

EL DOCENTE UNIVERSITARIO. ¿AL SERVICIO DE
QUIÉN?: ÉTICA Y AUTONOMÍA.

Eva María Suárez Tello

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

evaui@hotmail.com

Resumen

El sistema educativo es uno de los factores clave que define el funcionamiento de una sociedad y en México el tema preponderante es la reforma educativa. Sin embargo, son varias las condiciones y a la vez limitantes para hacer de esta formación integral un pilar del sistema educativo en nuestro país. En este ensayo se abordarán dos que parecen ser fundamentales como ejes estructurales hacia este reto: la autonomía y ética de los docentes. El enfoque de estas reflexiones se ubicará en el contexto de la educación superior, por ser la etapa en la que el sistema educativo entrega su 'producto final' para incorporarse al sistema social en estado completo de formación.

Palabras clave: Ética docente, Autonomía docente, Sistema Educativo Mexicano.

Abstract

The education system is one of the key factors that define the functioning of any society, and currently in Mexico the overriding theme surrounding the education system is the education reform. However, there are several conditions and constraints slowing the way towards a comprehensive education as a main pillar of the education system in Mexico. This essay will address two of these constraints that appear to be critical as structural axes towards this transformational challenge: teachers' autonomy and ethics. The focus of these reflections will be placed in the context of higher education, since is the stage where the educational system delivers its 'final product' to join the social system in a complete state of education.

Key words: teachers' ethics, teachers' autonomy, Mexican educational system



Introducción

La educación siempre será un tema que nos atañe a todos. Sea como estudiantes, docentes, directivos o simplemente clientes de instituciones educativas, el sistema educativo es uno de los factores clave que define el funcionamiento de una sociedad. A lo largo del tiempo las preocupaciones en torno a este tema han ido cambiando, sin embargo siempre subyace una cuestión central, por lo menos en México: es urgente una reforma educativa. Planteada desde hace varios sexenios, se ha concentrado en las modificaciones a los programas de estudios, la formación y evaluación docente, la selección del alumnado, las acreditaciones y certificaciones a los programas, llegando finalmente a plantear la formación integral como uno de los aspectos más relevantes para hacer más eficaz y eficiente la educación en nuestro país.

Sin embargo, son varias las condiciones y a la vez limitantes para hacer de esta formación integral un pilar del sistema educativo en nuestro país. En este ensayo se abordarán dos que parecen ser fundamentales como ejes estructurales hacia este reto: la autonomía y ética de los profesores. Queda claro que al hablar de educación, no puede hacerse en un contexto etéreo y generalista, por lo que el enfoque de estas reflexiones se ubicará en el contexto de la educación superior, por ser la etapa en la que el sistema educativo entrega su 'producto final' para incorporarse al sistema social en estado completo de formación.

El escrito que aquí se presenta se divide en cuatro apartados: el primero, en el que se enmarca el contexto global y sus implicaciones educativas. En el segundo apartado se analizan algunas dimensiones éticas de la profesión docente, así como los retos que en esta materia enfrentan los profesores. En el tercer bloque se identifican algunos problemas y limitaciones de autonomía y libertad docente que encaran los enseñantes hoy en día, para concluir hacia el cuarto apartado en el que se identifican algunos caminos o propuestas para la reflexión en la práctica de la ética y autonomía docente.

1. El contexto global y sus implicaciones educativas

La Universidad, por naturaleza, debe ser un espacio capaz de generar procesos tendientes a la mejora continua a través de la planeación, ejecución y evaluación de todos sus procesos sustentada en investigación educativa. De unos años a la fecha, las instituciones de educación superior han ido gestando una serie de cambios con el objetivo de responder a las necesidades expresadas por un sector productivo que se mostraba cada vez más a disgusto con la calidad de los egresados de educación superior. El considerable atraso en los mecanismos de titulación, la ineficiencia en los procesos administrativos, aunados a la deficiente cualificación profesional, constituyeron parte de este malestar social.

Asimismo, el contexto universitario internacional también ha presionado a favor de las privatizaciones en todos los ámbitos del sistema social, incluyendo el educativo, que en muchos de los casos tanto del sector público como privado, se ha convertido en jugosas empresas lucrativas para unos pocos en busca del beneficio económico inmediato.

La globalización establece reglas claras del juego, es decir, diferentes mecanismos de regulación que exigen a los países productividad y competitividad por la vía de la flexibilidad. Con esta nueva lógica de gobernabilidad, los logros sociales y cultu-

rales se ponen a disposición de la maquinaria económica; ahora lo que cuenta son los estándares que se expresan en precios, ganancias y rentabilidad. (Valdéz, 2008, p. 2)

Para dar respuesta a esta demanda, el sistema de educación superior en México ha replanteado gran parte de sus planes de estudio favoreciendo las áreas profesionalizantes y prácticas de las licenciaturas hacia un esquema más vinculado al ejercicio técnico y cualificado de la profesión, al tiempo de incorporar sistemas de titulación más rápidos que permiten al universitario titularse por múltiples y variados mecanismos, al tiempo que han demeritado las áreas humanistas y de reflexión. De hecho, estamos presenciando cómo las IES son impactadas por estas políticas económicas globales marcadas por instancias como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio, entre otras. (López, Durán, et. al., 2012, p. 201)

Desde el punto de vista de la formación de conocimientos la aplicación de Ley del Mercado al campo educativo está cancelando en México las carreras de Filosofía, Antropología, Sociología, Ciencia Política, Historia y otras disciplinas humanistas por asegurar que no son rentables o necesarias para los criterios de la modernidad por no ser productivas. Ante esta realidad debemos preguntarnos ¿Qué sucederá con una sociedad que progresivamente cancela la existencia de las disciplinas especializadas en su autoconocimiento como sociedad? Frente a esta realidad se puede decir que al aplicarse esta política tan pragmática se están formando las bases de una “ceguera social” de grandes dimensiones, pues los principios del mercado están abortando las áreas del conocimiento humano especializadas en el análisis propio de la comunidad. Ante ello, debemos interrogarnos ¿A dónde va una sociedad que ve todo, excepto a sí misma? (Esteinou, 2000, p. 52)

En este sentido, y siguiendo la pregunta que plantea arriba Esteinou (2000), cabe reflexionar sobre qué va a pasar con las actuales sociedades que están llevando a sus alumnos a preguntarse desde niños cuál será la profesión en la que ganarán más dinero, en lugar de preguntarse con cuál de éstas van a realizarse para ser felices.Cuál será el destino cuando los aspirantes de nuevo ingreso visitan las universidades pidiendo planes de estudio para revisar cuál es el más fácil, el que tiene menos materias o menos matemáticas, el que tiene muchas prácticas y en el que ‘de verdad puedes aprender’, generando una sobrepoblación en las ingenierías y carreras vinculadas al área de negocios y el cierre de las humanidades y algunas ciencias sociales.

A propósito de la educación superior, estos acontecimientos anclan su repercusión privilegiadamente en el escenario del proyecto de formación, en relación con los nuevos perfiles profesionales y de la fuerza de trabajo, que ahora establecen las demandas de sistemas económico-productivos cada vez más centrados en el uso y aplicación del conocimiento y de los insumos e instrumentos que proporcionan las realizaciones científico/tecnológicas. (Muñoz, 2005, p. 2)

Este escenario ha llevado al surgimiento de nuevos esquemas de educación superior, como sugiere Cruz (2004). Formación en el campo de la oferta de servicios educativos en línea como tutorías, enseñanza del inglés, capacitación de profesores, apoyo educativo, etc. así como el crecimiento de institutos tecnológicos, centros de investigación y desarrollo, además del surgimiento de universidades corporativas, creadas por transnacionales como Motorola, Coca Cola o Home Depot, empresas que han optado por incursionar en el campo de la educación, desarrollando una oferta de servicios educativos especializada en lo que ahora se denomina como "educación para el trabajo".

Sin embargo, el crecimiento de todas estas opciones, ha ido en detrimento de muchos esfuerzos educativos locales, sobre todo en regiones de bajo o franco subdesarrollo, como algunos países en América Latina, que presentan condiciones de mayor debilidad tanto económica como en infraestructura, investigación y desarrollo respecto a sus pares en regiones como Norteamérica, Europa y algunos países asiáticos. A pesar de esto, el proceso de privatización de la educación con miras a su comercialización crece cada año de manera exponencial, aunque al mismo tiempo el Banco Mundial en su documento de estrategia La educación en América Latina y el Caribe, considera como un logro impresionante de la educación superior latinoamericana, que un tercio de los estudiantes del tercer nivel estuviera al final de la década de los '90 matriculado en instituciones privadas. (Muñoz, 2005).

Según información que aporta la Internacional de la Educación, la existencia de un escenario mundial de la educación superior que involucra gastos públicos que "sobrepasan ampliamente el billón de dólares" (IE, 2005), y que contempla "más de 50 millones de docentes, mil millones de alumnos y estudiantes, así como centenas de miles de establecimientos escolares diseminados por los cuatro puntos del globo" (IE, 2005) despliega la disponibilidad y existencia de lo que en el enfoque de algunos actores podría ser considerado como una especie de megamercado promisorio para el desarrollo privado y comercial de los servicios educativos en el marco de los TLC's; la apertura de las fronteras nacionales a la llamada "industria educacional" (Panizzi, 2002 en Muñoz, 2005, p. 12)

Así, puede decirse que en la actual sociedad del conocimiento, éste se constituye como el valor mayor de plusvalía para el desarrollo social, lo cual lo convierte en el camino más corto para la generación y reproducción de la riqueza. Al mismo tiempo, estas transformaciones han llevado al sistema educativo a replantearse la necesidad de formar un nuevo tipo de profesor, de alumno y de egresado. "La velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global y menos local y del manejo de herramientas tecnológicas y de lenguajes y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible." (Vázquez del Mercado, 2009, p. 85)

Esta idea, viene directamente ligada al siguiente tema que nos ocupa. ¿Cómo generar un nuevo tipo de docente centrado en la ética y el humanismo en aras de promover una auténtica formación integral, a pesar de las inminentes presiones a favor del tecnicismo y la profesionalización?

2. Dimensiones éticas de la profesión docente

Hoy en día, aparejada a la cualificación técnica y profesional de los docentes, está siendo favorablemente considerado el aspecto ético. Pero, ¿podremos hablar de características éticas específicas de la profesión docente? Actualmente el planteamiento de los códigos de ética se ha vuelto fundamental en todas las profesiones, como recientemente vemos en el gremio de los comunicadores de masas, aunque en todos los enfoques podemos observar como característica común el ejercicio de la profesión tendiente al bienestar y al desarrollo social.

Sin embargo, en el ejercicio de la tarea docente, como en cualquier profesión, resulta fundamental ante todo procurar el propio equilibrio, el bienestar y la satisfacción con lo que se supone debe ser una vocación antes que un trabajo: ser profesor. A pesar de lo difícil que puede resultar enfrentarse a grupo diariamente, preparar las clases y el trabajo extra aula, si el profesor está comprometido en promover el desarrollo personal de sus alumnos, tendrá presentes y en desarrollo todos los ámbitos de su profesión: el cognitivo, el moral y el emocional.

Según García (2010) las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

1. Conocer: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural y las disciplinas del currículo. (Competencias cognitivas)
2. Hacer: conjunto de procedimientos y estrategias. (Competencias procedimentales).
3. Querer: motivación, compromiso, esfuerzo. (Competencias afectivas).
4. Convivir: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. (Competencias comunicativas)
5. Ser: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales.

Desde este punto de vista, nos centraremos en las competencias personales del ser, ya que se considera son la base para el desarrollo ético de las cuatro competencias restantes y de la profesión en general. "Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión" (García, 2010, p. 12). A pesar de todas las restricciones y limitantes externas, debe haber esa motivación intrínseca que le brinde al profesor la satisfacción y plenitud en el ejercicio de su trabajo diario. Es muy difícil aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal del profesor, derivado de vivir su ejercicio laboral con vocación. Estos sentimientos positivos de satisfacción dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales: las experiencias previas, los años de ejercicio, los aspectos directivos, administrativos e institucionales, la remuneración económica, entre otros.

Profesar la profesión de "profesor universitario" es ejercer –con inclinación voluntaria– el arte de enseñar a un grupo de estudiantes (también) universitarios una disciplina en la que nos hemos especializado. Pero "profesar" tiene la fuerza de la vocación, la fuerza de algo que se ejerce porque se tiene dentro: se lleva dentro con cierta pasión y posibilidad de desarrollo y perfeccionamiento. (Gorrochotegui, 2005, p. 107)

Cabe destacar aquí la 'inclinación voluntaria' de la profesión docente que cobra relevancia al momento de plantearse las dimensiones éticas de su ejercicio. Promoviendo una visión del docente más humana, más empática, más centrada en el quehacer diario, el profesor puede llegar a una más profunda comprensión de los alumnos, de sus pares y de sus superiores académicos para ejercer de manera más eficiente su labor respondiendo a las demandas de todos estos actores. Pero ante todo se plantea el reto de comprendernos a nosotros mismos y nuestra labor docente diaria. Comprender qué es lo que busco con mi ejercicio docente, ¿Poder? ¿Prestigio? ¿Dinero? o el ejercicio de una profesión que se da a los demás por completo en aras de un beneficio social que además no se ve nunca a corto plazo ni de manera evidente. "La docencia, sin propósitos y actuaciones éticamente defendibles, sería una profesión sin alma". (Escudero, 2011, p. 94)

Ante este importante reto, se plantea que el profesor debe pararse de frente al actor al que sirve y con el que se complementa. No hay profesor sin alumno, ambos se constituyen como actores fundamentales parte del mismo proceso que le da sentido a la profesión docente: el de enseñanza aprendizaje. A partir de este reconocimiento del otro como 'otro yo', es decir, como un semejante, nace propiamente la ética. Para Morin todo acto moral es un acto de religación: con otro al que se reconoce como semejante, con una comunidad cercana, con una sociedad y con la especie humana como tal. (López-Calva, 2009)

Tomando en cuenta los planteamientos de Morin (citado por López-Calva, 2009) el reto ético de la profesión docente de nuestros tiempos estaría en fortalecer el tejido social recuperando la importancia de la educación como factor fundamental en este proceso. Asimismo, es fundamental fortalecer del espíritu tanto individual como comunitario e integrar la responsabilidad en las instituciones y empresas. Además es urgente desarrollar el principio altruista en contraposición al actual egocentrismo y articular el vínculo entre individuo-especie.

Sin embargo, ante estos retos habrá que plantear la interrogante que da pie al siguiente apartado: ¿Cómo generar este nuevo tipo de docente ético a pesar de las ataduras y limitaciones tanto personales como institucionales y sociales que enfrenta en su cotidiano ejercicio profesional?

3. Autonomía y libertad como fundamentos para el ejercicio ético de la profesión docente

Está claro que las instituciones educativas, incluyendo las de educación superior, no pueden tomar decisiones de manera independiente de los intereses que las rodean. Estas instituciones representan los intereses sociales de formación profesional, generación y resguardo de conocimiento, así como mejoramiento de la calidad de vida del hombre de manera general. Esto les finca la enorme responsabilidad de asumir y responder a estos retos.

Sin embargo, el docente se enfrenta a una contradicción: ¿cómo atender su responsabilidad de manera ética por encima de todas las limitantes y restricciones que enfrenta día con día? Si bien se habla de libertad de cátedra, este derecho no siempre incide en la totalidad de los espacios del ejercicio del profesor. Por un lado, como establece Muñoz (2005), las instituciones de educación superior cuentan con condiciones que les permiten interpretar los procesos y

tendencias educativas con base en sus propios criterios informados y, en este sentido, replan-
 tearse crítica, reflexiva y propositivamente el sentido de las demandas que los demás actores
 les plantean y establecen como referente de orientación programática. (Barnett, 2001, citado
 por Muñoz, 2005, p. 40)

Podemos establecer algunas limitantes a la libertad y autonomía docente:

Sociales: ante una profesión moralmente devaluada en algunos sectores sobre to-
 do sindicalizados, con los profesores siendo utilizados como mecanismos de pre-
 sión política y social. Bajos salarios, trabajo por honorarios, contratos temporales y
 escasas prestaciones se suman al detrimento de su calidad de vida.

Institucionales: ante las limitantes administrativas y burocráticas de las escuelas,
 institutos y universidades. Restringidos por el cumplimiento de programas de es-
 tudio a veces poco adecuados, contextualizados y actualizados a las realidades
 más cercanas al estudiante.

Del gremio: en cuanto a las evaluaciones docentes y entre pares que hacen a todos
 luchar por alcanzar estándares cuantitativos preestablecidos en detrimento del
 aprendizaje cualitativo.

Personales: Una baja autoestima, poca valoración de la importancia de su trabajo,
 'chambismo', oportunismo, bajo nivel de preparación, nula actualización y bús-
 queda del poder son algunos aspectos de la formación personal que van en detri-
 miento de su actuación como profesional.

La concepción del enseñante como profesional tiene, por lo tanto, como principal
 argumento en contra su 'falta de autonomía general' (...) en la actualidad y esto ha
 sido interpretado como uno de los factores desencadenantes del 'malestar docen-
 te', el cúmulo de decisiones que los enseñantes tienen que tomar, sin una prepara-
 ción un unas condiciones de trabajo adecuadas, en cuanto a la infraestructura, la
 dedicación, la remuneración... no están regidas por pautas o condiciones de pro-
 fesionalización, sino por un reclamo voluntarista o de desconfianza hacia los ense-
 ñantes. (Hernández, 1993)

Como docentes, el primer paso para abrir el estrecho margen de autonomía y libertad es estar
 conscientes de que estas restricciones existen. El reto está en identificarlas y medirlas en nues-
 tro propio entorno para hacer de ellas los límites a los que nos debemos enfrentar, tomando
 en cuenta que todo lo que está dentro de esas barreras constituye nuestro espacio personal.

A pesar de todas estas limitantes, en este trabajo puede afirmarse que dentro de lo
 razonable el profesorado tiene ciertos márgenes de maniobra, libertad y autono-
 mía que puede y debe acometer éticamente, o siempre se encontrará algún pre-
 texto para no asumir efectivamente ciertos deberes indeclinables con la excusa de
 que no están idealmente satisfechos sus derechos. Sin desconocer ni dejar de re-
 clamar contextos, recursos y condiciones de trabajo idóneas, la ética docente pre-

tende proponer referencias, imperativos morales, sociales y culturales, que abran ventanas a la posibilidad, a la responsabilidad y a la esperanza, a compromisos y actuaciones dirigidas a garantizar a otros, particularmente al alumnado, la educación debida. (Escudero, 2011, p. 95)

En este sentido, considero que no puede hablarse de la tan llevada y traída libertad de cátedra, ya que siempre estaremos ante espacios de ‘autonomía relativa’ (Rodríguez, 2012) con procesos de entradas y salidas diversos, ambientes que nos influyen y a la vez nos constriñen y condiciones que a la vez que nos limitan, también nos alimentan hacia la libertad. “Considero que cada centro de enseñanza tiene su propia idiosincrasia y, por tanto, sus necesidades, sus posibilidades y sus logros son diferentes; y que a mayor autonomía responsable, mayor eficacia” (González-Simancas, 2006, p. 115)

La autonomía reclama un ámbito de libertad que se manifiesta en ese carácter creativo – entendido como novedoso para quien lo percibe– que es la intimidad personal. En cierto modo, la apertura de la intimidad es la realización de la libertad. A este respecto, señala Sellés que “ser libre no añade nada a la intimidad. Se convierte con ella. La libertad personal es del ámbito de la intimidad. La intimidad es la apertura libre personal. La libertad es efusiva sin restricción” (Rodríguez, 2012, p. 7)

En este sentido, la responsabilidad toma un papel fundamental. Desde la óptica que no puede existir libertad sin responsabilidad, habrá que preguntarnos antes que por nuestros márgenes de libertad, si estamos listos a asumir la responsabilidad que esto implica. Preguntarnos si estamos suficientemente preparados cognitivamente, moral y éticamente para ejercer la profesión docente con mayores márgenes de libertad y autonomía, con programas académicos más flexibles, con tiempos autogestionados y trabajando por proyectos con objetivos generales. Si podemos lidiar con estas condiciones, podremos ensanchar nosotros mismos nuestros márgenes de acción.

La optimización del ser humano no está dada, sino que debe ser realizada en el tiempo: a esta configuración del ser racional se le llama libertad, y constituye el fundamento último de la ética, entendida como desarrollo libre de las tendencias naturales del hombre” (...)

Sin libertad personal no hay participación, sino sometimiento; pero sin participación no hay auténtica autonomía, sino meras formalidades sin significado. De este modo, la participación nos remite a la tercera cualidad: el carácter dialógico, en la medida en que la comunicación no puede definirse sin acudir al concepto de participación, la cual expresa ese hacer extensivo algo a otro, que es constitutivo esencial de la comunicación. (Rodríguez, 2012, p. 17)

Así, siguiendo esta lógica y reconociendo el lugar poco privilegiado que ocupan los docentes en el sistema social, las imposiciones institucionales de las curriculas y las políticas de control, aunadas a las limitantes personales y de formación de cada docente, se sostiene que hay un margen para que los profesores reivindiquen su actuación diaria, dentro de los parámetros de

la ética y el ejercicio profesional de la docencia haciendo su aportación directa al cambio social dentro de su espacio educativo para el beneficio comunitario.

El principio de autonomía en educación protege la individualidad y paradójicamente salvaguarda la moralidad de la vida colectiva, pues autonomía no la entendemos como independencia absoluta de las personas entre sí, sino como el uso de la racionalidad para poner en la superficie del hecho educativo los conocimientos y valores pertinentes, lo cual coadyuva al desarrollo tanto de los sujetos, como al logro de las finalidades de la institución y las que se desprenden del pensamiento pedagógico (López, Durán, et. al., 2012, p. 200)

En el último bloque de este trabajo se plantean algunas líneas de acción en forma de propuestas para la reflexión en torno a la acción ética y autónoma del docente, en donde se discute al servicio de quién se realiza el trabajo diario del profesor.

4. El docente universitario... ¿Al servicio de quién?

A pesar de todo lo que se ha escrito en torno a la figura del docente, sus roles, funciones y su deber ser, resulta indispensable seguir reflexionando respecto a su dimensión ética y normativa. Aunque todo apunta al perfil globalizador del docente como “una forma de mano de obra competente, flexible y multicalificada, que funciona dentro de un currículo regulado, que cuenta con un sistema de valoración interna en un mercado escolar extremo” (Valdéz, 2008, p. 6), siempre hay resquicios para el planteamiento de un modelo de docente cuyo eje principal sea la formación humanista y ética.

Más allá de la queja recurrente de lo mal que nos llegan los alumnos a las aulas, es indispensable un cambio en la mentalidad de los docentes que nos lleve a partir de esos alumnos para hacerlos mejores personas, aspirar a llegar a sus conciencias para promover su crecimiento y fomentar su criticidad para enfrentar el mundo que ven y que es en el que finalmente van a crecer. “Pero el corazón del docente puede estar, sería conveniente que estuviera en los alumnos, en la sociedad para la que preparará a sus alumnos y en lo que los alumnos lleguen a ser en esa sociedad concreta y lleguen a hacer de esa sociedad concreta” (López Calva, 2002, p. 51)

El aprendizaje debe pasar al lugar principal en el proceso educativo y dejar de ser el mecanismo receptor para convertirse en eje orientador centrado en el sujeto que aprende. “Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social” (Silva, 2008, p. 14) Consiste en innovar para dinamizar el proceso de enseñanza tendiente a que el estudiante construya el conocimiento que irá acomodando en sus propias estructuras cognitivas previas.

Algunos de estos mecanismos innovadores los podemos encontrar en las tutorías, asesorías y cursos de apoyo, que se perfilan como procedimientos eficaces que las instituciones educativas de todos los niveles han implementado para atender de manera más personalizada a sus estudiantes. Estos mecanismos aún tienen mucho camino por recorrer, porque actualmente

están más centrados en cuestiones remediales que preventivas y de acompañamiento, pero es un primer paso importante.

Además de estos enfoques centrados en el aprendizaje, es también prioritaria la formación y actualización continua del profesorado. "Dicha capacitación también tendría que pensarse de otro modo, habría que 'centrarla en el docente' y, en ese sentido, sería deseable promover el aprender haciendo, para que el profesor analice su práctica a la luz de las nuevas orientaciones y tenga el espacio adecuado para adaptar y diseñar sus propias estrategias y materiales" (Silva, 2008, p. 28)

Esto va a implicar un replanteamiento de las estructuras que el magisterio tiene bien aprendidas. Implicará un reacomodo de las estructuras mentales de ser y hacer las cosas en la profesión docente, un reajuste a nuevos procedimientos mucho más autogestionados, autoorganizados y que por lo tanto requerirán un grado mayor de responsabilidad y al mismo tiempo de la resistencia al cambio que evidentemente traerá aparejados nuevos costos.

En definitiva, se requiere centrar el cambio en un nuevo enfoque del profesor, una redefinición de su trabajo, su formación y desarrollo, así como en su tradicional función de transmisor de conocimientos por el de guía que diseña ambientes de aprendizaje distintos, activos y complejos para la elaboración del conocimiento.

El objetivo último de la educación debe centrarse en formar personas para alcanzar su mayor desarrollo integral que impliquen conocimientos, habilidades y actitudes regidas por un actuar ético y una conciencia colectiva. "Para ello se requieren más que programas de formación de docentes, procesos genuinos de transformación docente que generen nuevos modos de ser conscientes en todos los profesores, nuevos modos de ser conscientes de su propio quehacer y de su relevancia. Nuevas maneras de entender e interpretar lo que hacen y de comprometerse seriamente con su realización" (López-Calva, 2002, p. 55).

Así, el enfoque de la enseñanza debe ir más allá de transmitir los conocimientos y habilidades técnicas propias de la disciplina profesional de la que se trate. Habrá que integrar a estas habilidades cognoscitivas las de desarrollo del pensamiento para resolver problemas, las de inteligencia emocional para mejorar actitudes y las de juicio crítico para fortalecer la acción ética. Sin imposiciones cognoscitivas ni morales, el reto del docente está en conducir al alumno por la mejor vía para que él genere sus propios conocimientos, pensamiento crítico y juicio ético internalizándolo como parte de su estructura mental y emocional. "Analizado desde la enseñanza, este proceso de pensamiento que implica una acción de naturaleza básicamente dialógica, debe conducir, a quien enseña y a quien aprende, a una construcción consensuada de nuevos conocimientos y a una interpretación común de la realidad, del mundo" (Infante, 2008, p. 33)

Habrá que apostar por la preponderancia de la relación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación que implica acompañamiento, diálogo, interacción, retroalimentación y sobre todo, empatía.

Centrándonos en el concepto de alteridad, en la relación maestro-estudiante, es el conocimiento y aceptación de la diferencia del otro, lo que abre camino a la com-

presión, la cooperación y la amistad. Si el otro no es descubierto y reconocido como igual aunque diferente, no va a ser posible una educación intercultural, que promueva nuevas formas de interacción entre los que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que propenda por una formación integral del individuo en lo social, lo moral, lo psicológico, lo afectivo y lo cultural (Infante, 2008, p. 35)

Tanto profesores como alumnos han de voltearse a ver desde la perspectiva de que son personas, con un componente emocional, afectivo, humano y también cognoscitivo importante que los hacen tener estilos diferentes y particulares. Lograr el acoplamiento de esos mundos se convierte entonces en el más grande compromiso de la educación.

Aparte del hecho de tener los profesores un estilo personal de ser y de actuar, los profesores comprometidos se distinguen por considerar a los estudiantes como personas, antes que nada; por saber que somos muy libres a la hora de pergeñar nuestra docencia en todos sus aspectos, dentro del marco o ideario de la institución en que se trabaja, con espíritu de servicio; por convencerse de que apreciarse y valorarse mutuamente, está en la base de la dimensión orientadora del profesor, de ese asesoramiento, orientación o guía que ofrecemos a aquellos estudiantes que, libremente, acuden a ese servicio porque quieren y necesitan hablar con alguien que sepa de verdad, que los conozca de primera mano, que crea en ella, en él, y que depositan también su confianza en el profesor. En definitiva, por saber entablar un diálogo orientador que comienza siempre en torno al quehacer de enseñar y de aprender, y que es humano y personal al mismo tiempo, por implicar siempre a personas (González-Simancas, 2006, p. 124)

Como conclusión podemos señalar que la autonomía del docente debe necesariamente estar fundamentada en su actuar ético. Un docente con un amplio juicio crítico, dispuesto a aprender, a relacionarse empáticamente con los estudiantes y con una clara definición de sus objetivos tanto a nivel personal como profesional, será un docente preparado para buscar, encontrar y asumir el espacio de autonomía que entre los resquicios institucionales se puede encontrar. Sin duda, a la pregunta ser docente, ¿al servicio de quién? habrá que revirar al factor fundamental del proceso: el alumno. Establecer una relación interpersonal horizontal entre semejantes aprendiendo y enseñando a pesar de las limitantes de tiempo, espacio, institucionales y personales, se presenta como el reto fundamental a asumir en la profesión docente hoy en día. Ser docente para el otro, ser docente con el otro, ser docente por el otro.

Referencias

- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*.
- Steinou, J. (2000). "Globalización, Medios de Comunicación y Cultura en México a principios del siglo XXI". *Revista Ámbitos*. Nº 5. 2º Semestre de 2000.

- Galicia, J. (2006). Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México. *Andamios, revista de Investigación Social*, (3)5. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Reifop*, 13 (4). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- González-Simancas, J.L. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación* (11). España: Universidad de Navarra.
- Gorrochotegui, A. (2005). Compromisos de la docencia universitaria. *Educación y Educadores* (8). Colombia: Universidad de La Sabana.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Infante, G. E. (2008) Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Latinoam.estud.educ.*, 3 (2). Colombia.
- López-Calva, M. (2009). *Educación Humanista*. Tomos 1, 2 y 3. México. Ed. Gernika-UIA-Puebla-UIA-México-UIA León- UPAEP-IEU-UMA-IME.
- López Calva, M. (2002). Hacia dónde va el corazón: El deseo de conocer y vivir como fuente y motor del aprendizaje. *Revista DIDAC*. N° 39. México: Universidad Iberoamericana.
- López, R., Durán, E. et. al. (2012) Ética de la profesión docente. Una mirada al profesorado universitario Hirsh Adler, A. y López Zavala, R. (coord.) (2012) *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Muñoz, L. (2005). Apuntes en torno al TLC Centroamérica/Estados Unidos y sus implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (5). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Postic, M. (2000). *La Relación Educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. (2ª ed.) Madrid: Narcea.
- Rodríguez, A. (2001). *La autonomía del profesor en el centro educativo*. Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HKTiX0MyXawJ:www.unav.es/educacion/sociedu1/textos/autonomia.rtf+LA+AUTONOM%C3%8DA+DEL+PROFESOR+EN+EL+CENTRO+EDUCATIVO.+CONSIDERACIONES+DESDE+EL+SER+PERSONAL&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles Educativos*. Vol. XXX, n° 120. IISUE. México: UNAM.
- Valdéz, G. (2008). Exigencias políticas y económicas en el ámbito educativo. Una reflexión general. *Sinéctica* n° 30-31. Guadalajara, México: Ed. ITESO
- Vázquez del Mercado, M.B. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro* 54.

Revista A&H

Derechos reservados 2014

Ensayo recibido en mayo y publicado en octubre de 2014.

Publicación semestral