorado para que cumpla cada vez mejor con su papel formativo de acuerdo a las nuevas teorías y métodos pedagógicos y a las exigencias de la realidad económica, social y cultural del mundo globalizado (Hargreaves, 1998).

Existen al menos dos aproximaciones para definir y promover profesores excelentes en las escuelas y universidades. La primera de ellas sigue un camino deductivo en el que a partir de las teorías pedagógicas y los métodos didácticos más modernos se definen los perfiles de competencias que requiere un buen profesor para construir programas de formación para ellos. La segunda sigue el camino opuesto, es decir, parte inductivamente de la observación y análisis de los docentes que se consideran efectivos o excelentes para encontrar los elementos que tienen en común y tratar de desarrollarlos en el profesorado en general.

Autores como Hargreaves (2003), Bain (2004), Stronge (2007) y Day (2006) entre otros, han realizado aportaciones teóricas y empíricas de carácter cuantitativo y cualitativo para tratar de construir un perfil del docente efectivo o de excelencia desde esta segunda aproximación. Estos investigadores se plantearon como meta de sus trabajos la observación y seguimiento de aquellos profesores que en sus instituciones son considerados excelentes y señalados por los estudiantes como realmente significativos en términos de los aprendizajes que generan.

El camino inductivo no presupone un perfil ideal del docente, sino que más bien parte de la pregunta acerca de las características de la práctica docente de los profesores que son considerados

significativos por un amplio grupo de estudiantes y egresados.

Esta ponencia forma parte de una investigación que sigue este camino inductivo y se propone estudiar el tema de la docencia efectiva o la excelencia del profesorado desde la visión de los propios docentes que se encuentran en activo.

Se trata de una investigación exploratoria que se orienta desde la pregunta central: ¿Cuáles son los indicadores más relevantes que los profesores universitarios consideran que caracterizan a un "profesor excelente"? El objetivo de esta investigación de carácter interinstitucional e internacional es definir el perfil de un profesor de excelencia a partir de lo que los mismos profesores señalan como sus características más relevantes.

La investigación tuvo dos etapas combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo. En la etapa cuantitativa se aplicó un cuestionario-escala desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se le agregaron cuatro preguntas abiertas. La segunda etapa del proyecto incorpora un programa de entrevistas en las que se profundiza la visión de los sujetos sobre la excelencia del profesorado. Este trabajo presenta los resultados de una de las cuatro preguntas abiertas que se añadieron al cuestionario aplicado. Se trata de la pregunta: Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de "ser un buen profesor universitario"?

Se presenta el análisis de la aplicación realizada en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), una institución de educación superior particular del estado de Puebla en el centro de la República Mexicana. Se trata de la primera universidad privada que se fundó en el estado y de la más grande de este tipo actualmente en términos de matrícula, planta académica de tiempo completo, número de investigadores en el sistema nacional y otros indicadores.

2. Sustento teórico

La definición de los buenos profesores se ha expresado en distintos conceptos como eficacia, efectividad, excelencia y otros. Desde el punto de vista de Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2014), eficacia, eficiencia y efectividad son conceptos relacionados con el efecto, el rendimiento o el beneficio de la acción formativa y tienen connotaciones distintas.

La eficacia hace referencia al impacto de la acción formativa que se realiza en condiciones adecuadas. La efectividad en cambio se refiere a la posibilidad de que una práctica formativa genere un efecto positivo en las condiciones habituales y la eficiencia tiene que ver con lograr los objetivos con el menor costo o inversión posible. La mayoría de los estudios sobre la efectividad de la enseñanza se han realizado en Estados Unidos, Canadá y Europa occidental o Australia según refiere Brophy (2000)

citado por Sanzana (2012). Pero para estos autores, los principios de una práctica docente efectiva que se han obtenido en dichas investigaciones pueden ser generalizables dado que estos trabajos han demostrado que las aulas son semejantes en las diversas culturas y contextos.

Para Arancibia y Álvarez (1994), los maestros efectivos hacen uso sistemático de una secuencia lógica de su enseñanza y señalan algunos factores de efectividad como el liderazgo, la atención consciente a un clima facilitador de aprendizajes, la focalización en lo académico, las expectativas altas respecto a las posibilidades de logro de sus alumnos y el uso de estrategias motivacionales positivas y la retroalimentación constante a sus estudiantes.

En estos factores puede observarse la gran relevancia que tienen los aspectos motivacionales y afectivos que se promueven en el trabajo docente, así como los elementos de carácter subjetivo como son las altas expectativas del docente respecto al potencial de aprendizaje de sus estudiantes. Estos autores proponen un modelo de efectividad del profesor con dos tipos de factores: los indirectos que tienen que ver con los antecedentes del docente y sus características personales y los directos que son las conductas que realizan en su práctica docente.

Hunt (2009), partiendo de estudios sobre la efectividad docente realizados en América latina plantea que se puede concluir que los docentes sí hacen una diferencia en el aprendizaje de los

estudiantes y que de los resultados de estos trabajos puede conceptualizarse la efectividad docente como la capacidad de los profesores para lograr en forma consistente los objetivos centrados en los resultados de aprendizaje de los alumnos. En todos estos estudios puede constatar que existen profesores que logran consistentemente estos objetivos de aprendizaje en sus estudiantes, por lo que pueden considerarse docentes efectivos.

En otro estudio, García (2015) identifica tres dimensiones del perfil profesional del docente excelente: En la dimensión personal propone rasgos como el equilibrio psicológico y emocional, el respeto por el alumno, la ética en el trabajo, la capacidad de trabajar en equipo y la inquietud personal y profesional. En la dimensión pedagógica encuentra la planificación de la enseñanza, a gestión adecuada de la clase, la capacidad para evaluar, la buena comunicación y el uso de técnicas de diagnóstico y orientación. Por último, en la dimensión disciplinar descubre rasgos como la actualización permanente y la innovación.

Por su parte Bain (2014), en su clásico estudio precursor de las investigaciones sobre la excelencia del profesorado plantea que los buenos docentes universitarios se distinguen por su constante disposición a apoyar a los alumnos para lograr resultados más allá de lo que se espera de ellos, la búsqueda de la formación integral, el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas, el

fomento a la creatividad y la curiosidad intelectual, la preocupación por la dimensión ética de los aprendizajes y la variedad de metodologías de enseñanza. Para este autor existen tres categorías que definen sintéticamente a los docentes excelentes: el dominio de su materia, el pensamiento metacognitivo sobre sus distintos modos de aprender y pensar, y la búsqueda de un aprendizaje profundo de sus estudiantes.

Villarroel y Bruna (2017) buscaron presentar un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior a través de un estudio de caso cuyo objeto de estudio son las competencias docentes presentes en docentes universitarios de excelencia. Los participantes fueron 26 docentes de diversas disciplinas que han sido evaluados por sus alumnos y pares como excelentes.

Identifican que los docentes destacan en las 3 competencias (Básicas, Específicas y Transversales). Desde la perspectiva de los estudiantes, la competencia más esperada fue la accesibilidad, entendida como la cercanía, empatía, flexibilidad, humildad y disponibilidad, seguida por la actualización del conocimiento; Las entrevistas llevadas a cabo a los profesores evidencian que las Competencias Básicas, que valoran, son el manejo profundo y actualizado de los contenidos que enseñan, experiencia en el área, competencias comunicativas y las características personales.

Las competencias específicas relacionadas con la capacidad de enseñar y promover experiencias profundas y significativas son las más importantes y diferenciadoras respecto de quien es un buen docente. Así como las competencias transversales que otorgan un componente afectivo y están vinculadas a aspectos relacionales. En las encuestas, los docentes consideraron como más relevantes las competencias cognitivas, dentro de las Básicas, y las de planificación y organización, dentro de las Específicas. Estos hallazgos, muestran que los diferentes actores otorgan importancia a diferentes competencias.

Por su parte Sanz, González y López (2017) se plantean analizar las cualidades de los buenos docentes y alumnos potencialmente excelentes, para ver cómo trabajan y qué competencias profesionales tienen, así como indagar qué características personales poseen. Consideran que la combinación de excelentes docentes y excelentes alumnos pueden producir un verdadero aprendizaje, lo cual tiene un impacto en las nuevas generaciones.

Es por ello que buscan dar respuesta a las interrogantes ¿A los buenos alumnos los hacen los buenos docentes o viceversa? ¿puede ser excelente el uno sin el otro? Por ello, surgen muchas preguntas cuando se pretende analizar lo que hacen los buenos profesores para lograr buenos resultados, ¿existen docentes excelentes? ¿qué cualidades tienen? ¿pueden existir docentes excelentes con alumnos mediocres?

¿la excelencia del profesorado se edifica sobre la excelencia del alumnado? Es por ello que buscan conocer cómo actúan esos docentes “excelentes” que consiguen aprendizajes profundos en sus alumnos.

Sanz, González y López (2017) encuentran que en general los trabajos sobre el tema tienen muchas coincidencias en cuanto al perfil de lo que es un profesor excelente. Para poder esquematizar este perfil, agrupan las principales características a modo de decálogo: 1) Pasión, 2) Autoridad, 3) Pericia, 4) Compromiso, 5) Sensibilidad, 6) Habilidad, 7) Resiliencia, 8) Humildad, 9) Desafío/Tensión, 10) Confianza.

Estos autores llegan a la conclusión de que la educación es una decisión personal por parte del alumno y si queremos contar de manera activa con él, debemos prepararlo desde la edad más temprana para que se hagan partícipes y responsables de su propio aprendizaje. Así mismo por parte de la escuela buscar dotar de sentido y de utilidad los aprendizajes. Mencionan que la “Excelencia” no debe ser un mito ni una utopía, sino una aspiración que debe cultivarse en tanto en docentes como en alumnos.

En el mismo año del trabajo analizado en los párrafos precedentes se publicó un estudio de Jordán y Méndez (2017) cuyo objetivo consiste en captar-desvelar los *rasgos esenciales* de los considerados *profesores excelentes* en sus *relaciones educativas con los alumnos*, según se manifiestan en los educadores-protagonistas de las *películas pedagógicamente valiosas*.

El punto de partida es que el buen cine pedagógico es capaz de suscitar, vicariamente, ricas experiencias entre los profesores con indicios de excelencia en la relación educativa con sus alumnos.

Para llevar a cabo la investigación seleccionaron quince profesores/as bajo los criterios: bien conocidos por los investigadores y por terceras personas fidedignas (compañeros, directores y alumnos), con un alto grado de implicación en la relación con sus alumnos, habilidad para plasmar sus vivencias fluidamente a través de la escritura. Fueron elegidos con la intención de asegurar que todos ellos poseían la sensibilidad para captar aquellas escenas y expresiones fílmicas que mejor manifestaran rasgos claros y esenciales de excelencia educadora en los profesores protagonistas de las películas valiosas visionadas (Jordán y Méndez, 2017).

Los autores utilizan el método Fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen (2012), quien propone procedimientos metódicos *empíricos* y *reflexivos*. Los *empíricos* se refieren a la recogida de material experiencial, son descriptivos como: la descripción de experiencias vividas propias o de terceros, las descripciones a partir de fuentes literarias-cinematográficas, las entrevistas conversacionales y las observaciones de cerca en todos ellos la pregunta que guía el proceso investigador es ¿Cuál es la naturaleza esencial del fenómeno estudiado, en cuanto experiencia humana-educadora? Los métodos reflexivos buscan

determinar y analizar las estructuras esenciales de la experiencia recogida como: análisis temático, reflexión temática, reflexión lingüística y la reflexión conversacional. (Jordán y Méndez, 2017)

Este estudio busca la comprensión de un fenómeno muy concreto: la excelencia de los profesores en su relación con los alumnos, sacando a la luz “rasgos esenciales” presentes en los profesores que son protagonistas de películas que llaman ejemplares. Los autores están convencidos de que las películas pedagógicamente valiosas son capaces de contribuir a desvelar y despertar en los educadores experiencias educativas dignas de ser vividas.

Montúfar, Cadena, Otavalo y Montenegro (2019) realizan un estudio cuyo objetivo es conocer cómo los estudiantes de educación superior valoran y califican a la excelencia docente buscando contribuir a la reflexión y mejoramiento de la práctica docente. Es una investigación con enfoque cualitativo y cuantitativo mediante la investigación bibliográfica, descriptiva y de campo, la cual permitió conocer a través de nueve dimensiones cómo los estudiantes de educación superior valoran y califican a la excelencia docente en el siglo XXI.

Las dimensiones fueron: accesibilidad, claridad, dinámica de materia, dinámica de clase, percepción de aprendizaje, recursos materiales, evaluación, cumplimiento, y apariencia y presentación personal. Las preguntas fueron abiertas y otras categóricas del Método Likert. Los atributos

más nombrados por los mil estudiantes consultados para definir la excelencia docente fueron: responsabilidad, confianza, conocimiento, puntualidad, calidad, paciencia, experiencia, personalidad, comprensión y credibilidad.

Muchas de estas características pueden agruparse en las dimensiones generales que Meneses (1991) plantea respecto a investigaciones más antiguas sobre la docencia, que señalan que el profesor comunica básicamente tres elementos: conocimientos, un método para construir el aprendizaje y su persona, de manera que entre más actualizados y pertinentes sean los conocimientos que se enseñan, entre más sistemático y eficaz sea el método de construcción de conocimiento y mientras mejor sea la calidad de persona que comunica el profesor, se obtienen mejores resultados en el aula.

Como puede verse en los planteamientos de estos autores, la docencia es una actividad compleja y como afirma Reyeró (2014), no sólo es cuestión de variables técnicas puesto que se trata de una actividad relacional humana y es una actividad que puede estudiarse a través de análisis cuantitativos y cualitativos, pero también de reflexiones de corte filosófico.

Es por ello que, la tarea educativa, en especial la educación universitaria afirma González (1976), tiene como tarea esencial, completar la formación integral, fomentando el progreso cultural, desarrollar la investigación, además de formar científicos y

educadores, ya que en sus manos está en cierta medida el progreso social y económico del país. Es por ello que no puede vérselo sólo desde un ámbito científico y tecnológico sino también desde un ámbito formativo pues involucra a la persona. Por lo anterior la universidad debe integrar los estudios humanísticos, científicos y técnicos considerando que la persona es un ser integral, a lo que el autor anteriormente citado afirma que sólo una enseñanza de esta naturaleza encierra valores formativos.

En esta misma línea el filósofo catalán Octavi Fullat (1992) plantea la necesidad de analizar la educación desde un enfoque interdisciplinario en el cual las Ciencias de la Educación pueden dar cuenta de los elementos empíricos y la Filosofía de la Educación, de los elementos metaempíricos, es decir, de todo aquello que no es posible observar ni medir con aproximaciones empíricas.

3. Método

Se trata de una investigación básica y de alcance descriptivo y combina estrategias cualitativas y cuantitativas, a partir de un cuestionario-escala desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada, España (Fernández-Cruz y Romero, 2010), al que se le agregaron cuatro preguntas abiertas. Como se ha dicho anteriormente, este trabajo reporta los resultados de una de estas cuatro preguntas abiertas, relativa a los rasgos que se consideran esenciales en un buen profesor universitario.

La segunda etapa del proyecto incorpora un programa de entrevistas en las que se profundiza la visión de los sujetos sobre la excelencia del profesorado.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla que es una institución de educación superior particular fundada en mayo de 1973 que se define como humanista de identidad católica. Se trata como ya se ha dicho, de la universidad particular más antigua del estado de Puebla y la mayor en cuanto a matrícula se refiere. En el momento de la aplicación de los instrumentos, la UPAEP contaba con 1100 docentes en el nivel de licenciatura y 232 docentes en el nivel de posgrado.

El instrumento se envió al universo total de ambos niveles, por medio de Google Forms a través de la Dirección de Efectividad Institucional a la cual se pidió apoyo para lograr este envío. El porcentaje de respuesta fue el siguiente:

Tabla 1: Número de instrumentos enviados y respondidos por nivel.

	Número total de docentes	Número de respuestas	Porcentaje de respuestas.
Licenciatura	1100	287	29.2%
Posgrado	232	73	33%

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en la tabla1, el porcentaje de respuestas obtenido tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado fue significativo,

ya que se recibieron un 29.2% de instrumentos respondidos en el nivel de licenciatura mientras que los docentes de posgrado que respondieron significaron el 33% del total.

El cuestionario consta de varios apartados, iniciando con datos demográficos generales como el género, la fecha de nacimiento, nombre y tipo del puesto laboral que desempeña, antigüedad y programa. A continuación, se hacen tres preguntas abiertas. La primera cuestiona sobre los cinco valores profesionales más importantes que se considera debe tener el docente de excelencia; la segunda pregunta cuáles son los cinco rasgos que considera también más importantes en un profesor excelente y finalmente, la tercera pregunta abierta solicita al sujeto que haga mención de cinco docentes que considere de excelencia. Los 10 apartados con 10 preguntas cada uno, son: Visión de la enseñanza, Necesidades Formativas de los estudiantes, Conocimiento del contexto, Planificación y Organización de la materia, Desarrollo de la enseñanza, Capacidad comunicativa, Apoyo individual al aprendizaje, Evaluación, Innovación de la enseñanza y la actualización docente, Autoevaluación.

El cuestionario es de respuesta tipo Likert de cuatro opciones, que en orden ascendente del uno al cuatro calificaban las afirmaciones como: Irrelevante, No muy relevante, Relevante y finalmente, Muy relevante. Finaliza con una cuarta pregunta abierta

que indaga sobre la influencia que tienen los proyectos de investigación en la docencia y la tutoría que lleva a cabo el docente.

4. Resultados

Como ya se ha mencionado, el presente trabajo reporta las respuestas a la segunda pregunta abierta acerca de los cinco rasgos que debe tener un profesor de excelencia.

En el nivel de licenciatura, se obtuvieron los siguientes rasgos con los valores más altos.

Tabla 2. Rasgos con más alto número de menciones en licenciatura

Rasgos de excelencia en Licenciatura.	Número de respuestas.
Responsabilidad	54
Compromiso	51
Actualización y/o Capacitación	45
Empatía	42
Respeto	32

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel de posgrado se obtuvieron las siguientes respuestas por parte de los profesores que imparten clases en los diversos programas que la Universidad ofrece en dicho nivel:

Tabla 3. Rasgos con más alto número de menciones en posgrado

Rasgos de excelencia en Posgrado	Número de respuestas.
Actualización y/o Capacitación	16
Responsabilidad	10
Compromiso	10
Empatía	10
Dedicación.	10

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, a pesar de ser una pregunta abierta, los profesores eligen los mismos rasgos, excepto que dan mayor valor a la actualización o capacitación en el posgrado. Se puede inferir que esta valoración mayor se debe al carácter de los estudios de posgrado que tienen como objetivo precisamente la actualización, especialización o capacitación de profesionistas en ejercicio. Los siguientes rasgos dentro de este nivel obtuvieron el mismo número de respuestas.

Es importante hacer notar que la misión, así como el ideario de la universidad contienen las palabras humanismo y liderazgo. Respecto al humanismo, se trata del término que define la filosofía institucional y que forma parte esencial de la identidad de la institución. En lo relativo al liderazgo, la universidad afirma su intención de enfocar sus esfuerzos en lograr líderes que transformen a la sociedad y ha construido y difundido ampliamente esta visión a través de un documento institucional y de espacios curriculares como la materia “sello” de todos los posgrados. Sin

embargo, los profesores no mencionaron estos rasgos como los más importantes dentro de la excelencia, como muestran los siguientes resultados:

Tabla 4. Frecuencia de menciones de Liderazgo y Humanismo.

Rasgo	Respuestas	Respuestas
	Licenciatura	Posgrado
Liderazgo	4	5
Humanismo	12	5

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas, los rasgos más altos para ambos niveles educativos que determinan un profesor de excelencia, son la capacitación, la responsabilidad y el compromiso con la labor docente.

5. Conclusiones

Analizando los resultados y contrastándolos con lo mencionado en el inicio de esta investigación, desde una aproximación inductiva y descriptiva se ve cómo, partiendo de la realidad, los profesores describen como rasgos de un profesor de excelencia aquellos relacionados con la capacitación y la actualización, pero también con los que consideran deben caracterizar a un docente: la responsabilidad, la empatía, el compromiso y el respeto. En ambos niveles, tanto en licenciatura como en posgrado se mencionan los mismos rasgos, con la diferencia que, entre los primeros cinco, en el posgrado hacen hincapié en la dedicación, y en el nivel de

licenciatura, en el respeto. Se trata de respuestas que tienen relación con los énfasis institucionales que se derivan de la filosofía humanista que sustenta a la UPAEP, que señala por ejemplo el respeto a la dignidad de la persona como un elemento esencial de su propuesta educativa, así como los conceptos de compromiso, empatía y responsabilidad como rasgos muy importantes entre los miembros de su comunidad universitaria.

El rasgo más mencionado en la licenciatura es la responsabilidad elegido por el 18.81% de los profesores, y en posgrado se menciona en primer lugar la actualización y/o capacitación por el 21.91% de los docentes, lo cual está en sintonía con los énfasis de ambos niveles puesto que mientras en la licenciatura se hace mucho mayor énfasis institucional en los elementos formativos de los jóvenes desde una perspectiva humanista integral, en los posgrados se resalta por su propia naturaleza la necesidad de actualización constante que se requiere en el campo laboral para todos los profesionistas que buscan por ello realizar estudios de posgrado, aunque la institución busca siempre que esta actualización o especialización de alto nivel se plantee desde la visión humanista integral que define su ser y su quehacer.

En el posgrado los rasgos principales del segundo al quinto lugar para un docente de excelencia fueron elegidos exactamente con el mismo número de respuestas, así que la responsabilidad, el compromiso, la empatía y la dedicación les parecen

igualmente importantes a los docentes para desempeñar en forma efectiva su labor.

Retomando lo propuesto por García (2015), los docentes hicieron hincapié en ambos niveles educativos en el respeto por el alumno, tal como lo propone este autor dentro de la dimensión personal, así como el compromiso y la dedicación. La empatía con el estudiante es importante para los docentes de ambos niveles, haciendo eco a lo propuesto por Bain (2004), donde hay disposición para apoyar a los estudiantes para lograr mejores resultados.

Por otro lado, en la dimensión disciplinar dan gran valor, como se había mencionado, a la actualización. Esto también es impulsado fuertemente por la institución para cubrir los estándares de calidad, tanto internos como externos, nacionales e internacionales desde la aspiración declarada y sistemáticamente buscada de la UPAEP de convertirse en una universidad de clase mundial cuya formación esté a la altura de las mejores instituciones de educación superior del país y del mundo.

La universidad ha impulsado desde hace muchos años la investigación y el ingreso de sus académicos al Sistema Nacional de Investigadores y de sus maestrías y doctorados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, lo cual explica que en el nivel de posgrado los profesores señalen como un rasgo fundamental de un profesor de excelencia la actualización permanente.

En cuanto a la misión de la universidad que destaca la formación de líderes transformadores de la sociedad hacia el bien común. Este rasgo a pesar de ser constantemente repetido en los documentos y discursos institucionales de la UPAEP, que se autodefine como “universidad transformadora”, no fue un rasgo destacado dentro de los primeros cinco entre los docentes tanto de licenciatura como de posgrado, lo cual resulta muy llamativo pues muestra que este énfasis de la universidad como organización no ha permeado suficientemente en su planta docente. Sin embargo, si se desglosa que este liderazgo consiste en una alta preparación profesional, el sentido humanista y una actitud de servicio, se podrían encontrar algunos rasgos como la empatía, respeto y compromiso que pueden entrar dentro de esta categoría, aunque los docentes no hacen mención explícita al humanismo ni al liderazgo como parte de los rasgos de excelencia de un docente. El liderazgo fue mencionado únicamente por el 1.39% de los profesores de licenciatura y por el 6.84% de los profesores de posgrado y en cuanto al humanismo, éste fue mencionado por el 4.18% de los profesores en licenciatura y por el 6.84% de los de posgrado mismo porcentaje que se obtuvo en la elección del liderazgo como un rasgo distintivo.

Llama la atención que, aunque en porcentajes bajos, los profesores de posgrado mencionan mucho más los rasgos fundamentales de humanismo y liderazgo que son centrales en el discurso

institucional, cuando lo esperado lógicamente era que el porcentaje de estas menciones entre los docentes de nivel licenciatura fuese mucho más alto dado el trabajo continuo que se realiza con ellos por el énfasis formativo de este nivel. Los resultados obtenidos en las respuestas a esta pregunta abierta abren la puerta a la reflexión institucional para buscar estrategias que refuercen la construcción de significados comunes entre los profesores de licenciatura y posgrado acerca de estos elementos prioritarios señalados por la misión de la universidad.

Parece necesario reforzar en los programas de formación de los docentes de la institución el tema del humanismo que sustenta filosóficamente el quehacer de la universidad y el del liderazgo que está mencionado como uno de los objetivos centrales en la misión institucional. Estas conclusiones preliminares obtenidas de las respuestas a la segunda pregunta abierta del cuestionario aplicado tendrán que ser verificadas o contrastadas y analizadas con mayor profundidad en la segunda etapa de trabajo empírico de esta investigación en la que se realizarán entrevistas a profundidad a los profesores que fueron señalados por sus mismos colegas como docentes de excelencia para conocer su autopercepción y sus significados sobre lo que implica ser un profesor excelente en la educación superior, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado.

Referencias

- Arancibia V. y Álvarez M. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/51/51>
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO. México.
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, nº 254, 13-27.
- Feixas M., Lagos P., Fernández I. y Sabaté S. (2014). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación* 2015, vol. 51/1 81-107.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fernández Cruz, M. y Romero, A (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 44-1, 83 – 117.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- García-Huidobro, J. (s/f). “Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario”. En: Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (s/f). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos-Editorial Santillana: Madrid.
- García, M. (2015). El perfil docente excelente: un estudio en los centros públicos de educación infantil y primaria de la región de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/363924>
- González, A. (1976). *La Universidad de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata: Madrid.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hirsch, A. (2017). *Ética profesional y excelencia del profesorado*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, SLP, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0193.pdf>
- Hunt, B. C. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Chile: OPREAL.

¿Cómo es un buen profesor universitario?
La visión de los docentes de una institución particular

- Jordán, J. y Méndez, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/5945>
- Meneses, E. (1991). Un perfil del maestro universitario. *Magistralis* Vol. 1, no. 1. pp. 31-46. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Puebla.
- Montúfar, F. M.A., Cadena, N. L. N., Otavalo, A. C.J. y Montenegro, O.G.Y. (2019). Excelencia docente desde la perspectiva estudiantil universitaria. (Universidad Politécnica Estatal del Carchi – Ecuador) SATHIRI Vol. 14 – N° 1, pp. 77 – 98. ISSN 1390-6925. ISSN Electrónico 2631 - 2905 LATINDEX 21955. Enero – junio 2019 <https://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/808/886>
- Patiño, H. (2010). *La educación humanista en la universidad. Su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1191/Tesis%20Pati%C3%B1o%20Domingo%20Hilda%20Ana%20Maria.pdf?sequence=2>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. DOI: 10.5944/edu-cxx1.17.2.11482
- Sanzana V. G. (2012). *La práctica de aula: Percepción de efectividad y autoeficacia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba: España.
- Sanz, P.R., González, B. A., López L. E. (2017). La Excelencia Docente: Una mirada desde la Pedagogía. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282480>
- Villarroel, V.A y Bruna, D. V. (2017). Pedagogical Competencies of University Teachers: A Case Study, Which Incorporates the Perspective of Chilean Teachers and Students. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Tercera parte

Convivencia y desarrollo del
pensamiento ético

**10. El pensamiento complejo y su
dimensión ética en el proceso de
conformación del proyecto RECREA:
una experiencia del CA Estudios
Comparados en Educación**

Amelia Molina García, José Luis Horacio

Andrade Lara y

Christian Israel Ponce Crespo

Introducción

En el contexto mexicano actual, la calidad de la educación superior, el acceso equitativo de la población, la pertinencia de los planes y programas de estudio de licenciatura y la consolidación de una cultura de la evaluación en las instituciones de educación superior constituyen una prioridad, la cual es identificada como responsabilidad social de las universidades. En este sentido, Ocegueda, Mungaray, Rubio y Moctezuma (2010) sostienen que la llamada responsabilidad social de las universidades va de la mano con el proceso formativo de sus educandos, ya que ésta no sólo contribuye en el desarrollo individual sino también en el plano social, puesto

que la formación de los individuos aporta elementos para el desarrollo socioeconómico, al equilibrio del medio ambiente y la búsqueda del desarrollo humano en general. Por estas razones, se considera que la educación universitaria debe formar en valores y conocimientos que lleven a un desarrollo sostenible, pero también es necesario educar para prevenir las situaciones en las que ya estamos inmersos (violencia, inseguridad, calentamiento global, entre otras) y que demandan una formación con sentido ético.

Las universidades se posicionan social y políticamente, desde su responsabilidad social, pues además de que conllevan una educación de calidad, deben asumir la responsabilidad con los estudiantes, las familias y las comunidades, las cuales adquieren un estatus preferente ante autoridades públicas, grupos sociales y sectores productivos. Lo que quiere decir que la educación universitaria debe estar acompañada de la innovación y el desarrollo social, para asegurar, viabilidad, eficacia y relevancia, y con ello enfrentar los retos del siglo XXI, que a la fecha son atendidos desde estructuras heredadas del siglo XX. Desde estos referentes, Ocegueda *et al.* (2010) señalan la necesidad de crear sistemas regionales de innovación para la atención de problemas educativos y articular comunidades de aprendizaje que reflexionen acerca de su quehacer y los impactos con su funcionamiento, a través de cuerpos colegiados.

En este contexto, las universidades tienen un papel muy importante que cumplir, pues en su orientación curricular deben promover el aprendizaje continuo, proactivo, significativo, integrando colectivos, comunidades de aprendizaje, que promuevan la solución de problemas y una práctica educativa fuera del aula, donde el aula sea menos central en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Roger-Ciurana y Regalado, 2017) y el centro de su actuación y gestión, tenga un carácter socialmente responsable, que ofrezca no sólo una formación profesional sino también aspectos que contribuyan a la formación de nuevas ciudadanías.

Por tanto, las universidades tienen la responsabilidad social de avanzar en la comprensión de los problemas multidimensionales que enfrentan nuestras sociedades y desarrollar la capacidad para hacerles frente con eficacia (Fernández, 2010). De la misma manera, es parte de esta responsabilidad que en dichos espacios de formación profesional e investigativa, se promuevan el pensamiento crítico, la ciudadanía activa y desarrollen sólidamente la formación de competencias que permitan a los egresados, enfrentar exitosamente los retos de la realidad global. En este sentido, retomamos dichos retos para articularlos con los propósitos del proyecto para la conformación de la Red de comunidades para la renovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior (RECREA), de manera particular, con la experiencia desarrollada en nuestro

contexto universitario. Para ello, nos centramos en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, 2014), cuyo modelo curricular sirve de referente inicial, para analizar las relaciones e intencionalidades en la formación profesional y ética en el currículum de la LCE, e identificar semejanzas y diferencias con los planteamientos del proyecto RECREA. Todo ello, desde las aportaciones teórico-filosóficas del pensamiento complejo; en particular de la ética compleja.

1. Modelo curricular de la UAEH¹ a luz del pensamiento complejo

Desde la década de los noventa del siglo pasado, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) se ha mantenido en búsqueda permanente por la transformación de sus prácticas pedagógicas, lo que la ha llevado, en primera instancia, a definir un modelo educativo basado en seis dimensiones: filosófica, política, sociológica, jurídica, pedagógica y operativa, que orientan su quehacer educativo, ubicando desde ahí los principios y valores que orientan el diseño de sus programas, las formas de actuar y el tipo de

¹Todos los contenidos relativos al Modelo Educativo y al Curricular son desarrollados tomando como base los documentos rectores de la UAEH, 2001, así como la experiencia particular de los autores en la conformación y desarrollo de tales documentos. Por ello no se realizan citas específicas de tales documentos.

interacciones que se generan en sus diversos espacios educativos. Tales dimensiones trascienden las fronteras universitarias, pues además de estar presentes en la vida cotidiana de la propia comunidad universitaria, con sus acciones y el papel que desempeñan sus estudiantes y egresados, buscan impactar en la sociedad en su conjunto.

Uno de los componentes esenciales del modelo educativo lo constituyen las dimensiones pedagógica y operativa, mediante las cuales también se ha conformado un modelo curricular, con el que se definen los lineamientos pedagógicos, de gestión y operación de los programas educativos. El modelo curricular orienta los procesos de planeación, estructura, diseño y operación de la oferta educativa de la UAEH. Por tanto, mediante la identificación de ejes problemáticos –en un campo de conocimiento determinado–, se definen los perfiles de ingreso, el progresivo y el de egreso de los programas; así como, los ejes de formación y áreas de conocimiento que les dan contenido. Al ser un modelo que busca el fomento y desarrollo de competencias, como dispositivo pedagógico, integra éstas en sentido genérico. Es decir, plantea aquellas competencias genéricas que todo estudiante de la UAEH debe poseer y dominar. Además, en su diseño, cada programa de licenciatura determina las competencias específicas que van dando contenido y práctica a su perfil de egreso.

Tanto el modelo educativo como el curricular se caracterizan por considerar en su definición y aplicación, un proceso integral de carácter institucional, relacionado con su revisión y actualización, que implica el desarrollo de tres fases: 1) conformación del documento inicial —rector del propio Modelo—, explícita sus características y las seis dimensiones que lo componen. 2) análisis e interpretación del mismo, tiene connotaciones instrumentales, en las que se realizan adecuaciones para ser presentado a los distintos sectores e instancias tanto de la comunidad universitaria como del exterior, además de que se acompaña de los preparativos necesarios para la puesta en marcha de los procesos de cambio y transformación de la Universidad, en sus áreas sustantivas: docencia, investigación extensión y gestión administrativa. 3) evaluación del Modelo, mediante la cual se pretende garantizar la consolidación de éste a largo plazo y la proyección de la Universidad hacia otros escenarios, buscando la trascendencia, alcance y divulgación en los ámbitos estatal, nacional e internacional.

Bajo dichos planteamientos, la UAEH ha realizado de forma gradual una serie de cambios que consideran la transformación de la totalidad de sus programas académicos —bachillerato, licenciatura y posgrado— los cuales han sido analizados y evaluados con la finalidad de garantizar su congruencia con las características de sus Modelos Educativo y Curricular. En esta misma línea, la

oferta educativa de nueva creación se ha diseñado bajo tales lineamientos, logrando con ello las transformaciones que los programas requieren para una sociedad del conocimiento en una era planetaria (Morin, Roger-Ciurana y Motta, 2003).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que tanto los principios como parte de los contenidos del Modelo Educativo y Curricular de la UAEH, presentan elementos de acoplamiento y articulación con lo que declara el proyecto de la RECREA. Además, en ambos se reflejan los lineamientos y recomendaciones de los organismos supranacionales (v.gr. UNESCO, OCDE, BM) y nacionales (v.gr. ANUIES, PRODEP), donde se aprecia una correspondencia casi directa. Correspondencia que no debe sorprendernos, ya que al revisar el libro: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2001), cuyos principios de la complejidad se desarrollan en el texto.

Parte de las recomendaciones dictadas por estas instancias, apuntan a que haya una renovación y transformación de las prácticas educativas; sobre todo, en el tipo de formación que reciben los estudiantes de educación superior, la cual debe enseñar la comprensión y la condición humana de la persona. Hacen énfasis en que la educación superior debe buscar la flexibilidad curricular, la pertinencia y la calidad de la educación. Además de contar con personal académico capacitado y habilitado en los máximos niveles de formación en el campo de su

disciplina, y contar con los recursos financieros que posibiliten el logro de sus metas. De manera particular, en *los saberes necesarios para la educación del futuro*, se dedica una dimensión específica, denominada: “antropoética” de la educación; en la que es necesario considerar la relación humana: individuo, sociedad, especie. Donde la “antropoética conlleva la esperanza de lograr una humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. Comprende (...) como toda ética, una aspiración y una voluntad, pero también, una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad” (Morin, 2001, p. 102).

En el caso de la RECREA, que es iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública mexicana, se pretende transformar las prácticas educativas de docentes de nivel superior, en especial las de educación normal para profesores de educación básica, así como, las de las universidades. Sus planteamientos principales se orientan también, hacia la transformación de los procesos de aprendizajes y por ende, en las formas de enseñanza, no sólo de los estudiantes sino del profesorado en su conjunto, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica, orientadas por el pensamiento complejo, la investigación-acción y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Roger-Ciurana y Regalado, 2016).

Desde el paradigma de la complejidad, es necesario en primera instancia, considerar que hay cierto tipo de relación lógica fuerte entre nociones maestras, nociones clave y principios clave. Donde esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno. A diferencia del paradigma de la simplicidad, el pensamiento complejo no busca el orden y el establecimiento de leyes y mucho menos, la parcelación del conocimiento para explicar los fenómenos, sino ubicarse desde ese desorden para comprender las partes, pero a su vez, esa totalidad que las integra, como partes en sí, pero también como partes en un todo (Roger-Ciurana y Regalado, 2017). Es así que, el pensamiento complejo mira al ser humano como un ente bio-psico-socio-cultural y a los fenómenos empíricos o de la vida cotidiana, los plantea desde la relación orden/desorden/organización; en los que se reconoce la necesidad de fenómenos desordenados (Morin, 2004).

Si bien no pretendemos ahondar en el análisis de la perspectiva de la complejidad, en este espacio nos interesa hacer una reconstrucción paradigmática de la educación desde la complejidad, para analizar desde ahí cómo es posible o no, referenciar desde la complejidad la práctica educativa de la universidad pública que nos ocupa. En este sentido, Morin *et al.* (2003) identifican al método como estrategia, más que como programa, ya que, desde la visión del

segundo, las cosas deben estar totalmente definidas, desde una organización predeterminada de la acción, en cambio, la estrategia se mueve en el plano de la incertidumbre y la posibilidad de transformación de la acción.

Por tanto, en el caso del Modelo de la UAEH, si consideramos las tres fases de su definición, en sentido instrumental, identificamos que en el primer momento (definición del programa académico y de las asignaturas por periodos escolares), se pretende tener todo definido y totalmente estructurado. Lo cual en su génesis se está avizorando un método como programa. No obstante, al analizar la segunda fase del Modelo, identificamos que plantea un ejercicio de análisis y redefinición de lo ahí planteado, por tanto, rompe con la visión de repetición que caracteriza al método como programa, ya que ofrece espacios para innovar. Es decir, desde la perspectiva de la complejidad, cuando se revisan y actualizan los contenidos y formas de trabajo para la construcción de conocimiento desde las asignaturas, se puede optar por una vía “empírico-racional”, que conduce a contradicciones, que muchas veces se pueden ver como un error. Pero en este caso, puede ser visto como un hallazgo profundo de la realidad, sentido que conduce a la “multidimensionalidad solidaria”, pues cada profesor desde su asignatura y en un trabajo colegiado de academia, construirá, con apoyo y colaboración, aquellos elementos que le den cuerpo a su asignatura, para contribuir a la

constitución de “un todo” (el logro de un perfil de egreso, con sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que le dé sentido a su hacer.

Aunque se reconoce que el margen de “improvisación” y de “error”, en el modelo curricular de la UAEH, es menor al considerar al método como estrategia, en la parte instrumental de los programas de asignatura, se cuenta con un mecanismo de desarrollo y seguimiento denominado *Syllabus*. De acuerdo con el análisis en su forma de operar y desde el sentido de la ética compleja, este mecanismo lleva implícito aquella noción de que “el bien puede contener un mal, el mal un bien, lo justo lo injusto y lo injusto lo justo” (Morin, 2006, p. 64). Esto debido a que, a los ojos y vivencia de los docentes universitarios (de acuerdo con la información en las reuniones de academia), se identifica al *Syllabus* como un dispositivo de control y vigilancia, que da poco espacio para la iniciativa, decisión y reflexión, y que, en lo operativo rompe con la posibilidad de “solidaridad de apertura” (negociación colegiada para la transformación) y de “poder hacer bien las cosas”. Por tanto, si consideramos la visión docente, usar el *Syllabus* es injusto y malo. Sin embargo, desde la visión de sus creadores, instancias de administración académica (en los espacios de formación e inducción a la herramienta), éste es un bien que permite dar cuenta de los avances en cada una de las asignaturas y su estructura; además, “es justo” porque a todos se les exige por igual. Es decir, que construyan, desde la

lógica institucional, en los mismos tiempos y con los mismos criterios. Así, “el bien” para los estudiantes, es que pueden tener el mismo tipo de información en tiempo y forma.

Por lo que nuevamente afirmamos, desde la visión de los docentes, el método de operación del modelo-UAEH en la licenciatura que nos ocupa, no podría ser visto como el método que plantea el pensamiento complejo, en donde se ensayan estrategias para enfrentar las incertidumbres, como posibilidad que sirve para aprender y a la vez, como aprendizaje. No obstante, y de acuerdo con Morin (2006, p. 65), “podemos y debemos asumir la contradicción de la acción (como confianza/desconfianza, audacia/precaución) de manera dialógica. [...] en cada una de nuestras intenciones, en cada uno de nuestros actos, nuestra ética está sometida a la incertidumbre, a la opacidad, al desgarrar, al enfrentamiento”.

Por lo anterior, se hace énfasis en que el pensamiento complejo no ofrece un programa cerrado, sino un método como camino a construir (se hace camino al andar), en el que es posible poner a prueba ciertas estrategias que darán frutos o no en el mismo proceso de dialogo al irse realizando. “El pensamiento complejo es un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad [...] que genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan. [Por tanto, es necesario poner a prueba] los principios generativos

del método y al mismo tiempo, inventar y crear nuevos principios” (Morin *et al.*, 2003, p. 35).

Ahora bien, tomando en consideración los siete principios generativos del método –expuestos en el texto: *educar en la era planetaria*–, es importante centrarnos en ellos, para desde ahí poder identificar cómo es que se relacionan con el Modelo Educativo y Curricular de la UAEH, los cuales presentamos a continuación. No obstante, es conveniente advertir que por cuestiones de espacio no realizaremos un análisis detallado de cada uno de los principios ni de los componentes del Modelo. Presentaremos los siete principios Método articulados con el Modelo curricular, pero como explicaremos después, solo nos centramos en dos.

A) Principio Sistémico u organizacional

En cuanto al primer principio, es importante reconocer que relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. Sin embargo, es necesario tener presente que el todo no explica a las partes ni que la suma de las partes explica al todo (Morin *et al.*, 2003). Por ello, al revisar el Modelo Curricular, si bien está compuesto de diferentes partes, como son los referentes contextuales (fundamentación social, institucional y disciplinar), que explican cada una de las dimensiones que le dan origen al programa educativo, éstas no lo definen como tal. Por ejemplo, uno de los componentes que se derivan del

establecimiento de los referentes contextuales mencionados son los campos problemáticos, pero estos no se construyen con el simple hecho de presentar la información o los datos particulares que le dan contenido a las fundamentaciones, sino más bien, van dando pautas para que se identifiquen ciertos campos problemáticos y, con base en ellos, se definan los objetivos y metas curriculares, que a su vez, dan pauta para la construcción de los perfiles de egreso y por ende, los mapas curriculares. Así, si bien un programa académico se conforma por la totalidad y cada una de sus partes, cada una de sus partes constituye un todo que requiere de especificidades estratégicas particulares para su instrumentación.

B) *Principio Hologramático*

Mediante este principio se reconoce que cada parte contiene prácticamente toda la información relacionada con el objeto representado. Por tanto, en toda organización compleja –como podría ser cada uno de los programas educativos– “no solo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte” (Morin *et al.*, 2003, p. 38). En este sentido, todos los componentes del programa académico reflejan lo que el programa contiene y desde donde se ha construido; así el perfil de egreso contiene todas las competencias que el programa pretende fomentar y desarrollar, pero a su vez, éstas contienen los conocimientos que se abordan mediante las asignaturas acordes con los métodos y principios que

orientan al programa académico; por tanto, cualquier agente externo que se introduzca en el sistema lo alterará.

C) *Principio de Retroactividad*

Toma como base “el bucle retroactivo”, cuyo sentido es romper con la causalidad lineal, pues no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto “retroactúa” sobre la causa. Por lo que la información se modifica permitiendo la autonomía organizacional del sistema (en este caso un componente y principio central del programa), que lo lleva a una desviación incierta o a la tendencia del sistema, como mencionan los autores (Morin *et al.*, 2003). Si pretendemos identificar este principio en la parte instrumental del programa académico, vemos que cada asignatura y sus componentes generan ciertos efectos formativos que, a su vez, van transformando las propias prácticas docentes, pero a su vez, éstas constituyen posibilidades para que el propio profesor se transforme. Aunque se aborde “el mismo curso” durante varios semestres de diversas generaciones, el curso no es el mismo como tal, pues los sujetos de la educación y sus intereses van cambiando, el contenido se trastoca por los intereses particulares de los estudiantes, pero también, por los trayectos recorridos por el propio docente.

D) Principio de Recursividad

A diferencia del anterior, se dirige a la auto-producción y auto-organización, donde los efectos a su vez son causantes de nuevos procesos en la base del estatuto inicial (Morin *et al.*, 2003). Intentando hacer la transferencia hacia el Modelo Curricular, ubicamos en primera instancia que, si bien los planteamientos “son los mismos” para todos los programas, el proceso mismo de su implementación se da de manera diferente en cada uno de los institutos y más aún, en cada uno de los programas educativos y de las asignaturas en lo particular, se crean y auto-crean con una forma de producción y organización particular.

E) Principio de Autonomía/dependencia

Articulado con el principio anterior, se identifica que para que cada programa mantenga su autonomía de apertura del sistema –en este caso del modelo-UAEH– que lo nutre y al que transforma, cada programa necesita reconocer que tiene “dependencias”, en el caso que nos ocupa, con el Modelo de la Universidad y, por ende, se alimentará de él, pero a su vez, con su producción y puesta en marcha, buscará transformar ese modelo o ese programa en lo particular. De ahí la importancia de que el propio Modelo reconozca en sus fases de conformación una revisión y transformación permanentes. Es así que cada programa académico tiene autonomía para definirse a sí mismo, pero a su

vez, su proceso de construcción e implementación depende o está definido a partir de los lineamientos particulares del modelo curricular.

F) *Principio Dialógico*

Mediante este principio se ayuda a pensar lógicas que se complementan y se excluyen en un mismo espacio, donde se produce una relación compleja en la que se presentan argumentaciones y situaciones complementarias, concurrentes y antagonistas, que son necesarias para la existencia, en este caso, de la institución como tal, de su modelo, de los programas académicos que la integran, de cada una de las asignaturas que componen cada programa y así sucesivamente, hasta descomponerlos y recomponerlos en cada una de las partes del todo y de las partes, considerando el orden/desorden/organización. Las lógicas de construcción de los programas se complementan con los principios regulativos institucionales para su diseño, pero a su vez, se excluyen desde los componentes disciplinares que los orientan, pues la visión de realidad puede variar desde esta diversidad de miradas.

G) *Principio de Reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*

Mediante este principio se reconoce al sujeto como constructor de su realidad. “De este modo, el método se vuelve central y vital cuando necesaria y

activamente se reconoce la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa” (Morin *et al.*, 2003, p. 42). Es desde este principio que podemos ubicar que los constructores y reconstrutores de los programas educativos no son autómatas que ponen en práctica los componentes del Modelo tal como están planteados o que simplemente siguen pasos para darles contenido, sino que al ser “sujetos pensantes” ponen en juego sus conocimientos y experiencias para recrear las formas de construcción de sus programas, los procesos que se van gestando en su desarrollo, y porque no decirlo, que van alimentando el sistema para su reconstrucción, enriquecimiento y transformación.

Ahora bien, si nos centramos en dos principios generativos del método: el de “retroactividad” y el de “reintroducción del cognoscente en todo conocimiento”. El primero nos proporciona, a partir del concepto: “ecología de la acción”, las bases ético-morales para distinguir el principio de incertidumbre en la relación intención-acción, que, en nuestro caso, alude a la parte instrumental de ejecución de un programa educativo a nivel de licenciatura. Lo cual quedará más claro cuando abordemos la idea de acción (prácticas escolares docente-estudiante) y de sentido (múltiples intencionalidades pedagógicas mediadas por la formación). El segundo, nos permite comprender y reflexionar en torno al papel que tiene el “sujeto-ético”. Es decir, en el entendido de comprender la importancia de la condición ética del

ser humano (docentes-estudiantes) como constructor de su realidad, cuyas prácticas escolares/pedagógicas están determinadas no sólo por las intencionalidades pedagógicas, sino también por las condiciones (institucionales) del medio.

Para Morin (2006), la “ecología de la acción” alude a una simbiosis típica entre actor y acción, por lo tanto, debido a la existencia de múltiples interacciones y retroacciones que se presentan en el medio social, escolar, es común observar que al llevarse a cabo cualquier tipo de acción, ésta muchas veces puede escapar al control del actor, provocando con ello efectos inesperados y en ocasiones efectos contrarios a los esperados. De acuerdo con Loreto Benítez (2009, p. 249), en los actos y comportamientos del hombre se puede distinguir un principio de incertidumbre, específicamente en la relación intención-acción. La intención corre el riesgo de fracasar en el acto; de ahí la insuficiencia de una moral que desconoce el problema de los efectos y consecuencias de sus actos. La imperfección de la moral insular aparece cuando se sabe que la acción puede no realizar la intención. Aun cuando la intención moral aspire a ponderar las consecuencias de sus actos, la dificultad de preverlos se mantiene. Es por ello que Morin define dos principios en su “ecología de la acción”: 1: la acción depende no solo de las interacciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que se desarrolla

y, 2: Los efectos a largo término de la acción son impredecibles (2006, p. 230).

Si pretendemos identificar los principios de la *ecología de la acción* en la parte instrumental del programa, vemos que cada asignatura y sus componentes generan ciertas acciones y sentidos. Las primeras se explican en razón de un conjunto de acciones que en forma de prácticas escolares configuran lo que algunos autores dan en llamar: “cultura escolar”. Es decir, las normas (institucionales), valores, creencias, tradiciones, rituales que van moldeando las acciones de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, dichas acciones en forma de prácticas escolares pueden escapar al control del actor. Es decir, de los propios docentes y estudiantes, cuyas consecuencias pueden generar incertidumbres, en el sentido de caer en una suerte de efectos inesperados y efectos contrarios a los esperados. Lo que es una especie de incertidumbre ética, dadas también las condiciones institucionales en las que se pone en marcha un programa prescriptivo, como lo es el referente de la RECREA, ya que los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar.

Con el principio “reintroducción del cognoscente en todo conocimiento”, queremos reflexionar en torno al papel que tiene el “sujeto-ético” como constructor de su realidad. En este

sentido, la propuesta de Morin (2006) en torno al “método”, se convierte en una pieza central y vital para comprender a ese sujeto que busca, conoce y piensa. Este sujeto-ético pensante (docente) pone en juego sus conocimientos y experiencias para recrear, reconstruir, enriquecer y hasta transformar las múltiples formas de enseñanza, como ejemplo de innovación pedagógica. Porque constantemente recrea las formas de enseñanza, coparticipa en la actualización de contenidos, en el rediseño de planes estudio, entre muchas otras actividades relacionadas con la recreación educativa. Tienen la posibilidad de cambiar, modificar o adecuar los enfoques de la enseñanza de las asignaturas que coordina. El rol activo y constructivo de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, muestra la necesidad de valorar la importancia entre el saber y el deber. Es decir, porque los docentes sintetizan el vínculo entre el conocimiento y la ética, así como los efectos de todo acto pedagógico (acción moral). En un plano ideal, dicho vínculo se encontraría asegurado, dado el papel central que tienen en la formación profesional e investigativa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La función educativa del o los docentes supone un acto moral equilibrado, porque refleja una simbiosis típica entre conocimiento y ética. De ahí que para Morin, es clara la distinción que existe entre el conocimiento (saber) y la ética (deber). No obstante, este vínculo aparece cuando se considera el

acto moral no aisladamente, sino desde su inserción y sus consecuencias en el mundo (Morin, 2006, p. 45). Insistimos en tener presente el concepto: “ecología de la acción”, dado que desde los planteamientos de Morin, se señala la importancia que tiene la acción (social), en nuestro caso, las prácticas pedagógicas de los docentes con un sentido social. Sin embargo, no se debe olvidar que para comprender el problema de los efectos de toda acción, incluida la acción moral, tenemos que referirnos a la ecología de la acción en un contexto de tensiones, ya que cualquier acción o práctica pedagógica o incluso la posibilidad de ejecutar innovaciones en ésta, muchas veces pueden escapar a la propia voluntad de su autor (docentes, incluso los propios alumnos), ya sea porque el contexto o las condiciones institucionales del medio (lógica instruccional del sistema administrativo – syllabus) en el que desarrolla su práctica docente se vea limitado o condicionado, o simplemente, porque se puede correr el riesgo de fracasar en la intencionalidad pedagógica de origen, y como bien diría Morin, hasta se pueden desviar o pervertir.

Hasta aquí hemos abordado los principios que se ponen en juego al intentar desarrollar la práctica educativa desde el método del pensamiento complejo. Por lo que es conveniente hacer una revisión más puntual sobre lo que se define en el programa académico de la LEC, con relación a los planteamientos de la RECREA y sus especificidades sobre el diseño instruccional que ésta plantea. Que

como mencionamos, nos lleva posicionarnos en el principio de “reintroducción del cognoscente en todo conocimiento”, porque si bien estos planteamientos son nuevos para nosotros como equipo, también tenemos referentes que nos llevan a construir desde ciertas lógicas que presentamos en el siguiente apartado.

2. El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el proyecto RECREA

De acuerdo con la revisión realizada al Plan de Estudios (2014) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), encontramos que, al igual que la RECREA, comparte la idea de articular pensamiento complejo, investigación-acción y uso de TIC en la práctica docente y en las actividades cotidianas de los estudiantes. Dado que el plan incluye la articulación curricular de ejes transversales (Educación para la Equidad, Educación Integral y Educación para la Vida Activa), que orientan el desarrollo del programa. Esto significa que el Programa Educativo integra las dimensiones: social, ético-valorativa y la intelectual-cognoscitiva, para responder a los rasgos y especificidades institucionales. También incluye núcleos de formación (básico, profesional, terminal, de integración y complementario), ejes temáticos, campos problemáticos y áreas de formación que definitivamente buscan vincular al estudiante con la realidad y la práctica profesional en la solución de problemas del campo educativo. En ese sentido, la

planeación de actividades complejas, que plantea el proyecto de la RECREA, se logra empatar con nuestro Plan de estudios (UAEH), de hecho, éste cuenta con descripción no solo de perfiles de ingreso y egreso sino también cuenta con perfiles progresivos, que explicitan cómo es que el estudiantado se va incorporando a la práctica y problemática real socioeducativa, intención planteada también desde la RECREA.

Por ejemplo, los objetivos curriculares de la Licenciatura rescatan las ideas de: intervenir y desarrollar procesos de gestión y política educativa en organismos e instituciones educativas; identificar y resolver problemas de instituciones; planificar y evaluar prácticas educativas; integrar la tecnología educativa para crear nuevos ambientes de aprendizaje; investigar e intervenir en la problemática educativa e, incidir en la mejora de programas educativos.

De la misma manera, el Plan (2014) contempla perfiles de ingreso y egreso donde se reconocen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que tienen relación con la responsabilidad social de la universidad, respecto a los compromisos con la ciencia, la comunidad de pertenencia, la honestidad, tolerancia, responsabilidad, la solidaridad social y combate a la discriminación, así como, por el amor a la Patria, la equidad y el respeto por los derechos humanos, el medio ambiente y la formación ciudadana.

De igual manera, busca formar éticamente en actitudes de disciplina y dedicación, pensamiento abierto y plural, tolerancia y trabajo en equipo cooperativo, colaborativo e incluyente. Además, se pretende que, al concluir su carrera, el estudiante posea apertura cultural, sea versátil, crítico, promotor de valores universales, de ética y moral profesional, sepa trabajar colaborativamente, pero invariablemente, con autonomía en su aprendizaje. Todo esto bajo la pretensión de que los estudiantes desarrollen competencias genéricas: de comunicación, formación, pensamiento crítico, creatividad, liderazgo colaborativo, formación ciudadana y uso de tecnología.

Desde la visión de Gimeno Sacristán (1988), los planteamientos anteriores estarían en el nivel del currículum prescrito, en donde se plantea el deber ser de la educación en un sentido sociocultural, incluso ético. No obstante, él también hace referencia a otros niveles del currículum que no necesariamente ofrecen garantía de que el mencionado se lleve a la práctica tal como está prescrito, sino que va teniendo modificaciones; al ser transmitido, incorporado, puesto en aplicación e incluso evaluado. Por ello reflexionamos respecto a que si bien los referentes de la LCE de la UAEH coinciden con los de la RECREA, esto no quiere decir que necesariamente en ambos, se lleve a la práctica lo planteado. Es así que en el siguiente punto describimos la experiencia que tuvimos al poner en práctica los componentes

del proyecto, que implicó revisar el programa de la LCE desde una mirada crítico-reflexiva y constructiva para llevar a cabo cada uno de los seis pasos que se proponen para el diseño instruccional de la RECREA.

3. Experiencia en la RECREA: una asignatura de la LCE

En el marco de la red de comunidades para la renovación de la enseñanza y el aprendizaje (RECREA), se desarrolló una propuesta de actividades y tareas complejas para los estudiantes, entre otras, la asignatura de Sociología de la Educación del segundo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (ICHSU-UAEH), mediante ésta se busca que los estudiantes incorporen y articulen, en los contenidos temáticos o unidades de trabajo, actividades de pensamiento complejo, investigación y uso de nuevas tecnologías. Esto como parte del diseño instruccional o planeación de clase que el profesor ha preparado, incorporando innovaciones en su propia práctica docente. De acuerdo con la unidad seleccionada, para el caso que se ejemplifica, el propósito es que el estudiante reconozca los marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos de la sociología de la educación, para que tenga una visión general de las teorías socio-educativas propuestas por los diferentes paradigmas teóricos, así como, que genere la reflexión crítica que permita comprender los problemas educativos. Lo

que fomentará el desarrollo de un espíritu crítico, responsable y comprometido con su entorno socioeducativo.

Dicha asignatura pertenece al núcleo básico de formación; incluye como competencias genéricas: formación, comunicación y pensamiento crítico, además de la de ciudadanía, que son las competencias que se señalan en el plan de estudios de la carrera. Respecto al perfil de egreso, señala que los estudiantes al finalizar el semestre comprendan, analicen, comparen y reflexionen críticamente los paradigmas de la Sociología de la Educación, mediante una postura crítica y con apoyo de procesos de investigación que permitan que el estudiante identifique y reconozca los problemas educativos de su entorno socioeducativo de forma responsable y comprometida.

Por su ubicación en el mapa curricular, esta asignatura tiene como competencia específica de salida, la formación en el campo de las Ciencias de la Educación, lo que significa que el estudiante podrá expresarse con claridad y explicar conceptos y categorías de los paradigmas socioeducativos; relacionará la teoría social con la realidad educativa, además de las competencias descritas en el Plan de Estudios.

Para desarrollar el plan de clase, de acuerdo con el diseño instruccional de la RECREA, se enuncian las competencias de las unidades de trabajo de manera jerarquizada. La unidad de trabajo, en este

caso, corresponde al paradigma funcionalista en la educación y a la teoría sociológica de la reproducción, cuyas competencias a desarrollar son: *conocimientos*- identifica los diversos conceptos que explican la teoría funcionalista de la educación; *habilidades*- aplica los conceptos de la teoría funcionalista a la educación, es decir, a un problema particular; *actitudes y valores*- será tolerante ante las diversas opiniones y expresiones de las diversas teorías educativas. Aunque la experiencia abarcó otros paradigmas, por cuestiones de espacio incluimos solo el funcionalista y algunos aspectos de la reproducción, para ejemplificar la experiencia.

Bajo la perspectiva de la RECREA: Se enuncian las tareas y su descripción, los objetivos de desempeño para cada unidad de trabajo. La metodología, desde el diseño instruccional, implica la realización de seis pasos que sirven de guía y que van desde recordar el propósito y contexto de la asignatura hasta la presentación a los estudiantes. La idea es plasmar en la planeación la competencia genérica declarada en el plan de estudios. Los pasos ayudan al docente a no perder de vista que el proceso de aprendizaje está vinculado a competencias que pueden ser logradas realizando actividades o tareas con niveles de complejidad y vinculación con la realidad compleja, utilizando la investigación y el uso de TIC. Dichos pasos son: Paso 1. Contexto de la Asignatura; Paso 2. Descripción, enunciación y objetivo de desempeño de las tareas o actividades por

realizar; Paso 3. Información de apoyo, procedimental y práctica para el desarrollo de las tareas o actividades; Paso 4. Apoyos y mediación docente en el aula para la elaboración de productos; Paso 5. Evaluación del desempeño, con especificación de las rúbricas respectivas para cada producto; Paso 6. Presentación a los estudiantes.

Un ejemplo del Paso 2. Enunciación de tareas.

Comprender y analizar los elementos teóricos-conceptuales que caracterizan a la Sociología funcionalista de la educación y a la Teoría de la Reproducción Social, vinculada a la educación y a la escuela

Comparar las teorías de la Sociología de la educación

Asumir una postura teórica a la cual se adscriben para analizar un problema educativo.

Realizar una visita a museos. Museo de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco (INAH); Museo del memorial del 68 de la UNAM, en la Torre de Tlatelolco y Museo de Memoria y Tolerancia. A.C., todo ubicados en la CDMX.

Descripción de las tareas:

Nivel 1: Comprensión y análisis de la estructura teórica del funcionalismo en la educación.

Nivel 2: Elaboración de un mapa conceptual de dicha teoría.

Nivel 3: Desarrollo de un escrito formal, que incluya la explicación de acuerdo con las categorías funcionalistas, sobre las funciones que tiene la escuela en la sociedad contemporánea. (5 cuartillas con bibliografía).

Nivel 1. Comprensión y análisis de la estructura teórica de la sociología de la reproducción.

Nivel 2. Elaboración de un mapa conceptual de dicho paradigma.

Nivel 3. Ejemplificación en un escrito, que tome como base en investigaciones realizadas por autores específicos, para explicar

cómo se logra la reproducción social y educativa, según la teoría planteada. (5 cuartillas)

Nivel 1. Establece una comparación teórica y conceptual de las teorías (funcionalista y de la reproducción).

Nivel 2. Clasifica y compara, mediante categorías fundamentales respecto al papel de la escuela, de acuerdo con la postura de cada teoría.

Nivel 3. Diseña una matriz cruzada (cuadro comparativo), que permita diferenciar los componentes teóricos de cada paradigma.

Nivel 1. Involucrarse en la toma de decisión al adoptar un marco teórico para abordar el análisis de un problema educativo.

Nivel 2. Discusión en grupo (equipo) sobre la toma de postura teórica a la cual se adscriben. Entregar reporte escrito (máximo dos cuartillas).

Nivel 3. Buscan un problema educativo y describen cómo sería analizado desde el funcionalismo y cómo desde la teoría de la reproducción. Por ejemplo: deserción o abandono escolar, currículo escolar, concepto de educación en cada teoría.

Nivel 1. Reflexionan sobre los procesos sociales e históricos y su impacto en la educación.

Nivel 2. Conocen eventos y sucesos que acontecieron en la vida de México y de la Humanidad.

Nivel 3. Elaboran, por equipos, un reporte sobre la visita a los museos y su documentación analítica con base en los dos paradigmas revisados en la asignatura.

En apariencia, la concreción de los pasos² mencionados y la definición de las actividades resultan sencillas. Sin embargo, implicó un proceso

²Si bien el diseño instruccional de RECREA plantea seis pasos para su desarrollo, recordemos que desde el paradigma de la complejidad, el planteamiento lineal y de la simplicidad no es acorde con su visión epistémica. Por lo que, con fines didácticos, los pasos se presentan de manera lineal y secuencial, sin embargo, el proceso de construcción y definición implicó un devenir constante, en donde se tiene que reformar el pensamiento, en un sentido paradigmático y no paradigmático que desarrolla nuevas aptitudes para organizar el conocimiento.

de discusión, construcción/deconstrucción de lo prescrito, la incertidumbre respecto a la ruptura de las prácticas establecidas y asumidas desde la visión teórica de la formación. Es decir, en una asignatura de formación “teórica” y de aprehensión de conceptos, la primera resistencia es creer que no se puede salir del aula para aprender teoría. Lo que, de acuerdo con el pensamiento complejo, implicaría realizar una serie de cuestionamientos que permitieran la articulación y organización de conocimientos para reconocer y conocer los problemas del mundo (Morin, 2001). Parte de los argumentos iniciales para el replanteamiento de ésta y otras asignaturas, era que la teoría se enseña en un aula y con base en los libros o referentes escritos. No obstante, el primer acoplamiento estructural fue identificar que, desde los primeros semestres de formación, es posible revisar una teoría articulada con la realidad, esto es: revisiones teóricas desde la complejidad del mundo.

El mismo Morin advertía, que nos es difícil mirar el aspecto continuo y el aspecto discontinuo de los fenómenos, y que nos cuesta trabajo comprender que un fenómeno microfísico pueda ser a la vez onda y corpúsculo. Perspectiva que solo alcanza a ver “el *continuum* progresivo, aparentemente lineal, de los desarrollos científicos, teóricos, económicos, industriales, consumistas, civilizacionales, (...) visión que reina en las concepciones sociológicas y tecnoburocráticas” (Morin, 2011: 26). Pero, por otro

lado, aquella mirada que repasa el pasado, con una visión macrosocial, que contempla los fenómenos contradictorios y paradójicos, que generan beneficios, pero también contradicciones en el mal. Así, abrir la mirada para las revisiones teóricas constituye un primer paso para el cambio de paradigma en la revisión y construcción del conocimiento; un cambio en la forma de pensar.

4. Resultados generales

Uno de los aspectos más relevantes del proyecto y que hemos venido mencionando a lo largo de este trabajo, refiere, por un lado, a las condiciones de incertidumbre en el proceso de desarrollo del proyecto desde la perspectiva del pensamiento complejo y, por otro, la necesidad de apropiación de los planteamientos en cada uno de sus componentes, aspectos que tienen una relación directa con los principios éticos de la acción. Esto es, de manera permanente y en tensión se encuentra el “sujeto ético” que construye y da sentido a su hacer docente, a partir de sus conocimientos y experiencias, para recrear, reconstruir, enriquecer y transformar sus formas de enseñanza. Pero también está el proceso de apropiación y desarrollo por parte de los estudiantes, quienes mediante la dinámica de *focus group* (realizado al finalizar el semestre con seis estudiantes, dos entrevistadores y un observador), expresaron sus principales experiencias en el proyecto.

En el proceso de puesta en marcha de la RECREA, pudimos observar que algunos docentes presentaban altas expectativas al momento de implicarse en el diseño instruccional. Sin embargo, conforme transcurría la planeación, se enfrentaban con grandes desafíos e incertidumbres que poco a poco se fueron resolviendo. Otro aspecto es que en cada asignatura se iban generando ciertos efectos formativos, los que, a su vez, fueron transformando las propias prácticas docentes, que de igual manera, constituyen posibilidades para que el propio profesor se transforme. Esto es, como ya mencionamos, que aunque se aborde “el mismo curso” durante varios semestres de diversas generaciones, “el curso no es el mismo” como tal, pues los sujetos de la educación y sus intereses van cambiando, el contenido se trastoca por los intereses particulares de los estudiantes, pero también por los trayectos formativos y recorridos por los propios docentes.

En el caso del establecimiento de las guías del diseño instruccional de la RECREA, para los estudiantes, se pudo identificar que les resultan útiles. Sin embargo, por la escasez de tiempo, en lugar de que ellos las leyeran detalladamente, se fueron directo a los indicadores de las rúbricas por producto solicitado, y con ello poder identificar lo que tenían que hacer, sin necesidad de centrarse en el proceso. Lo que significa que, en estos casos, no hubo un proceso de construcción como tal, además de que los estudiantes aún no han alcanzado el

desarrollo de principios éticos que den cuenta de logros reales. Como diría el propio Morin (2011), en la actualidad todo se hace y se vive a corto plazo.

En cuanto al papel y uso de las tecnologías como parte del desarrollo del proyecto, se hizo evidente que hay estudiantes que manejan y conocen mejor ciertas herramientas tecnológicas (ej. *Google Drive*) que sus profesores y las usan para realizar trabajos en equipo, puesto que la mayoría vive a distancias grandes (viven en distintos municipios del estado y se comunican por herramientas tecnológicas). Aunque también es importante señalar que tienen limitantes en cuanto al acceso a internet y que algunos estudiantes no siempre cuentan con dispositivos electrónicos y/o con teléfono inteligente. Si bien las situaciones descritas podrían ser vistas como limitantes para el docente o los estudiantes, respectivamente, desde el método de la complejidad y la ética compleja, que se inscriben en un bucle de religación, se reconoce que cada instancia es necesaria la una para la otra, y que este religar, permitiría un progreso cognitivo y moral, donde es necesario considerar que el “progreso ético sólo puede efectuarse en el enraizamiento, el desarrollo, la sinergia de dos consciencias, la consciencia intelectual y la consciencia moral” (Morin, 2006, p. 218). Porque este religar implica reconocer que se está separado (por un conocimiento o disposición no compartida), y sólo lo separado puede ser religado.

En cuanto al desarrollo de competencias, los estudiantes manifiestan que no se sienten muy preparados para la adquisición de las competencias de salida de la asignatura, aunque reconocen que ponen todo su desempeño en ello. Esta condición la ligan (religan) con la necesidad de contar con una asignatura que les ayude a aprender a realizar escritos académicos, además de que (en las actividades de consulta de videos), algunos estudiantes prefieren ver videos cortos en lugar de largos. Con relación a las competencias, avizoran incertidumbre en su formación, en donde aflora una constante contradicción entre querer que se les “otorgue” la formación, pero sin la disposición para invertir en su propia formación. De acuerdo con Morin (2006, p. 219), se estaría en una postura ética compleja, pues ésta demanda asumir éticamente la condición humana; en este caso, los sujetos de la acción lo están realizando, pero encuentra sin cesar la incertidumbre de la contradicción en su seno.

De la misma manera, la ética de la complejidad demanda religarse con los nuestros/con los otros/con el entorno (con la tierra-patria), así que en este sentido, los estudiantes señalan que trabajar en equipo, contribuye en mucho para su aprendizaje, pues de sus compañeros aprenden y ellos aprenden de ellos, por ejemplo, estrategias de estudio, habilidades en el uso de redes sociales y tecnologías diversas –como uso de foros, el Google Drive–. Desean que las asignaturas con tintes teóricos, tengan

muchas más actividades prácticas; con dinámicas y que no impliquen únicamente la escucha. Así, las actividades de visita a los museos y la Conaliteg (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), resultaron ejercicios de reconstrucción histórica, que de acuerdo con Morin (2011), es necesario reconocer las nociones de crisis, evolución, regresión y evolución, como condiciones que se viven a la vez, sin saber cuál será lo decisivo en este mundo de incertidumbre.

Finalmente, desde la “ecología de la acción”, reconocemos que a los estudiantes les parece importante y acertado relacionar los contenidos de la asignatura con la realidad, y manejar ejemplos de la vida actual en la asignatura (les resulta muy práctico), lo que los lleva al deseo de elaborar proyectos (considerando que muchos estudiantes provienen de bachilleratos técnicos, donde la modalidad es común, y, por tanto, sienten que en la licenciatura se rompe). Así, desde la “ecología de la acción”, se llevan a cabo múltiples interacciones y retroacciones en el medio donde se desarrolla la acción, y una vez desencadenada escapa, a menudo, al control del actor, provoca efectos inesperados y en ocasiones incluso contradictorios a lo que se esperaba (Morin, 2011, p. 230). De esta manera, la acción tenía la intencionalidad de “articular teoría con la realidad” y de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolló, sus efectos –inesperados e impredecibles– llevaron a la toma de consciencia y, por ende, la

necesidad de generar una nueva acción: el desarrollo de proyectos.

Conclusiones

El proyecto de la RECREA constituye un reto para los docentes que imparten todo tipo de asignaturas teóricas, expositivas, prácticas, pero que no logran la vinculación con la realidad. Su metodología y la integración de los ejes que lo orientan: pensamiento complejo, desarrollo de la investigación-acción y uso de TIC en las actividades y tareas, son formas de innovar la práctica docente. La integración de los tres ejes se presenta interesante, pero el uso de TIC, en general, aún requiere de mayor cobertura e infraestructura tecnológica en las universidades públicas, las escuelas normales y las localidades donde habitan los estudiantes; además de que estos últimos, no siempre tienen disponibilidad de dispositivos móviles o equipos de cómputo con acceso a Internet.

Tanto el Modelo Curricular como la respectiva implementación del programa académico, así como su articulación con el diseño instruccional de la RECREA, requieren de ejercicios puntuales de ruptura/articulación, separación/religación, orden/desorden para con ello, poder re-instrumentar la práctica desde el pensamiento complejo y no sólo eso, sino que, desde la ética compleja, que se vayan conformando las condiciones dialógicas; se reconozcan las incertidumbres y la complejidad

humana para acercarse a una ética y práctica de la comprensión. Por lo que consideramos que no es suficiente dictar iniciativas de innovación (desde la institucionalidad), puesto que se requiere un proceso formativo con orientación ética compleja y trabajo colegiado en la construcción de conocimiento, además de ser facilitadores y constructores de aprendizajes, con orientación ético-política y orientar de manera práctica los principios que se dan desde la construcción del pensamiento complejo.

Referencias

- Fernández, E. (2010). "La responsabilidad social universitaria en México. Una visión desde la ANUIES". En: Ocegueda y otros. *La Responsabilidad Social de la Universidad Mexicana a mitad del siglo XXI*. México: MA Porrúa y UABC.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Loreto, J. (2009). "Reseña de 'El Método 6. Ética' de Edgar Morin". Revista *Tiempo de Educar*, 10(19), pp. 243-257. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31113164010>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO/Dower.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El Método. 6 Ética*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia a dónde va el mundo?* España: Paidós.
- Morin, E., Roger-Ciurana, R. E. y Motta, D. R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Ocegueda, Mungaray, Rubio y Moctezuma (2010). *La Responsabilidad Social de la Universidad Mexicana a mitad del siglo XXI*. México: MA Porrúa y UABC.
- Roger-Ciurana, E. y Regalado, C. (2017). "Reflexiones en torno a la relación entre pedagogía, currículo y pensamiento complejo". *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*. Vol. 12, No. 48, julio-diciembre, 2017: 9-30.
- Roger-Ciurana, E. y Regalado, C. (2016). *Pensamiento complejo y educación. Aclaraciones y confrontaciones*. México: FronteraAbierta.
- SEP (2017, 2018, 2019). Documentos internos de trabajo, Nodo centro-sur del Proyecto RECREA.
- UAEH (2001). *Modelo Educativo*. Pachuca, Hidalgo. México: UAEH.

UAEH. (2014). Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular. División de Docencia, UAEH.

11. La gestión educativa para la formación en Ética Profesional en el programa académico de Relaciones Comerciales de la ESCA Santo Tomás en el IPN

Mariana Sosa Arias y Carlos Ugalde León

Introducción

Ante los desafíos de la vida contemporánea que presentan la revolución tecnológica, los avances científicos que han modificado los medios de comunicación e información, así como las formas de organización tanto en el trabajo como en la sociedad, aunado a los problemas en toda organización derivados del abuso de poder, la inequidad social, los daños medioambientales, entre otros, hace necesario que las instituciones de educación superior y sus responsables pongan especial atención en lograr una *formación profesional integral* que contemple, además del dominio de los conocimientos del campo disciplinar, una dimensión *Ética Profesional* en la que se lleve a cabo un proceso de sensibilización acerca del compromiso social de los profesionistas. Para ello,

es imperante la construcción e interiorización de principios que han de guiar la toma de decisiones en la práctica profesional, así como el desarrollo del pensamiento crítico autónomo y justo, en dicha formación, que lo hagan posible. Es necesario que la formación en Ética Profesional pase del mero planteamiento formal a una práctica intencionada y explícita, desde el diseño de las estrategias hasta la implementación en el aula, direccionada y liderada, principalmente, a través de los responsables de la gestión educativa.

En México existen diversos estudios que profundizan en el campo de la Ética Profesional. Hirsch y Pérez-Castro (2016) realizaron un *Estado de Conocimiento sobre Valores Profesionales y Ética Profesional*, en el que enuncian que las temáticas se centran principalmente en el área de posgrado en relación con la ética de la docencia, la formación de profesionales, dilemas éticos y conductas no éticas, así como los valores profesionales que tutelan ciertas licenciaturas como periodismo, odontología, educación, entre otras. Por otro lado, los resultados de algunas investigaciones demuestran “la relevancia que la ética profesional tiene como un campo temático que se debería abordar de manera explícita y sistemática”, a pesar de ello, destaca el hecho de que las universidades consideren la formación ética en el planteamiento formal, pero en la práctica ya no se lleva a cabo con tal intencionalidad (Toxqui, 2015, p. 172). “Es trascendente la preparación

universitaria en torno al desempeño ético, pues es a partir de los conocimientos teóricos, técnicos y éticos que se puede distinguir a un profesional del que no lo es” (Barragán, 2014, p. 215).

Derivado de lo anterior, el objetivo de este capítulo es analizar los conceptos entorno a la Ética Profesional y la responsabilidad de la gestión educativa para la formación y el desarrollo de la Ética Profesional de los licenciados en Relaciones Comerciales en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás.

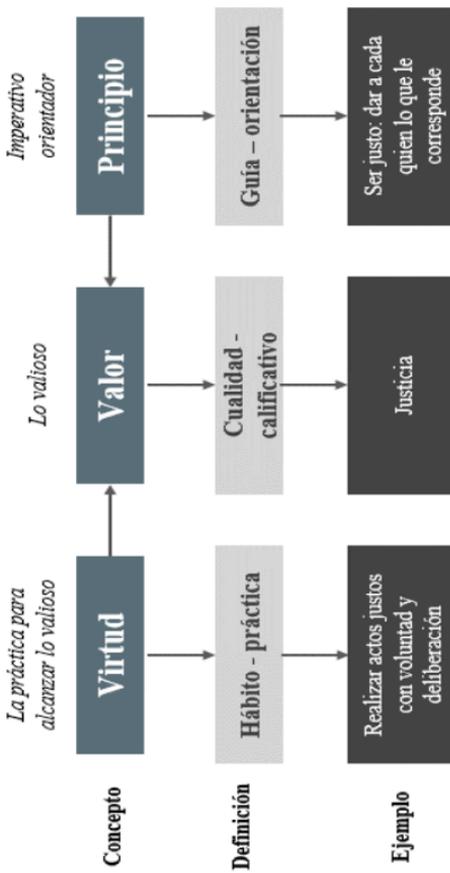
Se aborda la revisión teórica de los diversos conceptos que engloban la Ética Profesional, la Formación Profesional Integral y la Gestión Educativa, a través del método de análisis documental (Maya, 2014) y que sirven como marco de referencia para el análisis y la articulación entre la Formación en Ética Profesional en la carrera de Relaciones Comerciales y el quehacer de los responsables de la Gestión Educativa para su logro. Asimismo, se detalla la estrategia metodológica que se utilizó para alcanzar los objetivos planteados en el estudio y, por último, se hace referencia a los principales hallazgos que se han obtenido en lo referente a la dimensión teórica.

1. Aspectos teóricos y conceptuales de la Ética Profesional, la Formación Profesional Integral y la Gestión Educativa

La investigación da inicio con las definiciones conceptuales de *valor*, *virtud* y *principio*, ya que son términos comúnmente empleados en el tema de la Ética y que en varias ocasiones llegan a asumirse con el mismo significado. En cuanto a *valorse* toma la definición de Medina (2003) que lo refiere como “una cualidad, a la cual se le asigna una significación personal y/o colectiva, desde el entorno familiar, social, ligados a la cultura” (p. 371), para *virtud*, la de Aristóteles (2016) que la define como “...un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón y tal como la determinaría el hombre prudente” (p. 30-59) y, para el término *principio*, se toma a Hortal (Alcantara, Barba, y Hirsch, 2016), que refiere que “los principios son imperativos de tipo general, que orientan acerca de lo que es bueno hacer y lo que debe evitarse...” (p.185). Con base en lo anterior, es posible proponer que clasificar una apreciación como virtud, valor o principio dependerá del contexto y de la connotación que se le busque dar; por ejemplo, la justicia puede ser valor, en el sentido de que se considera valiosa, es virtud cuando se lleva a la práctica, cuya finalidad es trabajar para conducirse con ese valor y, por último, puede ser un principio cuando sirve de lineamiento o precepto a seguir en la

consecución de algún fin o de regulación de alguna actividad o comportamiento (ver fig. 1).

Figura 1: *La virtud, el valor y el principio*



Fuente: Elaboración a partir de Medina (2003), Aristóteles (2016) y Hortal (Alcantará, Barba, & Hirsch, 2016).

Así damos paso a la *Ética*, otro concepto que se usa indistintamente con el término de *Moral* y que su comprensión resulta relevante, ya que, es la base de la *Ética Profesional*. Para esclarecer su diferencia Paulina Rivero (2004), expone una serie de características relacionadas que se enlistan en la Tabla.

Tabla 1: Diferencia entre *Ética* y *Moral*

<i>Ética</i>	<i>Moral</i>
Pertenece al individuo	Pertenece a la sociedad
Enseña a pensar	Adoctrina
Se requiere: convicción que brota del autocuestionamiento, deliberación libre y autentica, elección sin imposiciones, pensar y reflexionar antes de actuar.	Se requiere: obediencia incuestionable
Es formulada por el individuo a partir de su pensamiento libre	La dicta la sociedad, ésta puede cambiar según el tiempo y el espacio
Diseña su propio sistema de valores y se rige por ellos	Vive conforme lo que otros ya determinaron como lo bueno y lo malo
Exige mediación reflexiva entre el individuo y la norma	Exige cumplimiento
Se compromete con sus propias creencias y es reponsable de sus consecuencias	Se exime de toda responsabilidad de las posibles consecuencias al seguir las normas que otros han definido

Fuente: Elaborado a partir de Paulina Rivero Weber (2004)

Savater (s/f) menciona que, para Aristóteles “la ética es una reflexión sobre la acción humana en búsqueda de la libertad”, asimismo, en su obra *Ética Nicomáquea* Aristóteles (2016) afirma que “el hombre feliz es el que vive bien y obra bien”, por tanto, se infiere que la Ética es la búsqueda del bien común a través del buen comportamiento, lo que conduce a la felicidad.

Para mayor profundidad en las fuentes del comportamiento ético, se remite a la antigua Grecia con los filósofos Sócrates, Aristóteles y Platón, al sociólogo Max Weber, como referencia de la ética de las profesiones y a Paulina Rivero (2004) por su claridad en la distinción con la moral y congruencia con el pensamiento griego a fin de presentar las premisas del comportamiento ético según estos autores, las que se pueden revisar en la Tabla 2.

Tabla 2. Ser ético según Sócrates, Platón, Aristóteles, Weber y Rivero

Aspectos del ser ético				
Sócrates (470-399 a. C)	Platón (327-347 a. C)	Aristóteles (384-322 a. C)	Weber (1864-1920 d. C)	Rivero (1958- actual)
“Cuidado de la actividad” *	“Hacer aquello para lo que se ha nacido”	“Hacer todo bien y bellamente”	“Entrega pura a la causa”	Compromiso con sus creencias
No cometer actos indignos	“Reflexión sobre lo que debe”	Actuar por medio de la razón	Actuar con la cabeza (razón)	Cuestionamiento, crítica y reflexión

por salvarse de una pena	hacerse y lo que no”			
“El cuidado de sí mismo y de los demás antes que las pertenencias”	“Deliberar por medio de la razón y no de sentimientos” **	Deliberación y decisión firme e incommovible	Vocación y pasión	Deliberación libre y auténtica, elección sin imposición
“Examinarse a sí mismo y a los demás”	“Ser dueño de sí”	Elegir el punto medio para nosotros entre el exceso y el defecto	“Mediación frente a sí mismos”	“Mediación reflexiva entre el individuo y la norma”
Más vale morir dignamente, que vivir en la deshonra	Ser prudente	Ser prudente	Tomar distancia con los hombres y con las cosas	“Capacidad humana de pensar, de reflexionar antes de actuar”
Ser justos	Ser justos	Ser justos	Ser justos	-
Permanecer en búsqueda de la verdad y practicarla	Practicar las virtudes: justicia, templanza, prudencia, valor	Practicar las virtudes: prudencia, templanza, sabiduría y valentía	Conocimiento y cualidades para actuar	“Valentía necesaria para ser auténtico”
Procurar el honor y la	-	Actuar con voluntad,	Asumir la responsabilidad y	Crear un sistema de valores y

dignidad sin temor al peligro		conciencia e intencionalidad	hacerse cargo de las consecuencias	principios propios
“El cuidado del alma antes que el cuidado de las riquezas”	“Pensar por cuenta propia sin hacer caso de lo que diga la mayoría” **	“Pensamiento práctico y con un fin”	La causa sobre los bienes externos	“Pensamiento libre y libertad de acción”

Análisis

Los autores coinciden en que la ética es un proceso de interiorización y reflexión constante, que enjuicia los actos del ser humano con la finalidad de hallar la verdad, que ha de guiar el buen comportamiento, destaca la postura de Sócrates en cuanto a dar mayor peso a la dignidad que a una vida en deshonra, mientras que Platón adhiere actuar mediante la razón y no de los sentimientos, que más tarde Weber retoma cuando afirma que se debe actuar con la cabeza y tomar distancia de las cosas. Aristóteles es clave al mencionar que los actos por sí solos no encaminan al bien, sino que se deben a la voluntad, a la intencionalidad y a la elección de realizar actos justos. Son aspectos que Rivero retoma y amplía cuando asiente sobre la deliberación libre y la capacidad humana de pensar. Pensar y elegir son actos de libertad y elementos básicos de la Ética.

*Nota: Cuadro elaborado a partir de la consulta de La Apología (Platón, 2015), La República (Platón, 2015), Ética Nicomáquea (Aristóteles, 2016), La ciencia como vocación y La Política como Vocación (Weber, 1919), Las Tecnologías del Yo (Foucault, s/f) * y La apología de la inmoralidad** (Rivero, 2004). Las ideas que carecen de comillas son una sustracción de la idea original a fin de acortar la extensión del texto.*

Para la definición de Ética Profesional se retoman algunos de los conceptos analizados con la finalidad de sustraer los aspectos más relevantes y

revisar sus similitudes para proponer un concepto que integre las ideas principales de la Ética general y la Ética de las profesiones (ver Tabla 3).

Tabla 3. Aspectos de la Ética Profesional

Aspectos de la Ética Profesional				
José L. Fernández (en Hirsch, 2002)	Hirsch (2003)	Ibarra (2005)	Cortina (2014)	Jonsen y Toulmin (en Hirsch, 2004)
Mejorar cualitativamente lo social e individual	Bien social y personal, justicia	Realización plena del profesionista y bienestar social; elevar las condiciones de vida	Conocimiento de los bienes internos que aporta a la sociedad	Capacidad de juicio
Indagación sistemática	Diseñar un sistema propio de valores, principios y procedimientos	Responsabilidad y compromiso	Reflexión	Guía a través de principios
Pautas concretas de actuación y valores	Hace uso de la ética de las profesiones y los	Conciencia moral	Anteponer los bienes internos a los	Conocer el contexto, las circunstancias

potenciados	criterios profesionales		externos	ncias, y servirse de la experiencia y el contraste
-	Es un marco reflexivo para la toma de decisiones	-	Exige el dominio de las técnicas y cualidades para llevar a cabo la profesión	Resolver conflictos éticos
Análisis				
<p>La mayoría de los autores coinciden en que la Ética Profesional es la pauta hacia un desarrollo individual y social a través del ejercicio profesional que, en sí mismo, tiene un fin ético que es el de proveer un bienestar a la sociedad. Asiente que es necesario que exista reflexión y juicio para la toma de decisiones y que estén fundamentadas en un sistema de principios y valores que se alimentan de la Ética general y de los criterios de las profesiones.</p>				
Concepto integrado de Ética Profesional				
<p>El modo de actuar en el que el profesionista domina los saberes y técnicas de su campo profesional y los aplica con un sentido ético, es decir, a partir del pensamiento crítico y deliberativo, la autonomía y el manejo adecuado de las emociones donde prevalezca la razón, en la que toma decisiones y resuelve dilemas éticos anteponiendo el bienestar de todos los implicados sobre los propios intereses, con base en un marco de orientación compuesto por principios, valores y deberes profesionales. El profesionista sabe cuál es el fin de su profesión y lo pone al servicio de su comunidad, ejerciendo de la mejor forma posible como manera de realización de sí mismo y de potenciar la calidad de vida de en quienes incide.</p>				

Fuente: Elaboración a partir de Fernández (en Hirsch, 2002), Hirsch (2003), Ibarra (2005), Cortina (2014) y Jonsen y Toulmin (en Hirsch, 2004).

Del análisis de autores como Fernández (en Hirsch, 2002), Hirsch (2003) e Ibarra (2005) , la Ética Profesional define un marco reflexivo para la toma de decisiones que está basado en una serie de principios y reglas profesionales, Ana Hirsch (2013) describe que sus antecedentes se remiten a la antigua Grecia con el Código Hipocrático, más tarde se afianzan en la Segunda Guerra Mundial tras los abusos ocurridos en los campos de concentración y que fueron pauta para la creación del Código de Núremberg de 1947. Hirsch (Alcantará, Barba y Hirsch, 2016), retoma los principios de la Ética Profesional que han sido consolidados en cuatro principios por los bioéticos Beauchamp y Childress: *Beneficencia, No maleficencia, Autonomía y Justicia*; que, por su grado de relevancia, han sido extendidos a las demás áreas de conocimiento. A este marco reflexivo se suman las reglas morales: *veracidad, privacidad, confidencialidad y fidelidad*; consideradas “reglas sustantivas... que proveen de una guía más específica para la acción que los principios abstractos” (Hirsch, 2013, p. 197). Por último, se encuentran los valores profesionales definidos por Arana como:

los valores humanos contextualizados en la profesión. Sus significados se relacionan con los requerimientos universales al ser humano y particulares a aquella [profesión]. Éstos constituyen rasgos de la personalidad profesional, que contribuyen a asumir una concepción y un

sentido integral de la profesión” (Arana en Almeida, 2017, p. 62).

Sin embargo, Almeida (2017), precisa que “se tiene claridad en qué son los valores profesionales, más no en cuáles son”, “pueden tomar “prestados” los valores de cualquier otra categoría de valores...”, concluyendo que “la clasificación de valores no tiene una taxonomía definida... cualquier valor que oriente el cumplimiento de una determinada profesión, puede convertirse en valor profesional” (p.63). Esto es muestra de "la formalidad" en el tema, más no de la realidad, es decir, se queda más en la abstracción que en la concreción, lo que puede ser una causa que dificulta la formación en Ética Profesional, sin llegar a profundizar en el aspecto psicoemocional, que también resulta parte fundamental de esta formación.

Adicionalmente a la basta literatura antes descrita, los autores de este capítulo consideran como base fundamental de esta formación profesional a Paulina Rivero (s/f), en la interpretación de los elementos que Platón define para ser ético, como modelo a seguir: 1. Pensamiento crítico, 2. Autonomía y 3. Ser correctos (justos), ya que, es a partir de lo anterior, que es posible interiorizar principios que guíen las acciones en el campo personal, social y laboral.

Con relación a los términos *profesional* y *profesionista* destaca, al igual que entre Ética y Moral,

que existen diferencias sustanciales. Al segundo, Moreno (*et al*, 2010) lo define como aquel que posee conocimientos y técnicas certificadas por una institución, sin embargo, el profesional posee otras características, para Adela Cortina (2014) un buen profesional debe saber cuáles son las metas de su profesión e intenta adoptar los medios más apropiados para alcanzar dichas metas, ya que se pueden tener las mejores técnicas, pero si no se sabe para qué, entonces no sirve de nada. Por otro lado, insiste en que lo que les da sentido a las profesiones es ese *bien* que proporcionan y que ninguna otra da. Un bien que de no ser puesto al servicio de la comunidad “es una sociedad menos humana”. La autora señala que son dos características las que envuelven a un buen profesional: “la vocación y la excelencia”. Mientras tanto, Howard Gardner afirma que “las personas malas no pueden ser profesionales excelentes”, no llegan a serlo nunca, la explicación puede ser que, éstos no pueden alcanzar la excelencia si no van más allá de satisfacer su ego, ambición y avaricia personales. Los mejores profesionales son siempre “excelentes, comprometidos y éticos”, están comprometidos con objetivos que van más allá de sus necesidades, para servir a las de todos (Amiguet, 2016).

El compromiso de dar este carácter de profesional a los egresados, corresponde a la educación superior en el marco de la *formación profesional integral*, para lo que Ibarra (2005)

menciona que existen dos pilares: la formación en competencias profesionales y la formación ética, realiza una propuesta acerca de cómo articular la Ética Profesional con la Formación Integral y la define en tres elementos: “Visión integral de los contenidos, incluir la responsabilidad y el criterio ético como parte de la formación en las competencias profesionales y el paradigma de la interdisciplinariedad” (p. 12). Como complemento a lo anterior, Isaías Álvarez (2002) considera que un “perfil profesional integral” debe estar compuesto de: Experiencias y prácticas, asimilación de conocimientos y manejo de sistemas de información, habilidades y aptitudes, destrezas, manejo de instrumentos y de tecnología, actitudes, valores y hábitos, relaciones humanas y comunicación, cultura general, *cultura profesional y ética de la profesión*, relaciones profesionales y sentido de *servicio social*, éste último no como un mero requisito formal, sino como un verdadero acercamiento a la realidad profesional.

Botero (2006) afirma que una herramienta que permite a la educación adquirir el carácter de integral es la implementación de ejes transversales. El autor propone una estrategia metodológica para estructurar el eje transversal de valores que comprende cuatro pasos, 1) dictar las orientaciones del eje: conectar la educación superior con la vida, 2) definir el perfil del egresado con base en los objetivos y misión de la institución, 3) establecer el sistema de valores en relación con el objetivo de la carrera y, por

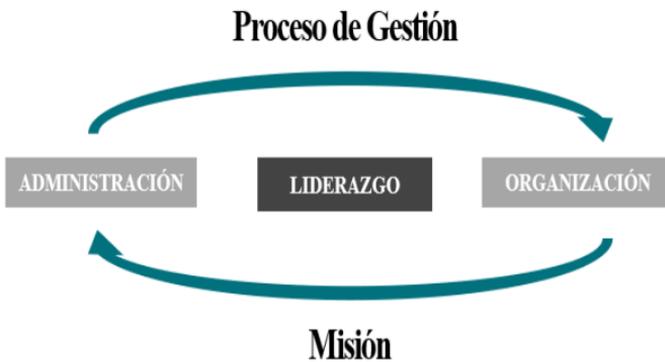
último, 4) las acciones administrativas de dirección: “vincular al proceso de dirección con los comités técnico-administrativos” y “capacitar a los docentes [...] responsables de dirigir el proceso de formación de valores desde la clase” (p. 57).

Retomando la formación en Ética Profesional, como un proceso sistematizado y explícito (Toxqui, 2015) y el punto 4 en la definición de Botero (2006) sobre el eje transversal, se define que es a través de los responsables de la *Gestión Educativa*, que se considera desde su planteamiento formal hasta la supervisión de su desarrollo en el aula. Para ello, se explora, en primer lugar, el concepto de Gestión que proviene del latín *gestiō-ōnis*, se refiere a la “acción de llevar a cabo”, en palabras simples significa “hacer que las cosas sucedan (Abregú, 2015, p.3). El término más cercano es de origen franco-sajón *management*, que en términos generales y llanos significa dirigir, que es “obtener resultados a través de otros”, como lo menciona Alexis Codina (2017). Por lo que el término se explica mejor como proceso, más que como concepto abstracto. Álvarez (en Miranda y Cervantes, 2015) define este concepto como “un proceso dinámico que tiende a vincular los ámbitos del proceso administrativo con los de la organización como estructura, bajo la animación de un liderazgo eficaz... orientado a la misión institucional” (Figura 2).

Haciendo un enfoque en la Gestión Educativa, el Instituto Internacional de

Planeamiento de la Educación (en Miranda y Cervantes, 2015) la define como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación” (ver Figura 2).

Figura 2. Descripción del concepto de Gestión



Fuente: Miranda & Cervantes, 2015

A fin de hacer evidente la relación entre los directivos escolares y la Formación Integral, es oportuno citar a David Resnik (2012) cuando menciona que “el liderazgo ético puede inspirar a otros a actuar con integridad y honor, [y que] el liderazgo no ético puede conducir a la corrupción en todo el instituto y tener un efecto desmoralizador” (p. 13). Mientras tanto, Latapí (2001) afirma que:

La formación de los valores de los maestros empieza quizás en la forma en que las autoridades -incluyo directores y supervisores- los tratan. Mal puede un docente formar valores de respeto si en

la ventanilla es tratado por un burócrata autoritario y grosero. Un trato humano y respetuoso de parte de los funcionarios es una primera condición para promover los valores humanos (p. 68).

2. Diseño y proceso metodológico de la investigación

El presente capítulo se desarrolló en el marco de la investigación “La Importancia de la Gestión Educativa para la formación en Ética Profesional de los estudiantes de Relaciones Comerciales, Modalidad Escolarizada, de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del IPN”, que tuvo como Objetivo General “Describir la Importancia de la Gestión Educativa para la formación en Ética Profesional en la Licenciatura de Relaciones Comerciales, modalidad escolarizada, de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás”.

En cuanto a la estrategia metodológica de investigación, se utilizó un enfoque *cuantitativo* con elementos *cualitativos* para enriquecer el análisis de la formación de la Ética Profesional desde la perspectiva de la Gestión Educativa. Se determinó una investigación basada en el *análisis documental* por la parte de la dimensión teórica contenida en el Marco Referencia para describir, según los expertos, el concepto y los elementos de la Ética Profesional, la Formación Integral y la Gestión Educativa, así como

un método comparativo que permitiera contrastar la teoría con la realidad que se vive en la carrera de Relaciones Comerciales de la ESCA Unidad Santo Tomás, como complemento y su relación de todos estos conceptos en la práctica para lo cual se realizaron entrevistas a profundidad y cuestionarios con preguntas semiestructuradas y abiertas para conocer las *opiniones* sobre la Ética Profesional de los cuatro agentes en la formación de licenciados en Relaciones Comerciales: directivos, profesores, alumnos y egresados y vislumbrar las acciones explícitas e implícitas que llevan a cabo para su formación, concluyendo en un estudio de alcance exploratorio-descriptivo. Sin embargo, por cuestión de espacio y para efectos de este capítulo, sólo se presentan algunos aspectos relacionados con el análisis teórico y documental.

3. Hallazgos del estudio sobre la dimensión teórico-documental

A través de la revisión documental ha sido posible apreciar que la Ética Profesional es un tema sumamente complejo, iniciando por lo conceptual. En cuanto a la definición de Ética y Moral, sólo autores especializados en el tema logran definir la diferencia. La Ética, como ya lo mencionan los expertos, requiere de práctica, de reflexión, de un pensamiento libre y autónomo, impregnado de responsabilidad y decisión, no sólo de obedecer o seguir lo ya impuesto. Por ello, se analiza si la Ética

Profesional es propiamente Ética o una "*moral profesional*". En este sentido, es posible considerar que la Ética Profesional está basada en un proceso moralizante debido a que busca guiar el buen comportamiento de aquellos que pertenecen a un gremio y que, según los expertos, sus valores profesionales deben ser definidos por el gremio mismo, en ese sentido, todo aquél, queriendo o no, al ser egresado de una profesión, se espera que siga lo impuesto por su gremio, más no por lo que le dicte su conciencia producto de un pensamiento autónomo, lo que en sí mismo representaría un proceso moralizante. No obstante, en opinión de los autores de este capítulo, puede pasar al campo de la Ética si el individuo crea su propio sistema de principios para desempeñar una profesión cuando éstos se persiguen por convicción y no por obligación "colectiva", cuando la causa a la que se compromete es auténtica y tiene toda relación con el bien común, sobre los bienes individuales, teniendo esto sus propias complicaciones, porque no se podría hablar de una condición generalizada para todos los integrantes del gremio, sino de cada profesional que genere su propio marco de reflexión.

Se comprende y acepta lo señalado por los expertos, en el sentido de que tanto la Ética, como la Moral no necesariamente son contrarios y sí, por el Bien Común, convergen y se complementan, sin embargo, lo que se señala es que se está hablando de un proceso moralizante o moralizador y es parte de la

dificultad en la formación de la Ética Profesional. O se es Moral o se es Ético y son aspectos no tratados o poco estudiados y ese vacío no permite que personas no expertas en el tema, como pueden ser los profesores o directivos, al no tener claridad puedan incluso establecer como "valor de la profesión" a la propia Ética Profesional.

Lo anterior plantea una dificultad mayor, ya que la educación superior debería prestar mayor atención en la formación del estudiante para el aprender a "ser" y a "convivir" y no sólo "saber hacer" y en el mejor de los casos al aprender a "aprender" de acuerdo con el Informe Mundial de la UNESCO coordinado por Delors (1996). El desarrollo de un comportamiento ético reflejado en la profesión requiere de formar al estudiante en la reflexión, el cuestionamiento y en la autonomía, empezando por crear espacios que lo faciliten y no lo limiten. Sin embargo, no es perceptible a niveles universitarios como en el caso del IPN donde las autoridades parece que entienden poco sobre esta situación. La instrucción de conocimientos técnicos ha ganado terreno, creyendo que su impartición por sí mismos generan una conciencia ético-social de cómo utilizarlos para el Bien Común.

En el mismo plano conceptual, expresar los términos profesional y profesionista como sinónimos sin considerar que incluso podrían ser excluyentes, invisibiliza la necesidad de plantear un ejercicio laboral con un fin más allá del económico, existen

demasiados técnicos excelentes pero poco o nada interesados en el prójimo, en la sociedad y es evidente que falta más excelentes personas que busquen el Bien Común y den un giro a la desigualdad, corrupción e ineptitud rampantes en nuestro país. Aquel que es profesional, sin duda, no puede no ser ético, ya que el fin del profesional en sí mismo es ser portador de un beneficio social a través de su práctica profesional, es aquel que logra satisfacción personal por contribuir con su profesión a un bienestar ajeno, no sólo por su beneficio económico personal.

En cuanto al marco reflexivo que se propone como guía del ejercicio profesional que considera tanto principios, como reglas y valores, se cuestiona este último por la dificultad en establecer los valores que cada profesión tutela sin caer en una generalización o abstracción hacia los valores universales o éticos, como la honestidad, responsabilidad, etc. ya que se infiere que puede causar ambigüedad y una apreciación que difiere según la persona (valoración); en cambio, *los principios* son más concretos y norman en algún sentido la práctica profesional sin dar lugar a interpretaciones, tales como lo son los Derechos Humanos. A pesar de que se considera que cada profesión define sus propios valores, en la práctica, repetidas veces se ha visto una confusión y falta de especificidad en ellos. Tal es el caso de Relaciones Comerciales, la carrera objeto de estudio, en la que se

mencionan como valores: la ética profesional, la calidad moral, la responsabilidad, la tolerancia y el compromiso; se analiza si estos valores están relacionados con guiar acciones del propio campo disciplinar o si sólo son expuestos para el cumplimiento de la formalidad en los planes y programas. Lo que sí deja ver claro esta situación, es el desconocimiento conceptual en cuanto a la *Ética Profesional*, al asumirla como un valor, cuando lejos de ser sólo apreciativa y anhelada, requiere de procesos intencionados, explícitos y sistematizados y es más compleja que un valor.

Haciendo referencia a la Gestión Educativa, considerándola como la responsable principal de articular las acciones a nivel directivo, normativo, curricular y dentro de la comunidad estudiantil, a través de la consulta literaria ha sido posible detectar que la Formación de la Ética Profesional se ha encaminado en gran parte a la responsabilidad curricular y docente que, aunque considera la cultura institucional y la congruencia entre el discurso formal e informal como elementos de formación, los directivos no se vislumbran como principales actores en cuanto a diseñar las directrices de un formación explícita e intencionada y de fomentar un ambiente ético que refuerce las acciones implementadas dentro y fuera del aula, empezando desde su propio comportamiento y trato hacia los demás actores de la comunidad, es más: se invisibilizan. Eliminar los dobles discursos y fomentar un trato digno entre la

comunidad es responsabilidad de quienes dirigen las instituciones, la congruencia, la veracidad y la transparencia son elementos fundamentales de una auténtica formación ética, no todo es en las aulas, de ahí que el término de Gestión Educativa también se deba hacer presente en la literatura que versa sobre el tema.

En relación con el análisis de documentos sobre el IPN destaca la misión del Instituto, en donde se plantea ser la “Institución educativa del Estado que forma integralmente profesionales a través de programas pertinentes en diversas áreas del conocimiento...” (Instituto Politécnico Nacional, 2018), asimismo, el Manual de diseño y rediseño de planes y programas en el marco del Nuevo Modelo Educativo y Académico de IPN (Instituto Politécnico Nacional, 2004), propone que la misión debe considerar entre otros elementos: “asegurar la formación integral de los alumnos” y “estrategias que aseguren la formación en valores señalados en la misión institucional”. Por lo que destaca que, en el planteamiento formal, existe la intencionalidad de esta formación ética, sin embargo, no es posible identificar de qué manera es posible llevarla a cabo y cuál es el papel que desempeña cada actor de la comunidad, partiendo desde los directivos hasta la convivencia entre los estudiantes, a través de sus manuales, planes y programas.

Conclusiones

Con base en lo revisado anteriormente es posible asentir que la Ética Profesional no es un tema de mero discurso en tiempos como los que se viven, es necesario que la educación superior asuma el compromiso ético y social que debe hacia el entorno. Evidenciar la figura de los directivos de las instituciones como principales responsables de la creación de directrices explícitas para la *formación profesional integral* supone la exigencia de generar los ambientes propicios que permitan contar con programas y maestros profesionalizados y, sobre todo, con una cultura institucional que promueva esta formación intencionalmente, partiendo desde la propia profesionalización directiva, la aplicación de la norma, la conciencia del desarrollo de seres humanos que dignifiquen y den sentido a cada una de las profesiones, encaminadas hacia el Bien Común y, en evidencia, un discurso congruente con las acciones que realizan fomentando y promoviendo la cultura de la legalidad, entre otras cosas.

La Formación en Ética Profesional requiere elementos de por sí complejos, que no se apoyan de memorización ni repetición, sino de generación de conciencia y pensamiento crítico, si los directivos y los profesores no están formados en ello, poco se podrá lograr en cuanto a los estudiantes, perpetuando condiciones desfavorables y quedando a nivel de códigos y normativas no interiorizados ni comprendidos para ser usados en aras del bien común y el respeto a los Derechos Humanos,

quedará más en la simulación o en el desarrollo "teórico" que en los hechos.

Referencias

- Abregú, V., (2015), *Directores que Hacen Escuela: Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. Buenos Aires: OEI
- Alcántara, A.; Barba, L.; Hirsch, A. (2016). *Valores universitarios y profesionales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Almeida, A. (2017). *La promoción de valores profesionales en la formación de liderazgo de gestión educativa en el programa MAGDE*. Tesis de maestría. México: IPN.
- Álvarez, I. (2002). *Nuevos Sistemas de Formación Docente para la Educación Básica en un Nuevo Siglo*. México: IPN
- Amiguet, L. (11 de 04 de 2016). *Una mala persona nunca llega a ser un buen profesional*. La Vanguardia. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>
- Aristóteles. (2016). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Barragán, A. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM*. Tesis de doctorado. México: UNAM
- Botero, C. B. (2006). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores*. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/Revistapolitecnica/2006/no3/5.pdf>
- Codina, A. (2017). *Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100012
- Cortina, A. (2014). *Jornada de Desarrollo Profesional de Florida Universitaria*. Recuperado de: <https://youtu.be/2eYtiv5lijo>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Foucault. (2017). *Las Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Hirsch, A. (2002). *Consideraciones Teóricas Acerca De La Ética Profesional*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/262520000/Ana-Hirsch-Adler-Consideraciones-Teoricas-Acerca-de-La-Etica-Profesional-1>

- Hirsch, A. (2003). *Elementos significativos de la ética profesional*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf>
- Hirsch, A. (2004). *Ética profesional. Algunos elementos para su comprensión*. En *Revista Galega do Encino*. España.
- Hirsch, A. (2013). *La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4406374.pdf>
- Hirsch, A., y Pérez-Castro, J. (2016). *Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. Estado de Conocimiento sobre Educación y Valores*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.). Recuperado de: http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Ibarra, G. (2005). *Ética y formación profesional integral*. México: Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004303.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2004). Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. Recuperado de: <http://www.ipn.mx/servicios/Documents/Tramites-y-servicios/materialesReforma-IPN/Tomo-01-MaterialesReformaIPN.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2018): www.ipn.mx
- Latapí, P. (2001). Valores y Educación. Conferencia impartida el 23 de octubre del 2000 dentro del ciclo de conferencias magistrales. *CATEDRA FIN DE MLENIO* en la UANL.
- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. Recuperado de: http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf
- Medina, D. (2003). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel Básico. *Ciencia y Sociedad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87032301.pdf>
- Miranda, F. y Cervantes, I. (2015). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla: SEP.
- Moreno, P., et al. (2010). *Importancia de los valores para el ejercicio ético de la profesión*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LL_SisInfoFin/Demet_Polo/importanciavalores.pdf
- Platón. (2015). *Diálogos IV República*. México: Porrúa
- Resnik, D. (2012). *Ethical Virtues in Scientific Research*. Obtenido de National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3521635/>

- Rivero, P. (2004) *Apología de la inmoralidad*. Obtenido de http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2004/ponencia_ene_2k4.htm
- Savater, F. (s/f). *La Ética de Aristóteles por Fernando Savater*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dh0qF0VjFBU>
- Toxqui, M. (2015). *Ética profesional en la docencia y en la investigación: Los profesores de posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla*. Tesis de doctorado. México: UNAM
- Weber, M. (1919). *La política como vocación*. Obtenido de <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>

12. Toma de decisiones y argumentaciones éticas de estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad a distancia

Concepción del Rocío Vargas Cortez

1. Introducción

En trabajos previos, se ha señalado la importancia de la formación ética en la educación superior tecnológica. Así como, la posibilidad de establecer ejes transversales, entre diferentes asignaturas del plan de estudios, para integrar procesos que refuercen la formación ética, estableciendo relaciones entre los contenidos y la práctica profesional (Vargas, 2017). En ese sentido, la relevancia del tema que aquí se aborda, se establece desde la perspectiva de los procesos formativos y de las acciones que se ejercen desde la docencia.

La toma de decisiones es considerada como una competencia de gran importancia para los profesionistas que se desarrollan en un contexto laboral que se rigen por normas de calidad y alta competencia en el mercado. Por ello, las organizaciones, requieren de profesionistas con

capacidad para tomar decisiones relacionadas con los procesos productivos y de servicios. Esta condición, en muchas ocasiones, conlleva implicaciones morales y éticas. Intervenir a través de estrategias didácticas que permitan al estudiantado reflexionar desde sus esquemas de valores previos y confrontarlos con los valores de la profesión; implica, diseñar actividades que permitan entrenar el pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas. En ese tenor, se trabaja en un proyecto que estudia la toma de decisiones éticas de estudiantes de ingeniería. En el cual, el dilema moral, se utiliza como estrategia pedagógica y de investigación.

El uso de dilemas en el proceso educativo tiene la finalidad de enriquecer o reforzar la fase lógica y de potenciar las capacidades argumentativas, aplicadas a los conflictos en acción, tal como lo propone González (2006). A partir de las consideraciones anteriores, se plantan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de los argumentos que construyen estudiantes de ingeniería industrial en la modalidad a distancia, en torno a la toma de decisión ética en relación con el caso analizado? ¿Existen diferencias de género, respecto a la toma de decisión en el caso analizado? ¿Cuáles son las causas que justifican la toma de decisiones? ¿Existen diferencias entre los grupos, respecto a los argumentos que justifican la decisión elegida en el caso analizado? Se presentan

esbozos del marco teórico y conceptual, desde el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral.

2. Toma de decisiones éticas y desarrollo moral

Para Vicent Gozávez (2006, p. 75), el punto de partida del enfoque cognitivo es el supuesto de Kohlberg, “de que *el desarrollo lógico de la persona es condición necesaria, aunque no suficiente, para su ulterior desarrollo moral.*” Supuesto que involucra la teoría cognitiva de J. Piaget. El carácter cognitivo de estas teorías implica el reconocimiento de que la educación moral, igual que la intelectual, sienta sus bases en la estimulación activa, durante la infancia, acerca de cuestiones morales. El término evolutivo, supone un movimiento a través de estadios. Kohlberg, aplicó, al estudio del juicio moral, el concepto de desarrollo por estadios de Piaget que elaboró para explicar el desarrollo cognitivo (Carrillo, 1992).

Lawrence Kohlberg, inició su investigación sobre el razonamiento moral en 1955, explorando la capacidad de emitir juicios morales, utilizando una serie de dilemas morales que eran presentados a los sujetos a través de una entrevista semiestructurada, planteando una serie de cuestiones que debían ser resueltos y crear juicios y argumentos a partir de ellos (Díaz-Serrano, 2015; Linde, 2009). Como producto de su investigación, estableció un modelo teórico que establece tres niveles y seis estadios, a través de los cuales toda persona transita de manera progresiva y

va ascendiendo en el proceso de desarrollo del juicio moral y su razonamiento acerca de cuestiones que tienen una carga moral. En este modelo, los estadios morales, se pueden definir como “estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto” (Linde, 2009, p. 9).

Se entiende como juicio moral, “un proceso de reflexión orientado a dar respuesta a una situación que plantea un conflicto de valores” (Carrillo, 1992, p. 56). Kohlberg, denominó a los tres niveles como: preconvencional, convencional y postconvencional, cada uno lo dividió en dos estadios o fases del juicio moral (Díaz-Serrano, 2015; Linde, 2009; Barba y Romo, 2005). Los niveles y estadios están ordenados jerárquicamente. En el nivel inferior se ubica el nivel I Preconvencional y en el nivel superior, el nivel III posconvencional. Los niveles definen los enfoques de los problemas morales. Y los estadios, indican los criterios con los que las personas ejercen su juicio moral (Carrillo, 1992). Así, en el Nivel I Preconvencional, estadio 1, los criterios se establecen a través de una moral heterónoma que respeta las normas para evitar el castigo; en ese mismo nivel, el estadio 2, se rige por el individualismo, cuya finalidad es instrumental y de intercambio, en donde, el bien se identifica como la satisfacción de necesidades personales. En el nivel II Convencional, el estadio 3, los juicios se definen a partir de las relaciones interpersonales de conformidad y a las

expectativas sociales. Y en el estadio 4 por el respeto a la ley, la conciencia y la defensa de la autoridad. En el nivel III Posconvencional, en el estadio 5, se establece a través de la moral del contrato social, la utilidad y derechos individuales. Y en el estadio 6, los juicios se rigen por los principios éticos universales (Carrillo, 1992; Díaz-Serrano, 2015; Barba y Romo, 2005).

3. La educación moral

Josep Puig Rovira (1996), identifica cinco enfoques a través de los cuales se aborda, la educación moral, a saber: la socialización, la clarificación de valores, el desarrollo, formación de hábitos virtuosos y la construcción de la personalidad moral. En el primer enfoque, la formación moral, vista como una acción producto de la socialización, se asume como “un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas” (p.37). En ese sentido, los valores y normas se imponen desde afuera, como una fuerza ajena a la conciencia y voluntad del individuo que proviene de una autoridad que emana de una entidad social superior. El mismo autor señala que se trata de una adaptación heterónoma a las normas sociales, de acuerdo con Emile Durkheim. En donde, la función del educador es mostrar las virtudes que socialmente aceptadas, y enseñar las normas a las cuales hay que apegarse. Lo que significa que la educación como socialización se reduce a procesos

sociales de adaptación. El segundo enfoque, en el cual, la educación moral se orienta a clarificar valores, parte del supuesto que, los valores son una realidad estrictamente personal, por lo tanto, no se enseña un sistema determinado de valores, se promueve la capacidad de discernir acerca de los valores que consideran propios o de los que se quiere apropiar. Este enfoque se justifica en un contexto diverso y plural donde co-existen una amplia diversidad de valores, tal como sucede en el contexto de la globalización de la economía. En donde, la tarea del docente es promover la reflexión y propiciar la adquisición de habilidades para clarificar sus valores y decidir en cada situación lo que más conviene y cuál es la opción correcta. Continuando con Puig (1996), en el tercer enfoque, la educación moral como desarrollo, se fundamenta en la idea de que la estimulación del pensamiento acerca de cuestiones morales se realiza con la intención de facilitar la evolución de la persona por las distintas etapas que comprende el desarrollo moral; enfoque que tiene su referente en Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg.

El cuarto enfoque, mira a la educación moral como formación de hábitos virtuosos, enfocada a promover la adquisición de virtudes, la formación de carácter y la construcción de hábitos. Bajo “la convicción de que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente la virtud” (*ídem*: p. 43). Al respecto, Ortega y Mínguez (2001),

señalan que, es necesario “... desarrollar hábitos virtuosos de modo que los principios morales se traduzcan, tomen cuerpo, en su vida cotidiana” (p. 23). Por último, el quinto enfoque, señalado por Puig, ubica la tarea de la educación moral como una construcción de la personalidad moral, parte de un doble proceso de adaptación, tanto a la sociedad como a sí mismo. Se caracteriza por la apropiación de los valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, así como las formas democráticas para organizar la convivencia social. Y la adquisición de capacidades personales de juicio, comprensión y auto regularización que permitirán enfrentar de manera autónoma los conflictos de valor a los que se enfrentan a lo largo de la vida entre individuos, grupos y en la sociedad.

3.1. El uso de dilemas morales en el aula

La discusión de dilemas morales es una técnica de educación moral que se deriva de los trabajos de Kohlberg (Carrillo, 1992). Para Vicent González (2006), es una metodología dialéctica, sustentada por la teoría filosófica y psicológica del desarrollo moral. De acuerdo con José Luis Meza (2008):

... el ser humano es una unidad en la cual convergen dinamismos propios del intelecto, del sentimiento y de la voluntad, el trabajo con dilemas morales será más efectivo en la medida que influya en cada uno de estos dinamismos y no se quede solamente en un ejercicio racional (p. 17).

Un dilema moral, es una narración breve, se presenta como una historia, plantea una situación que cabe en la realidad e implica un conflicto a nivel moral que demanda de los sujetos una solución razonada del conflicto y un análisis de la solución elegida por el agente protagonista de la historia (Carrillo, 1992; González, 2006; Linde, 2009; Meza, 2008; Suárez y Meza, 2005). Establece, por regla general, una situación que se presenta como una elección disyuntiva, el agente protagonista se encuentra en una situación decisiva en la cual, sólo existen dos opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles o defendibles. De tal manera que, el individuo se encuentra ante una verdadera e inevitable situación conflictiva.

Williams (1965) considera que un dilema moral, es aquella situación en la cual un agente se enfrenta a dos obligaciones morales que están en conflicto y ambas obligaciones son relevantes al momento de decidir qué curso de acción se ha de tomar. Para la resolución de un conflicto de este tipo, hay tres cuestiones que es necesario tomar en cuenta, en primer lugar, identificar las obligaciones morales que tiene la persona implicada en el conflicto. En segundo lugar, analizar el impacto de las eventuales acciones en los valores que profesa el individuo. Y, en tercer lugar, considerar los efectos de las acciones.

3.2. Contexto, educación formal y género, ausencias en el modelo de Kohlberg

En el modelo teórico de Kohlberg, el razonamiento moral, es una dimensión evolutiva, por lo tanto, las intervenciones desde la educación formal no estaban consideradas como una posibilidad en tales procesos (Linde, 2009, citando a Adell, 1990). Para Rest (1988), discípulo y seguidor de Kohlberg, la experiencia escolar producto de las vivencias escolares, influye en el crecimiento moral (Barba y Romo, 2005, citando a Rest, 1988).

La universalidad del modelo teórico de Kohlberg es una de las cuestiones más discutidas por los revisores del modelo, quienes consideran que, “deja de lado las diferencias sociales, culturales, de género, etc. Que se dan entre las personas” (Medina-Vicent, 2016, p. 85). En ese sentido, Carol Gilligan (1985), demostró que el modelo no consideraba “las estructuras sociales de exclusión sexo-género, ni el hecho de que las experiencias concretas de los sujetos condicionan los modos que tienen de desarrollar sus razonamientos morales” (ídem, p. 90). Tras observar, los bajos puntajes que de manera persistente obtenían las mujeres en la prueba de Kohlberg, en comparación con los hombres, Gilligan (1985), estableció una distinción entre, la orientación ética de la justicia y los derechos; la orientación ética del cuidado y la responsabilidad, esto, le permitió explicar el desarrollo moral de las mujeres y destacar sus habilidades cognitivas. Entendiendo que “el

juicio moral de las mujeres es más contextual, más inmerso en detalles de las relaciones y las narraciones” (Modezelewski, s.f., p. 5), las mujeres, son capaces de mostrar sentimientos de empatía. Gilligan, consideró que, si estas características cognitivas, se dejaban de ver como deficiencias, podrían formar parte de los componentes esenciales del razonamiento moral adulto en la etapa posconvencional (*ídem*).

Linde (2009), reflexiona acerca necesidad de considerar el contexto en el cual tuvo lugar el experimento de Kohlberg y su vigencia en contextos sociales y económicos diferentes. En el contexto actual, “... la modernidad ha ido socavando la tradición y, por otro lado, algunos valores necesarios para compactar la sociedad han dejado también de tener vigencia. Ente ellos la disciplina y la autoridad” (p. 20). En ese sentido, se dibuja un entorno en el cual:

La virtud que se proclama como más útil para servir a los intereses individuales no es la conformidad a las normas (...), sino la flexibilidad: la presteza para cambiar de táctica y en un santiamén, para abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento, y para ir en pos de las oportunidades según la disponibilidad del momento... (Bauman, 2007, p. 11).

La globalización es un sistema en donde, los criterios de valor cambian constantemente, a las

cosas, las regiones o las personas, se les adjudica un valor en determinado momento y dejan de tenerlo en otro, es una condición que propicia un alto grado de inestabilidad social, por los procesos de exclusión que entraña (Castells, 2003). Se ha configurado un mercado laboral inestable y precario que exige mucho y ofrece poco. Los profesionistas se someten a procesos selectivos rigurosos y compiten por los escasos puestos de trabajo con salarios bajos; están sometidos a altos niveles de estrés, cumplen jornadas de trabajo extenuantes, debido a las condiciones de operación de las líneas de producción y a la optimización de recursos humanos en las organizaciones que obligan a los trabajadores a realizar actividades que se agregan a los nuevos puestos de trabajo (Vargas, 2006).

4. Metodología

Se presentan avances de un estudio descriptivo que busca identificar las características de la toma de decisiones de estudiantes de ingeniería frente a cinco casos hipotéticos que implican un dilema moral, así como, tipificar las justificaciones que sustentan sus decisiones éticas. Las/os estudiantes que participaron en la resolución de casos de dilemas éticos, no participaron en una etapa previa a su aplicación, ni recibieron entrenamiento previo.

Los datos son analizados por año y por género. Se trata de una investigación de tipo mixto, en tanto que, las variables: edad, género y condición laboral;

así como las opciones en la toma de decisiones, serán analizados de manera cuantitativa. Y de manera cualitativa, utilizando técnicas de análisis de contenido, las justificaciones a la toma de decisiones éticas para el caso hipotético que se analiza.

La composición de los grupos de estudio fue la siguiente: en 2016, estuvo conformado por 24 estudiantes, 16 hombres y 5 mujeres. Y en 2018, 14 estudiantes, 10 hombres y 4 mujeres. En ambos grupos, el 97% trabajaba. El rango de edad del primer grupo fue de 20 a 46 años y en el segundo de 21 a 38 años, el mayor porcentaje, en ambos grupos se ubicó entre 20 y 35 años. Participaron dos grupos de estudiantes del Instituto Tecnológico de Toluca que cursaban el segundo semestre de ingeniería industrial en la modalidad a distancia, inscritos en la materia de Taller de Liderazgo.

Características del instrumento y su aplicación.

El instrumento, está conformado por tres apartados, el primero se integra por los datos de identificación: nombre completo, número de control, edad, género, condición laboral y estado civil. El segundo, por cinco casos que involucran la toma de decisiones éticas y presentan opciones que requieren de una elección por parte del sujeto. Se utilizó el ejercicio “Dilemas de decisión”, diseñado por: Whettrn, y Cameron (2016, pp.70-71). Se considera que el ejercicio es de tipo proyectivo. En este trabajo, los casos son considerados dilemas

morales, ante los cuales se toma una decisión ética. En el tercer apartado, se presenta una serie de preguntas abiertas, planteadas por los autores para propiciar la reflexión en torno a la decisión adoptada. Entre ellas, se plantea la pregunta ¿Por qué tomó esa decisión?

Con el contenido antes mencionado se diseñó un cuestionario, utilizando la herramienta para elaborar encuestas de Google drive. Se aplicó a través de la plataforma Moodle, en los años 2016 y 2017. Las respuestas se concentraron automáticamente en un formato de Excel, formando una base de datos. El ejercicio contempla dos momentos de la toma de decisión ética. Un primer momento, en el cual se hace la elección y un segundo momento, en donde se elabora la argumentación que justifica la elección. A continuación, se presenta el caso analizado que, para los fines de esta investigación, se identifica como Caso 1: Joven ejecutiva.

Caso 1 Joven ejecutiva

A una joven ejecutiva en una empresa de alta tecnología se le ofreció un puesto con el principal competidor de su compañía por casi el doble del sueldo. Su empresa intentó evitar que cambiara de trabajo, argumentando que sus conocimientos acerca de ciertos procesos especializados de manufactura darían al competidor una ventaja injusta. Como ella adquirió ese conocimiento a través de una capacitación especial y de oportunidades únicas en su puesto actual, la

empresa alegaba que era poco ético que ella aceptara la oferta de los competidores. ¿Qué debe hacer la joven ejecutiva?

Aceptar la oferta_____

Rechazar la oferta_____

(Whettrn y Kim S. Cameron (2016, p. 70)

En el caso 1: Joven ejecutiva, se identifican los siguientes elementos que caracterizan un dilema moral:

- Eje del dilema: Oferta de trabajo que hace la empresa competidora
- Personaje central: Joven ejecutiva
- Posibilidad real de elección: Aceptar la oferta o Rechazar la oferta
- Pregunta central: ¿Qué debe hacer la joven ejecutiva?
- Conflicto moral o valorativo: incumplir con el código de ética profesional, lealtad hacia la empresa.
- Análisis del dilema: ¿Por qué tomó esa decisión? Pregunta que lleva a justificar la respuesta.

El proceso de análisis de contenido

A partir de los datos obtenidos se realizó un análisis de contenido de las justificaciones que aportaron las/os estudiantes para justificar la toma de decisión ética de acuerdo con la posibilidad real de elección que presenta el caso 1.

Cuando se trabaja con material no estructurado, el análisis de contenido es una técnica de investigación que permite, a partir de datos, hacer

inferencias reproducibles y válidas que se pueden aplicar al contexto del cual son extraídos (Krippendorff, 1997, en Maduro y Rodríguez, J., 2008). El proceso de búsqueda de evidencias, relacionadas con el razonamiento moral y las posiciones respecto a cada caso; se inició filtrando las justificaciones de acuerdo con el tipo de decisión elegida por las/os estudiantes. Con el objetivo de seleccionar la información, se hicieron lecturas repetidas, hasta identificar temas emergentes y recurrentes.

Una vez identificados los temas asociados, se agruparon por similitud, se elaboraron cuadros de clasificación con sus descripciones. Posterior a ese análisis, se establecieron dos categorías, una para cada tipo de toma de decisiones. En la opción: Aceptar la oferta, se establecieron cuatro subcategorías, derivadas de la clasificación previa. Y en la opción: Rechazar la oferta, se establecieron dos subcategorías. Se asignaron códigos y se integraron a la base de datos para su tratamiento cuantitativo. Los pasos y fases que se siguieron, en esta parte de la investigación, no fueron lineales, "...más bien sigue un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente" (Amezcuca y Gálvez, 2002, p. 431). En el proceso de análisis de contenido, se adoptaron, principalmente, algunas sugerencias de los autores: Taylor-Bogdan (1992) y Huberman y Miles (2000).

En primer término, se presentan las clasificaciones establecidas a partir del análisis de contenido. En la tabla 1 se describen las cuatro clases de justificaciones identificadas en la opción: Aceptar la oferta.

Tabla 1: Clasificación de justificaciones a la decisión del caso 1: Aceptar la oferta

Clasificación	Descripción
Conocimiento como un bien individual	En esta clasificación, las justificaciones se basan en cualquiera de los siguientes aspectos: el derecho de apropiarse de los conocimientos adquiridos en la empresa; la obligación de las empresas a capacitar a sus empleados; la libertad para moverse sin atarse a la empresa debido a los conocimientos adquiridos o utilizar el conocimiento como una herramienta de negociación laboral.
Beneficio económico	Las justificaciones que se ubican en esta clasificación, Mencionan diversos aspectos relacionados con los beneficios económicos que obtendrían con el cambio de empresa.
Desarrollo profesional	Las justificaciones, se establecen desde la oportunidad que representa el cambio de empresa para su crecimiento en el ámbito laboral y/o personal.
Necesidad de reconocimiento laboral	Se hace referencia a la escasa valoración que, en la empresa actual, se hace a su desempeño y la falta de promociones o ascensos.

Fuente: elaboración propia.

Para esta misma opción, en la tabla 2 se presenta el producto del paso de la clasificación a la categorización.

Tabla 2: Categoría para la toma de decisiones 1: Aceptar la oferta

Categoría	Perspectiva individualista	Definición de la categoría
1	Conocimiento como bien individual	La justificación se hace desde la perspectiva individualista cuando las condiciones no le favorecen o percibe que afectan sus intereses personales.
2	Beneficio económico	
3	Desarrollo profesional	
4	Necesidad de reconocimiento laboral	

Fuente: Elaboración propia.

En la opción: Rechazar la oferta, las justificaciones son menos dispersas y como producto del análisis de contenido, se agruparon en dos clases, que se describen en la T. 3.

Tabla 3: Clasificación de justificaciones a la decisión del caso 1: Rechazar la oferta

Clasificación	Descripción
Ética profesional	En las justificaciones se menciona la ética en forma general, el código de ética profesional, reglas, principios, valores y/o el cumplimiento del contrato firmado con la empresa.
Lealtad a la empresa	Las justificaciones aluden a la gratitud hacia la empresa, la lealtad, de retribuir la inversión que hizo en la preparación de la joven.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se presenta la categoría que corresponde a la opción: Aceptar la oferta.

Tabla 4: Categoría para la toma de decisiones 2: Aceptar la oferta

Categoría	Relaciones de reciprocidad	Definición de la categoría
1	Ética profesional	En sus justificaciones, muestran empatía y expresan valores de: confianza, lealtad, respeto y gratitud.
2	Lealtad a la empresa	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Se encontraron diferencias porcentuales entre los grupos de estudio por año de aplicación y por género. La elección: Aceptar la oferta, obtuvo el mayor porcentaje (76% y 56%) en el género masculino en ambos grupos. 33% de las mujeres del grupo 2016 y 25% del grupo 2018 eligieron esa opción. Por el contrario, la elección: Rechazar la oferta, es seleccionada por las mujeres en un alto porcentaje, 67% y 74%, respectivamente. En el grupo 2016, 24% de los hombres eligieron esa opción y en el grupo 2018, el porcentaje es de 44%. De los argumentos presentados como justificantes de la elección: Aceptar la oferta, destaca la variedad de respuestas que aportan los sujetos, las cuales se concentraron en cuatro clases, descritas previamente en la tabla 1 y englobadas en la categoría: Perspectiva individualista. Al analizar los datos por grupo, género y la clase de justificación,

también se identifican diferencias por año de aplicación y por género.

Llama la atención que en el grupo 2016, el 100% de las mujeres justifican su elección mediante argumentos que manifiestan la necesidad de reconocimiento. En el grupo 2018, no se presenta ningún caso, en esa opción. En 2016, 26% del grupo, justifica su decisión argumentando su derecho a apropiarse del conocimiento adquirido en la empresa, mientras que en el grupo 2018 no se presenta ninguna justificación con esas características. Los datos comparativos se presentan en la tabla 5.

Tabla 5: Comparación por año de las justificaciones de la elección: Aceptar la oferta

Categoría	2016		2018	
	M	F	M	F
Perspectiva individualista				
Conocimiento como un bien individual	26%	0%	0%	0%
Beneficio económico	18%	0%	67%	50%
Desarrollo profesional	45%	0%	33%	50%
Necesidad de reconocimiento laboral	11%	100%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

De los argumentos elaborados por los sujetos que eligieron: Aceptar la oferta, se presentan a continuación los más representativos de cada clase.

Apropiación del conocimiento:

“Los conocimientos son suyos y en el mundo laboral un empleado negocia con sus conocimientos”.

Estudiante masculino, 30 años, empleado, 2016.

Beneficio económico:

“Porque es más salario, finalmente”.

Estudiante masculino, 38 años, empleado, 2018.

Desarrollo profesional:

“Es una buena oportunidad para desarrollarse más como profesional y así es este mundo, si alguien te da una oportunidad tienes que aceptarla”

Estudiante masculino, 36 años, empleado, 2016.

Necesidad de reconocimiento laboral:

“Quizás el conocimiento de la joven sea demasiado, pero si en la empresa donde labora no la reconocen, tiene que moverse a donde si lo hagan.”

Estudiante femenino, 28 años, 2016.

En la elección: Rechazar la oferta, la variedad de argumentos se reduce a dos clases de justificaciones y se agrupan en la categoría: Relaciones de reciprocidad. La descripción de las clasificaciones, se presentó en la tabla 3. Al comparar los porcentajes, se identifican diferencias entre los grupos, en 2016. Los porcentajes más altos en ambos géneros se ubican en las justificaciones relacionadas con la Lealtad a la empresa. A diferencia del grupo 2018 en el cual, el mayor porcentaje se ubica en los argumentos que justifican la decisión desde la ética profesional. Las respuestas del género femenino se

diversifican y queda un argumento sin clasificar, ya que no cabe en ninguna de las clases establecidas. Por su contenido y su relación con las condiciones de género, se tomó la decisión de conservarlo. En la tabla 6 se presentan los datos porcentuales.

Tabla 6: Tabla comparativa por año de las justificaciones de la elección: Rechazar la oferta

Categoría	2016		2018	
	H	M	H	M
Relaciones de reciprocidad				
Ética profesional	43%	33%	80%	33%
Lealtad a la empresa	57%	77%	20%	33%
Sin clasificación	0%	0%	0%	33%

Fuente: Elaboración propia.

Se presentan a continuación, las justificaciones más representativas, en cada clasificación, elaboradas por las/os estudiantes que eligieron: Rechazar la oferta.

Ética profesional:

“No es ético que ella trabaje con la competencia en el mismo ramo y en la misma área”.

Estudiante masculino, 31 años, empleado, 2018.

Otro argumento en esta misma clasificación señala:

“Usualmente existe políticas de contratación para evitar este tipo de problemas, firmas y una vez que renuncias a tu trabajo, no puedes trabajar con otra compañía del mismo ramo/sector en al menos un año.”

Estudiante masculino, 26 años, trabaja, 2018.

El segundo argumento es claro y contundente, denota conocimiento de causa y expresa las condiciones del mundo laboral.

Lealtad a la empresa:

“En mi caso yo la rechazaría, ya que los conocimientos que en la actualidad tengo, fueron obtenidos en la empresa en la cual estoy trabajando y se preocupó para que tuviera mejor preparación para desempeñar mi trabajo, la tentativa está en el sueldo.”

Estudiante femenino, 20 años, trabaja, 2016.

Argumento sin clasificación:

“Porque tal vez no sea lo suficientemente competente”.

Estudiante femenino, 28 años, no trabaja, 2016.

La joven que arriba se expresa, no está incorporada al mercado laboral, afloran sentimientos de minusvalía y con esa visión, establece una relación proyectiva con el personaje central del dilema, el cual, en la narración se presenta como una mujer competente y exitosa en su trabajo, que es “deseada” por la competencia, sin embargo, ella no se identifica con esas características.

5. Conclusiones

Las diferencias argumentativas entre géneros, identificadas en este trabajo, parecen cobrar sentido, si las interpretamos a la luz de las inconsistencias encontradas en la teoría de enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral de Kohlberg, en cuanto al predominio de las posiciones masculinas en

torno a la orientación ética de la justicia y los derechos. Y la orientación ética del cuidado y la responsabilidad de las mujeres. Diferencias señaladas por Carol Gilligan. También se encontró que el juicio moral de las mujeres es más contextual, con referencia a los detalles de las relaciones, las narraciones y los sentimientos de empatía en sus argumentaciones. Como estrategia de intervención pedagógica y de investigación, los dilemas morales, ofrecen amplias posibilidades de influir en el desarrollo moral y en el fortalecimiento de los procesos cognoscitivos de la lógica argumentativa en los procesos formativos de la educación superior tecnológica.

Este primer acercamiento teórico y conceptual a los datos que aportan la toma de decisiones éticas de estudiantes de ingeniería, en la modalidad a distancia, deja tareas pendientes que habrán de abordarse a medida que se avanza en el trabajo de investigación. Entre otros, analizar la variable edad respecto a los estadios morales establecidos en el Modelo del Desarrollo Moral de Kohlberg en los que se puedan inscribir los argumentos presentados por las/os estudiantes. Y desde el aspecto pedagógico, considerar el diseño de estrategias para incorporar la interacción entre pares en la modalidad a distancia.

Referencias

- Adell, J. (1990). Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación (Tesis doctoral), Valencia, Universitat de Valencia. En Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una

- utopía realizable. *Praxis filosófica*, 28, 7-22. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001
- Álvarez, P. J. y Suarez, G.A. (2008). Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD Centro de Atención Universitaria Duitama. *Magistro*, 3, 89-106. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037157>
- Amezcuca, M. y Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436. Recuperado de: <https://www.scielo.org/article/resp/2002.v76n5/423-436/>
- Barba, B. y Romo, J.M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 24, 67-92. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662005000100067>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets editores.
- Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 55-62. doi: <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821032>
- Castells, M. (2003). Más allá de la caridad: responsabilidad social. En Cortina, A. (Ed.) (2003). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. (55-73). Madrid, España: Trotta.
- Díaz-Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 3, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México: FCE. En Modezelewski, (s.f.). El test de Kohlberg. Recuperado de: https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_hele na.pdf.
- Gozálvez, V. (2006). La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores (75-97). *La educación en valores en la universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la UPV y Servicio de Publicaciones de la UV. Recuperado de: http://grevol.webs.upv.es/presentacion_files/dilemas/utilizacion_dilemas.pdf.
- Huberman AM., Miles, MB. Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman CA, Haro JA (comp.). Por los rincones.

- Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: El Colegio de Sonora; 2000: 253-300.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós. En Maduro y Rodríguez, J. (2008). Degustando el sabor de los datos cualitativos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(2), 1-22. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044005
- León, O. & Suárez, G.A. (Coords.) (2014). *Dilemas Morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*. Colombia: Ediciones USTA.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. En *Praxis filosófica*, 28, 7-22. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001
- Maduro, R. & Rodríguez, J. (2008). Degustando el sabor de los datos cualitativos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(2), 1-22. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044005.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gulligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Meza, J.L. y Suárez, G.A. (2006). Formación de la conciencia social: desafío para la educación superior. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, 49, 13-24. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1613>
- Meza, J.L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ambiente universitario. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, 52, 13-24. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1324/1209/0>
- Modezelewski, H. (s/f). El test de Kohlberg. Recuperado de: https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_hele na.pdf
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona, España: Paidós.
- Puig, J. (1996). El educador en los procesos de formación moral. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. n° 25, enero-abril 1996, pp. 37-53. Recuperado en: <https://dialnet.uniroja.es>
- Rest, J. (1988), "Why does college promote development in moral judgement?", *The Journal of Moral Education*, 83, 183-194. Citado en: Barba, B. y Romo, J.M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 24, 67-92. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405->

66662005000100067

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas, C.R. (2006). *Compromiso social y competencias profesionales del ingeniero en la Sociedad del conocimiento*. (Doctorado, no publicada). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México.
- _____ (2017). Espacios curriculares y saberes para la formación de la ética profesional en ingeniería. V Congreso de Enseñanza de la Ética y II Congreso Latinoamericano de Éticas aplicadas: Éticas profesionales, igualdad y desarrollo. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Williams, B. (1965). Ethical consistency. *Proceedings of the Aristotelism Society, volumen* (39). Citado por: Meza, J.L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ambiente universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas, volumen* (52), pp. 13-24. Recuperado de:
<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1324/1209/0>
- Whettrn, D. A. & Cameron, K.S. (2016). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.

13. Implicaciones éticas del trabajo docente promoviendo comunidades de aprendizaje

Aleida Aída Flores Alanís

1. Introducción

Este escrito procede de una investigación¹ cuyo objeto de estudio es observar la transformación del aula tradicional en una comunidad de aprendizaje (CoA). En un proceso como este, el rol del docente es fundamental, ya que pasa de ser un formador a ser un mediador de conocimiento, lo que siempre tiene implicaciones éticas, porque la actuación docente es siempre un posible modelo a seguir, y además, por la responsabilidad que conlleva guiar a otros. Entendemos por CoA al ‘aula’ en donde se privilegia el aprendizaje mediante la comunicación, interacción

¹La investigación está dirigida por la Dra. Guadalupe Chávez González profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras; Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura, miembro del Cuerpo Académico Cambio Educativo: discursos, actores y prácticas. Línea de investigación, Dimensiones socioculturales de la educación; temas: ética profesional, valores, identidad profesional, excelencia del profesorado, violencia en la universidad, con productos publicados.

entre sus miembros y colaboración, puede estar mediada o no por la tecnología de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, es decir las TICCAD, y soportada por la infraestructura.

La investigación de la cual procede este trabajo se centra en dar respuesta a la pregunta ¿Qué tan pertinente es el aula tradicional para el proceso de enseñanza-aprendizaje? A partir de dicha pregunta se propone en un primer momento fundamentar, las comunidades de aprendizaje, conocer los diferentes tipos que actualmente existen y revisar las transformaciones más conocidas que a través de la historia ha experimentado el aula y la escuela como los espacios en el que por excelencia se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un segundo momento se aborda el tema de la docencia y la evolución del rol del docente desde una enseñanza formativa a un mediador del aprendizaje, así como sus implicaciones éticas. Por último, se hablará de las características del mediador con base en la teoría del socio constructivismo propuesta por Vygotsky; las implicaciones éticas de este tipo de trabajo y del compromiso tácito del docente para su formación y capacitación. Además, se presentarán algunos datos obtenidos de manera preliminar, del trabajo de campo que se realiza en esta investigación.

2. Comunidades de Aprendizaje

Desde la definición del diccionario (RAE), el término *comunidad* es un conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Una CoA, es el lugar en donde pueden interactuar un grupo de personas que tienen disposición de aprender, e interés por construir un mejor ambiente de su comunidad. Desde otras perspectivas, "La comunidad de aprendizaje nace del aprendizaje dialógico" (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2008), utilizando como herramientas clave para el aprendizaje el proceso de comunicación, en el cual aprendemos de las interacciones y el diálogo, no solo para la construcción, sino también para la deconstrucción y reconstrucción del mismo. En una CoA, son necesarias las interacciones de los miembros y elementos de la comunidad, es decir de los alumnos con el docente y con el grupo de personas con las que se interrelacionan (directivos, padres de familia, currículo, infraestructura escolar, autoridades educativas y programas gubernamentales, etc.).

El concepto de comunidades de aprendizaje se le atribuye a la Escuela La Verneda San Martí, una escuela de educación para adultos de Barcelona, España, que nace en 1978 después de la dictadura de Franco, en donde un grupo de vecinos de La Verneda San Martí, se proponían contribuir en la creación de una mejor sociedad a través de la participación cívica y cultural de sus miembros,

empezaron a formar algunos grupos y asociaciones locales con la finalidad de analizar cómo podían contribuir a la mejora de su barrio; una de las necesidades que detectaron fue un proyecto de educación para personas adultas que proporcionase un espacio público donde los miembros pudiesen compartir conocimientos y aprendizajes. "Las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas" (Elboj, 2003).

Si nos remontamos a los testimonios más antiguos de la enseñanza, encontramos similitud entre las Comunidades de Aprendizaje y la forma en que se impartía ésta. En Egipto, durante el período arcaico, los grupos sociales dominantes transmitían enseñanzas a los miembros de su comunidad de generación en generación. La educación en Grecia iniciaba en la familia. En Roma los padres eran los responsables de educar a sus hijos en lo que ellos consideraran lo "más adecuado". Al establecerse la escuela griega en Roma, se instituyó la figura del maestro, como profesional de la educación, la escuela, como el espacio en donde se reunían los alumnos con los maestros, y un método de enseñanza repetitivo, en donde "El maestro hablaba y los alumnos repetían".

Con la consolidación del cristianismo como religión hegemónica en la época medieval, la iglesia

era la única que proveedora de educación, desplazando el ambiente de Comunidad de Aprendizaje, por la disciplina en la enseñanza, se utiliza un sistema pedagógico contradictorio entre consejos amorosos e instrucción agresiva. Durante la modernidad en donde prevaleció "Enseñar todo a todos" (Comenio, 1998), se transforma el concepto de la escuela vieja a la escuela tradicional, los métodos pedagógicos de la época estaban influenciados por el orden, "El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional" (Comenio, 1998), y organizaron a la enseñanza en grupos escolares, los cuales eran conformados por alumno con características similares de edad y logros de aprendizaje; es aquí en donde "el término aula se empezó a utilizar" (Hamilton, 1991) en el sentido moderno, como salón de clase.

Puede decirse que la estructura de la escuela tradicional ha prevalecido hasta nuestros días; actualmente la escuela sigue siendo un edificio particular al que los alumnos llegan para adquirir el conocimiento, este edificio contiene espacios llamados aulas, las cuales están a cargo de un docente que transmite a sus alumnos, agrupados por características similares, el conocimiento.

Entre las diferentes Comunidades de Aprendizaje se pueden identificar tres ejes fundamentales: el eje escolar/no-escolar o extraescolar; el eje real/virtual; y el eje objetivos y sentidos de la CoA. (Torres, 2001). La Comunidad

de Aprendizaje remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.). Entre las CoA referidas al aula, se encuentran las que proveen una visión alternativa del proceso de enseñanza-aprendizaje; las referidas a la escuela, como alternativa a la organización y funcionamiento de las escuelas y con diversas modalidades (la vinculación entre asambleas de padres y escuela, son comunidades de aprendizaje); las referidas a una ciudad, como estrategia de desarrollo comunitario y organización de los sistemas educativos, ya sea que se induzcan o que nazcan de la iniciativa de la gente, y por último las *CoA virtuales* definidas como aquellas comunidades en donde las TICCAD son utilizadas para configurar redes de comunicación y de intercambio entre los usuarios, en este sentido la comunidad virtual aparece cuando las interacciones entre los usuarios (2 o más personas), se realizan a través de las redes telemáticas, creando sentimientos de pertenencia y cohesión.

Dentro de una Comunidad de Aprendizaje se busca que la competencia entre los estudiantes se desplace por la solidaridad, que los alumnos aprendan a su propio ritmo y el trabajo colaborativo

les permita aprender unos de otros, el docente se convierte en facilitador en la construcción del conocimiento. "La comunidad de aprendizaje promueve una igualdad educativa y social que supera, entre otras, educaciones basadas en la diversidad y favorece un escenario de menor desigualdad dentro del aula" (Elboj, 2003, p.95).

3. El Docente

El docente pretende formar a un alumno integralmente humano, considerando temas que abordan lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, busca generar un ambiente de equidad, de justicia y libertad, enseñando a los alumnos la práctica de la tolerancia y la paz. En este sentido, el docente es el eje central en el proceso de transformación del aula tradicional a una Comunidad de Aprendizaje.

Los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar y que la falta de formación pertinente para los docentes, los lleva a afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que, considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza (Esteve, 2006, p. 20)

Por otra parte, el intento del docente por mantener sus rutinas tradicionales cuando no cuenta con los elementos suficientes para hacer frente a esta transformación, genera una crítica generalizada y pérdida de reconocimiento a su rol, pues se les considera como los responsables de los errores del sistema educativo. Las transformaciones sociales también influyen en el aula, en el currículo, en la metodología pedagógica y por supuesto en el alumno, lo que impacta en la relación docente-alumno en términos de autoridad y disciplina.

En el aula tradicional como elemento básico de las escuelas tal como funcionan hoy, la estructura organizativa es jerárquica, es el docente el que está a cargo, quien a su vez, depende de las autoridades escolares, y éstas a su vez, dependen de un sistema educativo gubernamental, estas dependencias solo son entendidas dentro del contexto de grupos de poder, "la situación de enseñanza implica una compleja situación de poder, consideramos que la enseñanza como "conducción" del aula puede estudiarse en relación con la conducción de las sociedades de los grandes grupos" (Dussel, 1999). Equivale a decir, interpretando a Dussel, que dicha dinámica áulica se reproduciría así, en la sociedad: el maestro guía, la autoridad enseña; los alumnos, son discípulos que deben obediencia al maestro, los ciudadanos repiten, siguen instrucciones.

En este sentido, la relación de poder la ejerce el docente y las autoridades escolares sobre los

alumnos, el docente se convierte en el modelo a seguir, da las instrucciones, instruye a los alumnos en los temas de estudio, mientras las autoridades definen qué se debe de aprender, cómo se debe de aprender y en qué momento; el alumno está ahí para adquirir conocimiento, y "portarse bien". Gilbert (1977) afirma, que "El alumno se convierte en copia fiel del docente y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él" (Flores-Alanis & Chávez, 2019, p.3). La teoría del poder de Foucault resalta que el poder y sometimiento se centran en el control del cuerpo. Para Foucault (2003), el cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde, se vuelve hábil y sus fuerzas se multiplican, es por ello que la "disciplina" tiene tanta importancia en la estructura escolar. Los alumnos deben ser educados de acuerdo a las normas establecidas, transformando así el poder en autoridad.

En otro orden de ideas, Giddens (2006) en su teoría de la estructuración afirma que en la medida que socializamos, acotados por un conjunto de creencias, valores y actitudes desde la infancia, existen elementos de esa misma estructura social que afectan nuestras vidas y el comportamiento individual se limita por las mismas estructuras sociales. Al mismo tiempo, este comportamiento puede constituir estructuras sociales reestructurando o desafiando el estatus actual. Este mismo autor afirma que en las interacciones se definen por tres

elementos: carácter significativo en donde el lenguaje juega un papel fundamental en la intención de lo que se quiere comunicar; orden moral en la cual se manifiestan los derechos y la imposición de obligaciones; y las relaciones de poder que consiste en el uso de "medios" para conseguir los resultados. En este mismo sentido, en la escuela como estructura social, los docentes tienen la capacidad de decidir cómo actuar y comprender no solo su propio comportamiento, sino el comportamiento de los demás. Un nuevo comportamiento del docente tendría como consecuencia la afectación de sus estudiantes, independientemente si tiene una intencionalidad o no (Giddens, 2006).

4. Implicaciones éticas del trabajo docente en una comunidad de aprendizaje

La construcción social de la identidad del docente se ha ido forjando a través del tiempo con las diferentes transformaciones de la enseñanza. En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un "sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio" (Pérez, 1995). Este sentido misionero del educador que lo hace sentirse recompensado con los logros y resultados de sus alumnos. Sin embargo, la identidad docente al igual que las identidades profesionales se construyen a partir de un proceso de socialización, este proceso de socialización consiste en que los individuos

construyan, en interacción con los demás, su identidad personal y social, como afirma Tardif (2004).

Por otro lado, para Beatriz Jarauta, "En el caso de los docentes, son anteriores a la preparación profesional formal para la enseñanza, comprendiendo experiencias familiares y escolares" (Jarauta, 2017, p.105). La identidad de los docentes se construye desde aspectos: el sociocultural-político en la cual también se busca atender aspectos de ética y moral; el espacio de trabajo que es ahí en donde se construyen las relaciones sociales; y el personal que se construye en base a lo vivido y lo experimentado (Day, 2006, en Jarauta, 2017)"La identidad del docente se construyen de manera dinámica, social, e individual, como resultado de los diferentes procesos de socialización que se viven y vinculan con el contexto" (Vaillant, 2007).

Los cambios que se producen en la identidad de los docentes son consecuencia de su función profesional, de su desempeño en el aula, del contexto en el que vivimos, el desarrollo de la tecnología, entre otros aspectos (Jarauta, 2017). La inclusión de la tecnología en las aulas confronta al docente en su diario quehacer y por lo tanto en su identidad como docente. "Es necesario que el docente intervenga en el fenómeno educativo desde una posición holística con el propósito de interpretar la realidad desde diferentes abordajes teóricos y asumir el papel de

mediador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (Romero *et al.*, 2013, p.1).

En la actualidad es difícil pensar en la función profesional de la docencia sin la inclusión de la Tecnología de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital, identificadas ahora como TICCAD, el docente de la actualidad requiere el manejo y desarrollo de competencias y habilidades que le permitan responder a las necesidades de los alumnos. "Ante esta nueva estructura generacional, el docente está obligado a desarrollar habilidades que lo vuelvan apto para el diálogo con sus alumnos, para garantizar las condiciones sociales (convivencia) y pedagógicas (comunicación e interacción), que hagan posible desarrollar los aprendizajes significativos" (Romero *et al.* 2013, p.4).

En las comunidades de aprendizaje referidas al aula, se privilegia el aprendizaje social y colaborativo, lo que implica el cambio de rol en el docente. Ahora el docente es el mediador que se enfrenta al desafío de diseñar estrategias de aprendizaje que tengan sentido y posibiliten la interacción y la colaboración entre todos sus miembros, lo que significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en los alumnos y los transforma en agentes activos que construyen su conocimiento a partir de sus interacciones sociales. En este sentido, Porlán (1998) plantea que el pensamiento y la acción del docente debe ser mediadora en el aula, así como también,

generadora de aprendizajes significativos mediante enfoques constructivistas, siendo por ello importante, la investigación, así como la reflexión en la acción y sobre la acción, para transformarla, convirtiéndose así, la actividad del aula, en una matriz de intercambio didáctico, donde se considere la dimensión comunicativa y social de los procesos de aprendizaje, lo que implica establecer relaciones de respeto y responsabilidades compartidas.

Lev S. Vygotsky (2012), en su teoría del aprendizaje social constructivista, define que el mediador proporciona las herramientas necesarias para que el niño pueda crear su propio conocimiento y así obtenga un aprendizaje significativo, que le permita exteriorizar sus ideas. Los instrumentos de mediación que provienen del contexto, son transmitidos por el docente, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada alumno, de modo que pueda realizar operaciones indirectas, complejas y transferibles a otros aprendizajes. Este proceso es lo que Vygotsky identifica como el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores y se da a través de la actividad práctica, la interacción y la cooperación social.

El proceso de mediación que nos propone Vygotsky (2012) se produce en dos ámbitos; el primero de ellos es externo al alumno y está representado por el “otro social” (docente) y por los elementos culturales (herramientas). El segundo ámbito de mediación denominado “signo”, es de

carácter interno, tiene lugar en el plano mental y es a través de ellos que el alumno interioriza, analiza, interpreta y relaciona. De acuerdo con Vygotsky (2012), las características que diferencian a un mediador de un docente son:

- Cataliza la relación cognitiva entre los alumnos y sus experiencias.
- Ayuda a los alumnos a entender el significado generalizado de sus experiencias, de nuevos aprendizajes y relaciones.
- Extrae de cada experiencia de los alumnos el aprendizaje.
- Aplica estrategias sobre cómo percibir el mundo.
- Profundiza en el pensamiento sistemático, claro y efectivo de resolver problemas.
- Incentiva el desarrollo de valores humanos como la responsabilidad y disciplina, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, y la humildad ante el conocimiento; todo con el fin de formar sujetos útiles a la sociedad.

En este ámbito social de aprendizaje socio constructivista se favorece el trabajo colaborativo, y se comparten los objetivos y recursos, además que se establecen diferentes actividades que buscan en conjunto solucionar problemas y por ende construir conocimientos.

En el aprendizaje socio constructivista se identifican tres dimensiones del aprendizaje:

- La dimensión constructivista, que da cuenta de cómo se organiza las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del estudiante;
- La dimensión social, la cual identifica las condiciones y situaciones que se presentan durante el trabajo colaborativo y la interacción entre pares;
- La dimensión interactiva, que da cuenta de los elementos contextuales que se utilizan para construir el conocimiento.

En torno al proceso transformador del rol del docente a mediador, Jacques Delors (1996) plantea que a los docentes les concierne de manera imperativa actualizar sus conocimientos y competencias, para asumir la organización de su vida profesional de tal forma que estén en condición e incluso en la obligación de perfeccionar su función y pone un acento en la importancia en la “formación ética del docente”.

Francisco Altarejos (2003) afirma, que "la ética docente no solo trata de saber lo que se debe hacer, sino también de saber quién eres por el simple hecho de dedicarse a la docencia", esto es privilegiar el saber ético al saber entendido en forma general. El saber ético hace del docente el agente que hace posible una sociedad más humana, equitativa y por ende democrática. En este sentido, la escuela tiene la tarea de promover una educación ética, en donde además de proporcionar conocimiento a sus alumnos, aporta formación ética, social, cívica y

humana. Para que el docente sea capaz de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos, se requiere que él mismo cuente con el saber ético y llegue a ser el "referente moral". Un docente ético, nunca atenta contra la integridad del alumno ni del grupo, mantiene relación de respeto y colaboración con sus alumnos y con otros docentes, y promueve los valores cívicos y sociales (lo cual es fundamental para transformar un aula). Para Paulo Freire (1970), el docente que menosprecia la curiosidad de su alumno, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, su sintaxis, que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que elude el cumplimiento de su deber transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia.

Fisher (2003) afirma que uno de los propósitos de un código ético es contribuir a consolidar una profesión, y que la adopción de un conjunto de valores centrales, que reflejen consenso entre los docentes puede fortalecerlos si cuenta con propósitos comunes. La aceptación de los valores puede ayudar a proteger la integridad de la docencia, al centrar la atención en sus responsabilidades hacia sí mismos y hacia los otros. Un segundo propósito es su función socializadora, pues proporciona una guía para los docentes, puede ayudar a resolver dilemas éticos, a evitar en cierta medida las conductas no éticas, y a ayudar a transmitir a los alumnos y a los nuevos docentes las principales consideraciones de la ética profesional. Un tercer propósito es ganar

confianza pública al demostrar que los docentes son miembros de una profesión con elevados estándares.

5. La práctica del docente en el aula: Algunos datos del trabajo de campo

Dado que nos propusimos observar cómo puede ser posible la transformación de un aula tradicional en una comunidad de aprendizaje, se recurrió para ello a la investigación-acción, que es el método mediante el cual se comprende y resuelve problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente. "La investigación acción en el ámbito educativo se utiliza para descubrir actividades que realiza el profesor en el aula" (Latorre, 2005, p.23). A partir de esta metodología se diseñó un taller que se ofreció a los docentes y como resultado del mismo se elaboró una acción de intervención que nos permitió recoger datos sobre los temas estudiados.

Un análisis preliminar de los datos producto de una encuesta aplicada a un total de 53 docentes de educación secundaria: 32 de una Secundaria Privada ubicada en el municipio de Santa Catarina, del estado de Nuevo León (México) y 23 docentes de una Secundaria Pública, muestra la importancia que los docentes dan al orden (disciplina), dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Para la elaboración de la encuesta se consideraron las dimensiones constructivista y social que Vygotsky presenta en la teoría del aprendizaje social. Dentro de la dimensión

constructivista se consideraron las siguientes afirmaciones, las cuales se respondieron conforme a una escala tipo Likert:

1. Aprender es incrementar los conocimientos
2. El alumno es responsable de su aprendizaje.
3. El trabajo más importante del maestro es transmitir el conocimiento al alumno.
4. Un buen maestro es aquel que explica bien los temas de la materia que imparte.
5. Lo más importante para ser maestro es dominar la materia que imparte.
6. El maestro debe ordenar los conocimientos que deben de aprender sus alumnos.
7. El método de evaluación solo es a través de los exámenes.
8. La evaluación se debe de enfocar en los conocimientos que debe de adquirir el alumno.

La dimensión social se exploró a través de las siguientes afirmaciones que ofrecen respuestas también de tipo Likert:

1. La disciplina es esencial para el aprendizaje.
2. El alumno debe de estar atento y tomar apuntes.
3. El trabajo en equipo es necesario, pero no indispensable para el aprendizaje del alumno.
4. El aprendizaje importante solo se da en el salón de clase.
5. La participación del alumno es importante para su aprendizaje.

6. Los conocimientos que adquieren los alumnos en mi clase le sirven para afrontar la vida.

Se aplicó la encuesta en tres diferentes momentos, y a dos diferentes grupos de docentes: La primera aplicación (PA) se realizó el 21 de septiembre del 2018 a 32 docentes de educación básica de una escuela privada del municipio de Santa Catarina. La segunda aplicación (SA) que se realizó el 25 de enero del 2019 al mismo grupo de docentes de la primera aplicación, lo que se llevó a cabo después de una intervención pedagógica, es decir, un taller para docentes, en el que se les expuso el aprendizaje constructivista, aprendizajes basados en problemas, proyectos, emprendedurismo social, aula invertida, así como se enfatizó en el nuevo rol del docente con un enfoque de ética, buscando intencionalmente transformar el aula tradicional a una comunidad de aprendizaje basada en la teoría social-constructivista de Lev Vygotsky. En esta segunda ocasión contestaron la encuesta 26 docentes que habían participado en la aplicación anterior. Una tercera aplicación (TA), se llevó a cabo el día 1er de marzo del 2019, a un grupo de 21 docentes de una Escuela Secundaria pública del Estado de Nuevo León, los cuales no recibieron el taller para docentes. Al evaluar la dimensión constructivista se obtuvieron los siguientes datos que se observan en la tabla 1:

Tabla 1. Frecuencias de la dimensión constructivista

Afirmación	% de docentes que están muy de acuerdo y de acuerdo		
	Aplicación antes del taller	Aplicación después del taller	Aplicación a docentes sin taller
Aprender es incrementar los conocimientos	84.4	76.9	95.2
El alumno es responsable de su aprendizaje	59.4	57.5	76.2
El trabajo más importante del maestro es transmitir el conocimiento a los alumnos	65.6	57.7	66.6
Un buen maestro es aquel que explica bien los temas de la materia que imparte	62.5	46.1	76.2
Lo más importante para ser maestro es dominar la materia que imparte	62.5	56.8	66.6
El maestro debe ordenar los conocimientos que deben de aprender sus alumnos	78.1	77	95.2
El método de evaluación solo es a través de los exámenes	3.1	7.6	4.8
La evaluación se debe de enfocar en los conocimientos que debe de adquirir el alumno	59.4	50	61.9

Fuente: Elaboración Propia (2019)

Los maestros de secundaria, antes de la aplicación respondieron en mayor porcentaje a los siguientes asuntos relativos a la ‘dimensión constructivista’: Aprender es incrementar los conocimientos, y El maestro debe ordenar los conocimientos que deben de aprender sus alumnos. Después del taller, los mismos docentes, respondieron de forma más enfática a los mismos asuntos, aunque en porcentajes menores. En cuanto a los maestros que no recibieron el taller, los temas que destacan con porcentajes arriba de 90, son: Aprender es incrementar los conocimientos, y El maestro debe ordenar los conocimientos que deben de aprender sus alumnos.

Los datos que se obtuvieron de la dimensión social se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencias de la dimensión social.

Afirmación	% de docentes que están muy de acuerdo y de acuerdo		
	Aplicación antes del taller	Aplicación después del taller	Aplicación a docentes sin taller
La disciplina es esencial para el aprendizaje	90.7	84.6	85.7
El alumno debe de estar atento y tomar apuntes	62.5	57.7	80.9
El trabajo en equipo es necesario, pero no indispensable para el aprendizaje del alumno	75	69.3	90.5
El aprendizaje importante solo se da en el salón de clase	3.1	7.7	14.3
La participación del	84.4	96.2	85.7

alumno es importante para su aprendizaje			
Los conocimientos que adquieren los alumnos en mi clase le sirven para afrontar la vida	81.3	88.5	90.5

Fuente: Elaboración Propia (2019)

Producto de la tabla 2, podemos decir que, los maestros, antes de la aplicación respondieron en mayor porcentaje a los siguientes asuntos relativos a la ‘dimensión social’: La disciplina es esencial para el aprendizaje, y La participación del alumno es importante para su aprendizaje. Después del taller, los mismos docentes, respondieron de forma enfática a los siguientes temas: La participación del alumno es importante para su aprendizaje, y Los conocimientos que adquieren los alumnos en mi clase le sirven para afrontar la vida. En cuanto a los maestros que no recibieron el taller, los temas que destacan con porcentajes arriba de 90, son: El trabajo en equipo es necesario, pero no indispensable para el aprendizaje del alumno, y Los conocimientos que adquieren los alumnos en mi clase le sirven para afrontar la vida.

Si bien, los resultados obtenidos muestran un ligero cambio de paradigma entre los docentes después del taller. Las afirmaciones como aprender es incrementar conocimientos, el trabajo más importante del maestro es transmitir el conocimiento a los alumnos, el buen maestro es aquel que explica bien los temas de la materia que imparte, la evaluación se debe de enfocar en los conocimientos

que debe de adquirir el alumno, tuvieron cambios hacia el aprendizaje social constructivista que se presenta en una CoA y la transformación del rol del docente. Así mismo, conceptos como el método de evaluación y el aprendizaje en el salón de clase tuvieron porcentajes más altos que en la primera aplicación, tendiendo a una enseñanza tradicional.

La tercera aplicación que corresponde al grupo de control, pareciera que la dimensión social no es importante para los docentes ya que un poco más del 85% de los docentes considera esencial la disciplina, el 90% considera como no indispensable el trabajo en equipo y el 80% destaca la importancia de tomar apuntes y estar atento para que se dé el aprendizaje. Si bien, estos son resultados preliminares, se detecta la necesidad de profundizar más en el contexto de los docentes y en su historia de vida, con la finalidad de enriquecer el análisis de la información obtenida en el campo de estudio.

Conclusión

Paulo Freire entendía la práctica pedagógica como una actividad holística e integradora, fundamentada en la ética, el respeto a la dignidad humana y la actualización permanente del docente, la autonomía de los alumnos y el compromiso social, tal como lo expresa en su muy conocida frase:

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige,

más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

Las implicaciones éticas del trabajo docente promoviendo una Comunidad de Aprendizaje, que fundamentalmente se basa en el proceso dialógico, pareciera centrarse en que se concibe al docente como un mediador del aprendizaje, pues ya no es pertinente que el docente mantenga el control ni ejerza el poder a través de la disciplina de sus alumnos, elementos que facilita la estructura jerárquica del aula; ahora la interacción social y el trabajo colaborativo lo incentivan a desarrollar estrategias de aprendizaje y manejo de grupo, diferentes a las usuales. La necesidad de realizar un cambio en la dinámica del aula en donde el docente mantiene el control y el poder, es un proceso que solo se puede llevar a cabo con capacitación docente permanente, y formación de nuevos docentes bajo este nuevo paradigma educativo. La planeación de los docentes se deberá realizar desde el enfoque aquí propuesto, buscando evitar caer en la inercia de continuar planeando bajo el esquema tradicional. Estas estrategias deberán contener elementos que promuevan el respeto mutuo, la autonomía del alumno (enseñar a pensar) y el compromiso social (cuidado personal y de los demás), es decir apoyar al

alumno a irse convirtiendo en persona, lo que implica un fuerte compromiso ético por parte del docente, ya que debe hacer equilibrios entre los saberes a comunicar y las consideraciones propias del desarrollo físico y mental de los adolescentes en esta etapa.

Referencias

- Altarejos, F. (2003). *El ethos docente: una propuesta deontológica*. Barcelona: Ariel.
- Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. 8ta edición. México: Porrúa
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO
- Dussel, I. Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.
- Elboj Saso, C.y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Esteve, J. 2006. *Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. pp. 17-70. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Fisher, C. (2003). Developing a Code of Ethics for Academics. The Role of Scientific Societies in Promoting Research Integrity. Vol. 9, num. 2, pp. 171-179.
- Flecha, A., Aubert, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.
- Flores-Alanís A, y Chávez, G. (2019). Comunidad de aprendizaje: La transformación del aula tradicional con base en el aprendizaje disruptivo. XV CNIE, Acapulco, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.

- Hamilton, D (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. Monográfico en *Revista de Educación*, núm. 296. 1991. p. 23-42. España.
- Jarauta, Beatriz (2017). La Construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1),103-122. ISSN: 1138-414X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750681006>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.
- Pérez, A.M. (1995). *Los maestros y la reforma educativa*. Revista de Educación. núm. 307. pp. 219-239. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070900495.pdf?documentId=0901e72b81272e99>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. En: *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 16 n.2, pp.271-288.
- Romero, J., Rodríguez, E. y Romero, Y. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Textos y Contextos. Perspectivas docentes* V.51. México: UJAT.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. En: Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona, 5 y 6 de octubre 2001
- Vaillant, D (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona.
- Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Plantea/Austral.

Autores

José Bonifacio Barba Casillas

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; se ha desempeñado como docente y coordinador en diversos programas de licenciatura y de posgrado y ha ocupado el cargo de Jefe del Departamento de Educación y el de Decano del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha colaborado en comités de evaluación de proyectos de investigación y de publicaciones científicas en varias instituciones y ha sido miembro de comités y consejos editoriales de revistas de especializadas en educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente estudia los valores en la legislación educativa mexicana y la construcción social y política del derecho a la educación. Correo electrónico: jbbs50@hotmail.com

Ma. Eugenia Nieto Caraveo

Doctora en Estudios Humanísticos. Formadora en ética aplicada a los negocios a través de seminarios; directora de Eusofia, S.C., sociedad dedicada a la formación y gestión en administración y filosofía corporativa. Doctorada por el Tecnológica de Monterrey. Maestrías en Ética Aplicada (ITESM) y Filosofía de la Educación (UNIVA). De 2002 a 2018 profesora de cátedra en el Tecnológica de Monterrey en las áreas de Filosofía, Filosofía Corporativa, Valores en el Ejercicio Profesional y otros en nivel de enseñanza superior y posgrado. Diseñadora de la Metodología de Aprendizajes Iterativos, Complejos y Sintéticos (MAICS) y la Metodología del Estudio Iterativo del Caso (MEIC). Correo electrónico: eucaraveo@eusofia.com

Miguel de la Torre Gamboa

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Medalla Alfonso Caso al Mérito Académico. Socio activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Socio activo de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Reconocimiento de Perfil deseable para el Área de Humanidades (PRODEP) desde 2006. Reconocimiento como investigador nacional (SNI) desde 2007. Desde 1975 Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. De 1982 a 2016 se desempeñó en la UANL como Coordinador de carrera,

Secretario académico, coordinador de Doctorado, y miembro de Comités académicos diversos.

Loredana Montes López

Licenciatura en Historia por la UMSNH. Maestría en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Directora General del Fideicomiso Centro Histórico de la Ciudad de México. Coordinadora de la licenciatura en Historia, Facultad de Historia de la UMSNH, Coordinadora de Educación Continua, Facultad de Historia UMSNH. Profesora titular de asignatura B, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. Directora Ejecutiva de asistencia alimentaria en el DIF DF. 35 años de experiencia docente en diferentes instituciones de entre las que destacan UMSNH, Tecnológico de Monterrey, UNAM, impartiendo las asignaturas de Ciencia Política, Sociología Política, Filosofía, Epistemología, Historia del Pensamiento Económico, Metodología de la Investigación; Historia Mundial; Historia de México; Historia de América Latina I, Filosofía del Derecho y Análisis del Estado Mexicano entre otras. Instructora de Capacitación con 25 años de experiencia.

Hilda Berenice Aguayo Rousell

Doctora en Pedagogía, UNAM. Maestría en Enseñanza Superior (UNAM; Forma parte de la planta académica del Programa de Posgrado en Pedagogía, UNAM. Profesora Investigadora en la Escuela Superior de Educación Física (SEP), en donde ha coordinado varios proyectos colectivos de investigación relacionados con la Actividad Física y Salud en adolescentes de secundaria; Enseñanza de la investigación en licenciatura y posgrado y Ciudadanía en las Escuelas Normales. Es autora del texto *Las Prácticas Escolares de los Educadores Físicos*. Ha publicado diversos artículos de investigación y participado en proyectos colectivos de investigación interinstitucional: *Cultura Ciudadana en Instituciones de Educación Superior*; *Estudio de la Ciudadanía en las Escuelas Normales*; con instituciones como el IISUE, UNAM; FES Aragón, UNAM; FES Zaragoza, UNAM; FES Iztacala, UNAM; DGENAM, SEP.

Benigno Benavides Martínez

Doctor en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UANL. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Adscrito al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Candidato). Integrante del Cuerpo Académico “Cambio Educativo: Discursos, actores y prácticas” Sus contribuciones académicas se inscriben

principalmente en la línea de investigación “Dimensiones socioculturales de la educación” y en las sublíneas: Valores, Ética profesional e Identidad profesional. Desarrolla docencia en licenciatura y posgrado. Cuenta con publicaciones de libros, capítulos de libros y diversos artículos sobre educación y sociología. Correo electrónico: benignobenavides@yahoo.es

Angélica Vences Esparza

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Profesora de Tiempo Completo, Titular “A” de la Facultad de Filosofía y Letras y Subdirectora de Planeación Estratégica de la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos de la UANL. Sus proyectos de investigación son: La Internacionalización de la Educación Superior. Procesos y prácticas; Estrategias didácticas, y el de Cuerpos Académicos y su contribución a la circulación internacional de los conocimientos. Posee diversas publicaciones como capítulos de libros y artículos en esas líneas de investigación. Es Candidato a Investigador Nacional en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Sistema, vigente hasta diciembre del 2020. Correo electrónico: angelica.vences@uanl.mx

Guadalupe Chávez González

Labora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, es profesora de Tiempo Completo, Titular A. Imparte cursos en licenciatura y posgrado. Posee un Doctorado en Estudios de la Cultura por la FFyL-UANL. Maestría en Enseñanza Superior, Miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, A. C. y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Posee perfil PRODEP, colabora en comités académicos de autoevaluación de programas educativos, diseño de maestría e Investigación. Líneas de investigación: Excelencia de los profesores, Ética profesional y responsabilidad social, Violencia en la universidad y Educación y género. Participa en diversos foros académicos; tiene publicaciones como capítulos de libro y artículos en revistas de prestigio. Correo electrónico: guadalupe_ch@hotmail.com guadalupe.chavezgn@uanl.edu.mx

María Concepción Treviño Tijerina

Es profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Facultad de Odontología, Titular A. Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos por la FFyL-UANL, Doctorado en Investigación UdeG España y Doctorado en Educación Superior UCEDEI. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, A. C. Posee perfil PRODEP, colabora en

tres comités académicos Líneas de investigación: Excelencia de los profesores, Ética profesional y responsabilidad social, Violencia en la Universidad, Educación, y Odontología Legal y Forense con estimación de la edad. Participa en diversos foros académicos nacionales e internacionales; cuenta con publicaciones de libros, capítulos de libro y artículos en revistas de prestigio. Correo electrónico: draconny@yahoo.com.mx

Ana Esther Escalante Ferrer

Dra. en Educación. Profesora Investigadora Titular C en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Línea de investigación: Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos. Responsable de proyectos financiados: a) por CONACyT “Aplicación de los Protocolos de Prevención, Atención” y “Acompañamiento a las Mujeres Víctimas de Violencia de Género, en el estado de Morelos”. b) por PRODEP: “Ética profesional y Posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa” y “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”. Ha publicado una veintena más de capítulos, cuatro libros colectivos, una decena de artículos en revistas indexadas y un libro de autor. Evalúa proyectos de investigación del PRODEP, CONACyT y de

programas sociales del Distrito Federal (ahora CDMX).
Correo electrónico: anaescalente7@hotmail.com

Cecilia Robles Mondragón

Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Participaciones extracurriculares en: XXI Verano de la Investigación Científica en Morelos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), del 26 de junio al 21 de julio del 2017. XXVIII Verano de Investigación Científica de la Academia Mexicana de Ciencias 2018. Bajo la asesoría de la Dra. Edith Hernández Méndez de la Universidad de Quintana Roo. En el proyecto: Retroalimentación correctiva en la enseñanza del inglés. Participación en la XII Jornada Nacional de Investigación en Educación y Valores en Contextos de Diversidad e incertidumbre 27 y 28 de septiembre de 2018.

Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Realizó dos estancias postdoctorales en el Lonergan Institute de Boston College. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la

Educación. Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores y Ética profesional. Coordina el Cuerpo Académico de Ética y Procesos Educativos de la UPAEP. Escribe semanalmente un artículo en el periódico digital E-consulta y la columna “Educación personalizante” en el portal Lado B.

María Isabel Paulina Gómez Vallarta

Profesora de la UPAEP. Licenciada en Administración (UPAEP). Maestría en Calidad de la Educación (UDLA). Master en Alta Dirección de Centros Educativos (Villanueva y Complutense) y Doctorado en Educación (IBERO Puebla). Certificación Internacional en Coaching, 2010. (International Coaching Technologies y Universidad Ibero) Certificación Internacional en Coaching ejecutivo, 2016. International Association of Coaching. Subdirectora de Educación del Honorable Ayuntamiento de Puebla (1998-1999). Directora de Secundaria Femenina Instituto México (1999-2005). Directora de Investigación y Psicopedagogía Instituto México (2005-2006). Gerente de Gestión y Calidad, Grupo Integer. Supervisión de centros Educativos, zona centro Sur (2006-2007). Directora de Villa ATL. (2008-2010) Directora del Bachillerato Internacional Angelópolis UPAEP (2010-2013). Directora Académica de la Mtría. en Administración de la UPAEP (2015 a la fecha)

Flavia Maricruz Bañuelos Hernández

Maestra en Pedagogía, Estudiante de doctorado en Educación. Profesor de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Licenciada en Pedagogía (UPAEP). Maestría en Educación Superior (ULSA). Maestría en Desarrollo Humano y Educativo (UPAEP). Curso de Ética y Valores “El Arte de Pensar y Vivir Creativamente” 5ª Ed. por la Universidad Francisco de Vitoria y la Escuela de Pensamiento y Creatividad. Asociación para el progreso de las Ciencias Humanas por Alfonso López Quintás (2009- 2010). Estudiante del Doctorado en Educación en la UPAEP, Ingreso 2016 con la Investigación: Prácticas Docentes Efectivas en el área de Formación Humanista en la Universidad. Su línea de investigación se centra en la Práctica docente efectiva, así como la educación en valores. Actualmente maestra de tiempo completo en la maestría de Pedagogía UPAEP.

Amelia Molina García

Es profesora-investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH. Líder del Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación en el que cultiva las líneas de generación aplicación del conocimiento: Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, y Estudios sociales y culturales en educación, mediante los temas: valores para la democracia, formación para la ciudadanía, análisis de política educativa y

atención educativa a grupos vulnerables. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Doctora en Ciencias de la Educación por la UAEH, Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana y Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

José Luis Horacio Andrade Lara

Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH. Miembro del Cuerpo Académico de Estudios Comparados en educación en las líneas de política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, y Estudios sociales y culturales en educación. Temas de interés: Globalización e impacto en las instituciones de educación superior, Flexibilidad educativa. Educación y Pobreza. Maestro en Enseñanza Superior y Licenciado en Sociología por la UNAM.

Christian Israel Ponce Crespo

Estudió la Licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana. Estudió la Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, así como la especialidad en Cultura de la legalidad por la misma institución. Estudió el Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de

México. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es integrante del cuerpo académico consolidado: Estudios Comparados en Educación, y cultiva la línea de generación y aplicación del conocimiento: Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional. Las líneas de investigación giran en torno a los temas: identidades científicas, prácticas científicas, Ciudadanía y Formación cívica y ética.

Mariana Sosa Arias

Técnico en Comercio Internacional por el Instituto Politécnico Nacional, Licenciada en Relaciones Comerciales por el mismo Instituto y actualmente estudiante de posgrado en el programa académico de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación del IPN en la línea de Formación de directores y líderes para la gestión de proyectos académicos, instituciones y sistemas educativos.

Carlos Ugalde León

Tiene estudios en Relaciones Económicas Internacionales. Especialización en Comercio Exterior. Maestría en Economía y de doctorado en administración. Ha ocupado diversos cargos en la administración pública en los tres niveles de gobierno, en los sectores educativo, de salud y gobernación, destacando su participación como

funcionario fundador de dos instituciones públicas de educación tecnológica. Es profesor en el IPN desde 1994 y profesor de posgrado desde 1999, Ha participado como expositor en cursos, talleres, seminarios y diplomados sobre Gestión y Dirección para la formación de directivos e investigador asociado en proyectos de investigación, en especial, sobre gestión y gobierno de instituciones educativas.

Concepción del Rocío Vargas Cortez

Doctora en Ciencias de la Educación, docente de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Toluca, con una trayectoria de más de 35 años en el Tecnológico Nacional de México, ha participado en procesos de diseño curricular, programas de formación docente, tutorías, procesos de acreditación e investigación educativa. Responsable de la línea de investigación: Docencia y aprendizaje. Trabaja los temas: formación de valores en ingeniería, ética profesional y competencias profesionales, violencia laboral, familiar y de género. Miembro de REDUVAL. Autora del libro Ventanas rotas en el hogar. Causas y consecuencias de la violencia familiar y coautora en libros colectivos. Ponente en diversos Foros y Congresos Nacionales e Internacionales. Es perfil PRODEP y recibió la Presea Metepec 2017 por sus aportaciones a la pedagogía y a la investigación educativa.

Aleida Aída Flores Alanís

Posee el Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación, que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con estudios de maestría en Educación y Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana extensión Monterrey, de Gestión Pública por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y Especialidad en Gestión de Políticas de Evaluación Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Correo electrónico: aafloresalanis@gmail.com

Este libro estuvo al cuidado de Guadalupe Chávez González y Cecilia Navia Antezana. Se terminó en diciembre de 2021 en Monterrey, Nuevo León y se publicó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Hilda Berenice Aguayo Rousell • José Luis Horacio Andrade Lara
Flavia Maricruz Bañuelos Hernández • Bonifacio Barba Casillas
Benigno Benavides Martínez • Ana Esther Escalante Ferrer
Aleida Aída Flores Alanís • María Isabel Paulina Gómez Vallarta
Juan Martín López Calva • Amelia Molina García
Loredana Montes López • Ma. Eugenia Nieto Caraveo
Christian Israel Ponce Crespo • Cecilia Robles Mondragón
Mariana Sosa Arias • Miguel de la Torre Gamboa
María Concepción Treviño Tijerina • Carlos Ugalde León
Concepción del Rocío Vargas Cortez • Angélica Vences Esparza

ISBN 978-607-27-1631-5



9 786072 716315