

LA ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO: CLAVE EN LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS*

THE ETHICS OF RECOGNITION: KEY TO THE TRANSFORMATION
OF ACADEMIC PRACTICE

Teresa Yurén Camarena^a, Leticia Pons Bonals^b y Silvia Briseño^c

Fechas de recepción y aceptación: 20 de julio de 2016, 8 de septiembre de 2016

Resumen: Se reportan resultados de la fase exploratoria de una investigación sobre el buen profesor universitario que incluyó la revisión de la literatura especializada sobre el tema y la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas a estudiantes y profesores del posgrado en dos universidades mexicanas. Para la literatura se siguió un procedimiento analítico-sintético y para analizar las respuestas al cuestionario se aplicaron estrategias de teoría fundamentada. El análisis permitió identificar formas de relación que se consideran propias del buen profesor universitario, aquel que ejerce una docencia centrada en el estudiante y promueve trabajo colaborativo en grupos de investigación. Se descubre que el componente ético está presente en esas formas de relación y se concluye que la ética del reconocimiento es una condición indispensable para ejercer una docencia centrada en el alumno, y es la clave del buen funcionamiento de grupos de investigación capaces de producir conocimiento con relevancia científica.

^a Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correspondencia: Teresa Yurén Camarena. Calzada de los Estrada, 16. Colonia Vista Hermosa. 62290 Cuernavaca. Morelos. México.

E-mail: yurent@uaem.mx

^b Universidad Nacional Autónoma de México.

^c Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

* Este artículo se elaboró en el marco del proyecto: "La excelencia del profesor/a universitario en España y México". Agradecemos la financiación otorgada por PRODEP para apoyar las actividades de la Red de Investigación para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa.



Palabras clave: ética profesional, reconocimiento, educación superior, modelos de docencia, cuerpos académicos.

Abstract: On this paper we expose results obtained from the exploratory phase of an research on what constitutes a good university professor. This phase include the reviewing of the literature on the subject and the analysis of an open-ended questionnaire applied to graduate students and teachers of two Mexican universities. We followed an analytic-sintetic process for the literature reviewing, and applied grounded theory strategies to analyze the responses to the questionnaire. This analysis allowed us to identify forms of relationship that are considered characteristic of a good university professor, one who has a student-centered teaching and who promotes collaborative work in research groups. We discovered that an ethical component is present in these forms of relationship and conclude that the ethics of recognition are an indispensable exercise for a teaching centered around the student, which ultimately is the key to the formation of well functioning research groups capable of producing knowledge of scientific relevance.

Keywords: professional ethics, ethics of recognition, higher education, teaching models, academic groups.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo mostramos algunos resultados de la fase exploratoria de una investigación que lleva a cabo una red de académicos mexicanos y españoles sobre lo que caracteriza al buen profesor universitario, desde la perspectiva de los estudiantes y profesores. Para esta fase, se revisaron artículos de investigación sobre el tema y se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, con la intención de contar con insumos para elaborar un instrumento que será aplicado en diversas universidades.

Para la revisión de la literatura seguimos un procedimiento analítico-sintético (Yurén, Hirsch y Barba, 2013) que se resume en los siguientes momentos: *a)* definición de criterios para la búsqueda de los artículos (capítulos arbitrados y artículos publicados entre 2005 y 2015, en revistas latinoamericanas y españolas arbitradas e indizadas); *b)* localización de los trabajos por revisar y depuración del listado; *c)* lectura y elaboración de resúmenes analíticos¹; *d)* sistematización y contrastación de la información, y *e)* organización de los hallazgos y elaboración de conclusiones.

¹ De los resúmenes de 186 artículos surgió una base de datos compartida con los integrantes del equipo de trabajo. Agradecemos la participación en esta tarea de Ana Esther Escalante, Luz Marina Ibarra, Judith Pérez Castro, Anita Hirsh, Francisco Alanís, Nanzihuan Rodríguez, Maritza Flores y Armandina Serna.



El cuestionario constó de tres preguntas abiertas sobre las características del buen profesor universitario y la manera de lograrlas. Se aplicó a una muestra ponderada² de estudiantes y profesores de los posgrados de dos universidades públicas. Las respuestas fueron analizadas aplicando estrategias de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y utilizando como herramienta el programa Atlas ti, que facilitó la codificación abierta y axial, y la visualización de las relaciones entre códigos.

El análisis de la literatura y de las respuestas al cuestionario puso de manifiesto diversas formas de relación que tienen implicaciones académicas, pero también éticas.

2. DEL ENFOQUE TRANSMISIVO AL CENTRADO EN EL ALUMNO: RESISTENCIAS AL CAMBIO

Desde finales del siglo pasado, por la vía de reglamentos, modelos de formación y capacitación del profesorado, se ha impulsado el cambio del enfoque centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante y sus aprendizajes (UNESCO, 1998).

Diversas investigaciones muestran que el cambio no llega a concretarse del todo en una buena parte de las universidades donde predominan viejas representaciones. Con frecuencia, prevalece la idea de que el estudiante no aprende porque no se esfuerza, arrastra carencias en su formación o no tiene talento (Alvarado y Flores-Camacho, 2010). En estas condiciones, el profesor no pone en cuestión su práctica y continúa suponiendo que su función radica en proporcionar información de manera eficiente y en la menor cantidad de tiempo posible (Gómez, 2005).

La idea que reduce la tarea docente a la transmisión de información prevalece de tal forma que incluso los profesores que se han apropiado del discurso constructivista, en la práctica, no promueven estrategias de ese corte (Estévez *et al.*, 2014). No es rara la percepción de que mientras más sepa el profesor de su disciplina, mejor enseñará (Alvarado y Flores-Camacho, 2010).

Sin embargo, algunas investigaciones muestran que algunos profesores, además de sentirse preparados en la materia, están preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes e implican a estos en el proceso (Fernández-Romero, 2010). Varios consideran que la comunicación, entendida como un proceso bidireccional, es una característica clave en el enfoque centrado en el estudiante (Torra *et al.*, 2012; García, 2012). Por su parte, el estudiante se hace cargo de su proceso de aprendizaje cuando el docente logra incen-

² Aquí presentamos resultados de la aplicación en dos universidades ubicadas, respectivamente, en la región centro-sur y en la región sureste de México. En el primer caso, la muestra fue de 137 estudiantes y 76 profesores de posgrados de todas las áreas disciplinarias; en el segundo caso fue de 93 estudiantes de posgrados interdisciplinarios y 27 profesores de programas de posgrado del área de ciencias sociales.



tivar en él un compromiso y un proceso de reflexión, y favorece la duda, la producción creativa y la experiencia práctica (Dávila *et al.*, 2013).

El enfoque centrado en el estudiante requiere la aplicación de estrategias como la relación maestro-aprendiz (Lobato y De la Garza, 2009) o la tutoría cercana y constante, que provoca en el alumno satisfacción y seguridad (Moreno, 2011). El éxito de estas estrategias parece radicar en la colaboración (D'Onofrio *et al.*, 2011), que, además de contribuir a la co-construcción del conocimiento, genera lazos de afecto y refuerza la autonomía del estudiante (Sánchez y Labarre, 2015). También ayuda el aprendizaje basado en problemas (ABP) porque contribuye a que se adquieran habilidades de análisis, inferencia inductiva y deductiva, y evaluación (Olivares y Heredia, 2012), al tiempo que favorece que los estudiantes relacionen los diferentes contenidos de la materia entre sí y con situaciones de la realidad (Rué, Font y Cebrián, 2011).

En algunas investigaciones se solicitó a los estudiantes que definieran el perfil del buen profesor. Sus respuestas coinciden con el modelo centrado en el estudiante (Gargallo *et al.*, 2010) y aluden a formas de relación propias del profesor que facilita y acompaña; es respetuoso, da confianza y ejerce su tarea con sencillez (Moreno, 2007), y se apasiona por lo que hace y es capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez (Loredo *et al.*, 2008). Al buen profesor le atribuyen responsabilidad, puntualidad y ética profesional (Febres, 2013), así como accesibilidad, flexibilidad, simpatía y buena comunicación (García y Medécigo, 2014).

En resumen, las investigaciones muestran que profesores y estudiantes universitarios valoran el enfoque centrado en el estudiante, pero reconocen que su implementación se dificulta ante la prevalencia de relaciones congruentes con el enfoque centrado en el profesor, el cual supone que este tiene el poder de determinar cuáles son los saberes válidos y de evaluar conforme a estos. Re-describir esa representación (Pozo, 2003) equivale a aceptar la pérdida de ese poder y asumir nuevas formas de relación.

3. ENTRE LA COLABORACIÓN Y EL CONFLICTO: LAS RELACIONES CON LOS PARES

Las relaciones que establecen profesores y estudiantes universitarios están mediadas por las condiciones en las que se ejerce la docencia. Pese a que en las universidades mexicanas es mayor la proporción de profesores de asignatura³, hay una buena cantidad de investigaciones que se ocupan de los profesores de tiempo completo (PTC) porque estos,

³ Según datos de la OCDE (2016), en México el 39 % de los profesores de instituciones de educación superior públicas son de tiempo completo, mientras que en España alcanza el 67,2 %. En el caso de las instituciones privadas el porcentaje desciende, respectivamente, a 9,5 y 39 %.



además de ejercer la docencia, hacen investigación. Al concluir el siglo XX, se aplicó en México una política que, además de obligar a los PTC a investigar y formar recursos humanos para la investigación, alentó la formación de cuerpos académicos (CA), esto es, grupos de PTC que comparten líneas de investigación y/o desarrollo tecnológico y se plantean objetivos y metas académicas comunes (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Esta política se aúna a otras que propician la lucha por recursos, distinciones e ingresos que se añaden al salario. Las investigaciones revelan que ello ha generado tensiones entre los académicos que se resuelven de diferentes maneras. En algunos casos, se siguió una estrategia de inclusión, que implicó establecer compromisos a partir del análisis de sus fortalezas y debilidades (Mijangos y Manzo, 2012). En otros, resultó crucial la disposición de los más experimentados para ayudar a los otros (Hamui, 2010), así como compartir metodologías, teorías y proyectos, producir escritos conjuntos, conformar comités tutoriales y contar con un liderazgo eficaz (Yurén *et al.*, 2015). También contribuyó el compartir una visión sobre la investigación, la docencia y la manera en la que el grupo ejerce influencia en su entorno (Lobato y De la Garza, 2009), y reconocerse mutuamente como investigadores con igual estatus (Hamui, 2011).

Los profesores ven ventajas en un grupo de investigación: se distribuyen las tareas académicas y administrativas entre los miembros, se obtiene financiamiento más fácilmente, se logran más frutos en menos tiempo, se consolidan los posgrados, se optimiza el uso de la infraestructura (Metlich, 2009), y se aprovecha la diversidad disciplinaria (Mijangos y Manzo, 2012). Reconocen que, para fortalecer la producción científica en los CA, ha resultado conveniente diseñar y poner en práctica una agenda común de investigación (López Leyva, 2010) y debatir los avances para recibir retroalimentación y generar análisis finos, así como producir en conjunto una estructura conceptual (Hamui, 2011). Señalan que el trabajo del CA resulta mejor cuando en el interior del grupo se sostienen valores como la disciplina, el compromiso académico, la disposición al trabajo, el estudio y la creatividad para identificar y resolver problemas; además, cuando los integrantes están al tanto de las últimas teorías y metodologías para su discusión y aplicación (Hamui, 2010). Consideran que el trabajo realizado en equipos interinstitucionales y redes académicas (Pons y Cabrera, 2013), así como la relación con investigadores de otros países, ayudan en la producción científica y en la utilización compartida del equipamiento (Oregioni y López, 2013).

No todo es positivo en los CA. En varias universidades, su conformación obedeció a disposiciones administrativas y, en algunos casos, al interés de algún líder académico en desarrollar un proyecto (Hamui, 2010). Esto generó climas de desconfianza: algunos no quieren compartir sus resultados con todos los integrantes del grupo de investigación



(Hamui, 2010), a otros les provoca recelo la participación de sus pares en la política (Moreles, 2010); otros ven limitado su desarrollo individual en contraste con colegas que son sobreprotegidos (López Leyva, 2010).

La mercadización de la educación superior (Brunner y Uribe, 2007) genera rivalidad en la obtención de financiamiento y en la venta de patentes (Silva *et al.*, 2015). La lucha por la obtención de recursos –que son siempre escasos y no llegan de manera oportuna– (Métlich, 2009; Ortiz, 2011), y la búsqueda, tanto de ingresos adicionales asociados a la productividad (Surdez *et al.*, 2015), como de prestigio, visibilidad y distinciones (León *et al.*, 2009; López Leyva, 2010; Narváez y Burgos, 2011), opera a contracorriente del compromiso con el proceso de formación (Izquierdo, 2006). A esto se suma una creciente burocratización de las actividades de investigación que afecta a la eficacia académica (Gómez *et al.*, 2014; Tomàs-Folch *et al.*, 2015).

El conflicto también deriva de las formas distintas de trabajar, que obedecen a valores diferentes (Metlich, 2009), a tradiciones disciplinarias distintas (Lobato y De la Garza, 2009) o a diversas formas de gestión del conocimiento (Mijangos y Manzo, 2012), pero lo que suele agravarlo es el incumplimiento de compromisos y la falta de claridad en el reparto de tareas (D'Onofrio *et al.*, 2011). Hay diversos casos en los que algún integrante de un CA dice sentirse humillado o no reconocido por otro, o se reconoce instrumentalizado (Yurén *et al.*, 2015).

Se vive una sensación de frustración y malestar entre quienes reconocen que los CA tienen solo una existencia burocrática y que las políticas están reforzando prácticas de simulación y productivismo (Acosta, 2006). Se habla incluso de una corrupción aceptada en la evaluación de académicos, programas e instituciones (Gómez *et al.*, 2014). También se observa que la colaboración se ve como una especie de intercambio y retribución de favores (Izquierdo, 2006), y se realiza más por lograr la consolidación del CA (Yurén *et al.*, 2015) y el ascenso personal en la carrera académica (De Filippo *et al.*, 2010), que por lograr calidad académica y científica.

Algunos investigadores sostienen que al convertir el conocimiento en mercancía se alteraron las funciones social y política de la universidad, produciendo una cultura académica orientada por objetivos económicos (Silva *et al.*, 2015). Otros recomiendan dar sentido al trabajo de los CA, procurando la participación de sus miembros en el debate sobre políticas y asuntos públicos (Moreles, 2010), o favoreciendo una convivencia sana sobre la base de una igualdad mínima compartida (Fortoul, 2014). En todo caso, se reconoce que la tensión presente entre la colaboración para producir trabajos de buena calidad y el conflicto que conlleva rivalidad y falta de reconocimiento en los CA se ve reflejada en la docencia.



4. EL BUEN PROFESOR: RESPUESTAS DE PROFESORES A PREGUNTAS ABIERTAS

Existe gran dispersión en las respuestas que dieron los profesores de la primera universidad. Es probable que ello se deba a que trabajan en posgrados de distintas áreas disciplinarias. Pese a ello, el examen mostró que se apuntan rasgos de corte pedagógico, epistémico y ético, y que, al relacionar entre sí las categorías más fundamentadas (por ser más reiteradas) y las más densas (por tener más relaciones con otras), se revelaron dos rasgos que coinciden, respectivamente, con los enfoques centrado en el profesor y centrado en el estudiante: *a) capacidad de transmitir conocimientos y b) capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los estudiantes*. El primero fue más reiterado.

Otros dos rasgos –*tener conocimientos disciplinares actualizados y preparar las clases*– se revelan como condición de la buena docencia en los dos enfoques. Los profesores consideran que han llegado a ser buenos docentes gracias a que cuentan con *preparación para la docencia*, lo que les ha permitido adquirir *competencias pedagógicas*, pero algunos afirman que eso obedece a haber seguido *el ejemplo de otros* profesores y otros lo atribuyen a la *experiencia* que, en sus términos, resulta de *aprender de los alumnos*, ser *retroalimentado* por ellos y *atender sus críticas*. Un rasgo que algunos profesores vinculan con el modelo transmisivo, pero que aparece más articulado con el enfoque centrado en el estudiante es tener *disposición hacia los alumnos*, lo que significa: *preocuparse por ellos, atender a sus intereses, conocer sus necesidades, apoyarlos, brindarles confianza, escucharlos, dialogar con ellos, estimular su producción y creatividad, acompañarlos en su práctica, facilitar el cambio conceptual, tener una relación horizontal y empática con ellos y una actitud de servicio*. También ligado a este enfoque aparecen: *amor por su trabajo y apertura al cambio*.

Las respuestas dadas por los profesores de la segunda universidad muestran menor dispersión que en el primer caso porque quienes respondieron el cuestionario imparten clases en posgrados del área de ciencias sociales orientadas a la investigación. En sus respuestas destacan los siguientes rasgos: *a) docencia vinculada a la investigación, b) estrategias didácticas centradas en el diálogo, c) trabajo colaborativo con colegas* (en academias, núcleos académicos, colegios, cuerpos académicos entre otros) y *d) reflexividad sobre la práctica docente*.

Quienes afirman ser buenos profesores refieren su formación continua y la experiencia adquirida. La primera abarca tanto estudios de posgrado (*acreditación*) como procesos de educación continua que les permiten mantenerse *actualizados en su campo de conocimiento*, mientras que la experiencia les ha permitido *orientar su práctica a partir de las necesidades de sus estudiantes*. Otros se cuestionan si pueden denominarse como buenos profesores pero afirman que mantienen un interés por mejorar su trabajo. En sus respuestas destacan *las necesidades de formación de sus estudiantes, el apoyo y colaboración*



que pueden recibir de sus colegas, el vínculo que establecen entre docencia e investigación y la satisfacción del trabajo realizado ante los logros de sus estudiantes. Plantean que la docencia es una actividad *dinámica, cambiante, que se adecúa y responde al entorno*, así mismo que el *buen profesor universitario se construye y se va perfeccionando día con día, dialoga y reconoce diversos puntos de vista, reconoce que lo más importante son sus estudiantes, trabaja en colaboración con otros profesores y se compromete con la formación de sus estudiantes*.

En las respuestas predomina un enfoque de docencia centrado en el estudiante, al cual se asocian *valores como la responsabilidad, tolerancia, empatía, honestidad y reconocimiento del "otro(a)"*.

5. EL BUEN PROFESOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Los estudiantes de la primera universidad también apuntan a rasgos pedagógicos, epistémicos y éticos. Buena parte de ellos considera que el buen profesor es quien *transmite bien los conocimientos*, mientras que otra buena parte pone el énfasis en la tarea de *facilitar aprendizajes*. De manera similar a lo que se reveló en las respuestas de los profesores, también sucede que algunos parecen aceptar el enfoque centrado en el profesor, mientras que otros valoran más el centrado en el estudiante.

Sea cual sea el enfoque, los estudiantes consideran que el buen profesor debe: *a) contar con conocimientos especializados*, rasgo muy reiterado que se relaciona con *poseer grados académicos, estar en formación continua y hacer investigación*, y *b) planificar la clase*.

Quienes se posicionan en el modelo transmisivo coinciden en considerar que el buen profesor debe tener *capacidad didáctica*, entendida como técnicas de enseñanza. También se inclinan por afirmar que la influencia del buen docente se aprecia en que los egresados estén *bien preparados*, que tengan un *amplio bagaje de conocimientos*. En contraparte, quienes ven al buen profesor como facilitador de aprendizajes, consideran que la influencia de este se revela en que los egresados sean *competentes y buenos aprendientes*, que frecuentemente *siguen el modelo del profesor*.

Un rasgo que aparece de manera reiterada en las respuestas de los estudiantes es la *disponibilidad y dedicación*. Este rasgo está invariablemente mencionado por quienes se posicionan en el modelo centrado en el estudiante, aunque en algunos casos lo mencionan quienes se posicionan en el modelo transmisivo. Este rasgo, que es el más fundamentado, alude a un abanico de valores morales que suponen el descentramiento del profesor en favor de los(as) estudiantes: *interés por el alumno, paciencia, respeto, compromiso, responsabilidad, sensatez, serenidad, honestidad, tolerancia y vocación de servicio*. También incluye elementos que aluden a emociones y formas de relación que conllevan



el descentramiento: *empatía, amabilidad, pasión por lo que hace, entrega*. Se trata de un rasgo con un fuerte componente ético que se resume con el término *reconocimiento*.

En la segunda universidad, las respuestas de los estudiantes abarcan también rasgos de corte epistémico, pedagógico y ético que en ocasiones son difíciles de separar. Sostienen que un buen profesor debe *conocer*, y asociado a este conocimiento se refieren tres actitudes: *crítica, reflexiva y analítica*. Los rasgos que se relacionan con el conocimiento que debe poseer el docente son: *a) el dominio de los temas que enseña, b) la actualización permanente, c) la lectura constante y d) el conocimiento del plan de estudios*. Si bien estos rasgos nos colocan en el modelo de docencia centrado en el profesor, las respuestas dadas se entremezclan tanto con actitudes como con capacidades pedagógicas y éticas que nos trasladan a un enfoque centrado en el aprendizaje.

Además de conocer, un buen docente es aquel que *sabe enseñar*, y este saber aparece asociado a actitudes que motivan el aprendizaje (*innovador, activo, dinámico y estratégico*) y capacidades que le permiten explicar y explicar(se) atendiendo a las necesidades de sus estudiantes. El rasgo principal que se identifica con esta pedagogía es *una práctica didáctica flexible y contextualizada* (capaz de adecuarse al momento y espacio en que se lleva a cabo), que se presenta junto con otras tres capacidades docentes: *a) la habilidad verbal, b) el uso de tecnologías y c) el conocimiento de lenguas distintas al español* (tanto originarias como extranjeras).

Los estudiantes de posgrado de esta universidad consideran que los buenos docentes que han influido en su formación son aquellos preocupados por su actualización, atentos a la planificación de sus clases y que leen e investigan permanentemente, con la finalidad de motivar el aprendizaje, para lo cual recurren al diálogo y al uso de diversas estrategias didácticas.

En cuanto a la actuación ética del buen docente, los estudiantes refieren frecuentemente los siguientes valores: *compromiso* (que mantienen con su trabajo, sus compañeros docentes y con sus estudiantes), *responsabilidad* (ligada al cumplimiento de horarios y normas disciplinarias), *respeto* (hacia lo que hace y hacia lo que hacen los demás), *honestidad* (en el sentido de llevar a cabo una práctica docente auténtica, no simulada) y *empatía* (comprensión de lo que viven sus estudiantes). Se insiste en el buen docente como *ejemplo o modelo*, como un *líder* que cuenta con *calidad humana* (para tratar a las personas y para ejercer su práctica profesional) y se distinguen diversas respuestas que abren la puerta al tratamiento del *reconocimiento* y que se expresan como: *a) adecuación a las necesidades del grupo, b) disposición a la resolución de dudas, c) apertura a diversos estilos de aprendizaje, d) vinculación de la enseñanza con las necesidades del entorno personal, familiar y laboral que rodea la vida de los estudiantes, y e) deseo de compartir con los estudiantes sus conocimientos y experiencias*.



6. EL RECONOCIMIENTO Y EL CAMBIO DE PRÁCTICAS

Tanto en la revisión de la literatura como en las respuestas a las preguntas abiertas encontramos que el cambio de las prácticas académicas que se ha promovido en los últimos años no es simplemente una cuestión técnica, sino que requiere un posicionamiento ético por parte de los profesores universitarios. Por una parte, el cambio al enfoque centrado en el estudiante demanda nuevas formas de relación que exigen el descentramiento del profesor en favor del estudiante; por otra parte, la colaboración entre pares para favorecer la producción científica y la formación de investigadores también demanda superar relaciones de rivalidad soterradas o explícitas que afectan a la calidad del trabajo. En ambos casos se requiere una ética del reconocimiento que vaya a contracorriente de los efectos perniciosos de algunas políticas aplicadas en los últimos años.

Por *reconocimiento* nos referimos aquí a la relación entre sujetos que se atribuyen mutuamente una calidad moral. Evocando a Hegel, Carré (2013) apunta que se trata de una experiencia en cuyo curso las conciencias humanas aprenden a limitar, en beneficio del otro, sus pretensiones de libertad individual que en principio eran unilaterales. El reconocimiento o es mutuo o no es reconocimiento. Lo opuesto al reconocimiento es la reificación (Honneth, 2007) e instrumentalización del otro.

Con base en Honnet (2010), afirmamos que el reconocimiento se da en tres esferas: la del amor y la amistad (reconocimiento personal), la de los derechos (o reconocimiento jurídico) y la de la solidaridad y cooperación social (reconocimiento social). En correspondencia con esas esferas, la alteridad aparece de manera diferente: en la primera se tiene la perspectiva de un *otro* significativo (padres, amigos, pareja) en un ámbito de cercanía o intimidad; en la segunda se mira al *otro* generalizado y abstracto (al que se refieren las leyes y normas de la vida social); en la tercera, el reconocimiento alude a un otro particular frente al cual se está cara a cara en el ámbito social. En esas esferas, dice este autor, predominan respectivamente la confianza, el respeto y la solidaridad. Las figuras contrarias al reconocimiento en estas tres esferas son: el desprecio o falta de amor; la negación de derechos (o exclusión), y la estigmatización, humillación o discriminación.

De los resultados de la revisión de la literatura y de lo dicho por estudiantes y profesores podemos inferir que la docencia centrada en el estudiante requiere el reconocimiento bajo las formas de confianza, respeto y solidaridad —esta última vista como “disposición hacia el alumno”—. Mientras que en las dos primeras hay una relación de simetría que demanda del otro lo mismo que se le brinda, en la solidaridad, la relación es de asimetría: quien da algo a otro no busca recibir algo a cambio, salvo el reconocimiento, que en este caso suele darse bajo la forma de gratitud (Ricoeur, 2006). Aun así, algunos profesores admiten que reciben y aprenden mucho de los alumnos.



También en la relación con los pares en un CA la ética del reconocimiento aconseja moverse en las tres esferas, pero las que resultan indispensables son la del respeto y la solidaridad. Esta última adquiere la forma de colaboración solidaria, pues cuando hay reconocimiento mutuo y acuerdo en los fines comunes, cada uno aporta su fortaleza (en aspectos teóricos, metodológicos, disciplinares, sociales, etc.) para equilibrar la vulnerabilidad de los otros. Esta forma de colaboración fundada en el reconocimiento difiere de la forma de *cooperación interesada* (Habermas, 1991) en la que cada uno ve en los otros instrumentos para conseguir sus propios fines (distinciones, mayores puntajes, recursos, etc.). La producción científica se ve fuertemente dañada cuando en lugar de la colaboración solidaria, hay cooperación interesada, especialmente en un momento en el que la figura del científico aislado y solitario ya no funciona. La ciencia actual requiere trabajo interdisciplinario y grandes equipos que desarrollan distintas tareas, para obtener un avance en el conocimiento.

La transición a las prácticas académicas a las que nos hemos referido –la docencia centrada en el estudiante y el trabajo en grupos de investigación– no resulta fácil. No es solo cuestión de adaptar técnicas o de organizarse mejor. Se trata de transformar prácticas que, a fuerza de reproducirse durante largo tiempo, han configurado estructuras sociales (Giddens, 2003) resistentes al cambio. Esas prácticas están asociadas a esquemas mentales (Sewell, 2006), de manera que, para cambiarlas, se requiere cambiar los esquemas y, por ende, re-describir las representaciones (Pozo, 2000) que le dan contenido. Pero esa re-descripción solo se hace efectiva si media una toma de posición ética, que demanda el conocimiento de sí y de la propia vulnerabilidad, la pre-ocupación por el otro –sus necesidades, preferencias, vulnerabilidades– y la decisión de no instrumentarlo en aras de los propios fines.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

El examen de la literatura de los últimos años y de las respuestas dadas por estudiantes y profesores de dos universidades públicas mexicanas puso de manifiesto que el reconocimiento (Ricoeur, 2006; Honneth, 2010) es el componente ético ineludible de las formas de relación que requieren dos prácticas académicas actuales: la docencia centrada en el estudiante y el trabajo de colaboración en CA. Basándonos en los hallazgos sostenemos que los cambios efectivos en las prácticas universitarias que se han recomendado en relación con el ejercicio de la docencia y el ejercicio de la investigación requieren más decisiones éticas que cambios técnicos o administrativos.



BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, A. (2006) “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México” en *Revista de la Educación Superior*, XXXV (139): 81-92.
- ALVARADO RODRÍGUEZ, M. E. y FLORES-CAMACHO, F. (2010) “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia” en *Perfiles Educativos*, XXXII (128): 10-26.
- BRUNNER, J. J. y URIBE, D. (2007) *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile, Universidad Diego Portales.
- CARRÉ, L. (2013) *Axel Honneth. Le droit de la reconnaissance*. París, Michalon.
- D’ONOFRIO, M. G.; BARRERE, R.; FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. y DE FILIPPO, D. (2011) “Motivaciones y dinámica de la cooperación científica bilateral entre Argentina y España: la perspectiva de los investigadores” en *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 6 (16): 213-236.
- DÁVILA BALCARCE, G.; LEAL SOTO, F.; COMELIN FORNÉS, A.; PARRA CALDERÓN, M. y VARELA GANGAS, P. (2013) “Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual” en *Revista de la Educación Superior*, XLII (166): 35-53.
- DE FILIPPO, D.; BARRERE, R. y GÓMEZ, I. (2010) “Características e impacto de la producción científica en colaboración entre Argentina y España” en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6 (16): 1-19.
- ESTÉVEZ NENNINGER, E. y MARTÍNEZ GARCÍA, J. M. (2011) “El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 11 (12): 1-30. (Consulta 6 de enero de 2015 en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>>).
- FEBRES, N. (2013) “Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad” en *Revista Educación en Valores*, 1 (19): 68-80.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y ROMERO LÓPEZ, A. (2010) “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada” en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44 (1): 83-117.
- FORTOUL OLLIVER, M. B. (2011) “Los Grupos de Investigación: Un Acercamiento desde una Mirada Ética” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9 (2): 105-117.
- GARCÍA GARDUÑO, J. M. y MEDÉCIGO SHEJ, A. (2014) “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores” en *Perfiles Educativos*, XXXVI (143): 124-139.
- GARCÍA RAMÍREZ, J. M. (2012) “La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior” en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3: 25-36.



- GARGALLO LÓPEZ, B.; SÁNCHEZ PERIS, F.; ROS ROS, C. y FERRERAS REMESAL, A. (2010) “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4): 1-16.
- GIDDENS, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (J. L. Etcheverry, trad.). Buenos Aires, Amorrortu (la primera edición es de 1984).
- GÓMEZ LÓPEZ, L. F. (2005) “Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24): 165-189.
- GÓMEZ NASHIKI, A.; JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. y MORELES VÁZQUEZ, J. (2014) “Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores en ciencias sociales y humanidades” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60): 155-185.
- HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad* (vol. 17) (M. Jiménez Redondo, trad.). Barcelona, Paidós-ICEUAB, Colección Pensamiento Contemporáneo.
- HAMUI SUTTON, M. (2011) “Estructura organizativa y trayectoria de un grupo de investigación científica de relaciones internacionales” en *Perfiles Educativos*, 33 (133): 51-67.
- HAMUI SUTTON, M. H. (2010) “Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud” en *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (154): 51-74.
- HONNETH, A. (2010) *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, trad.). París, Cerf (la primera edición es de 1992).
- IZQUIERDO, I. (2006) “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM” en *Revista de la Educación Superior*, XXXV (40): 7-28.
- LOBATO CABALLEROS, O. y DE LA GARZA, E. (2009) “La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40): 191-216.
- LÓPEZ LEYVA, S. (2010) “Cuerpos académicos: Factores de integración y producción del conocimiento” en *Revista de la Educación Superior*, 3 (155): 7-25.
- LOREDO ENRÍQUEZ, J.; ROMERO LARA, R. e INDA ICAZA, P. (2008) “Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Especial): 1-16. (Consulta 25 de febrero de 2015 en <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredorome-roinda.html>>).
- METLICH MEDLICH, A. I. (2009) “Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1): 1-20. (Consulta 27 de enero de 2015 en <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-metlich.html>>).



- MIJANGOS, J. C. y MANZO, K. S. (2012) "Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa" en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (38): 1-13. (Consulta 7 de abril de 2016 en <<http://sinectica.iteso.mx>>).
- MORELES VÁZQUEZ, J. (2010) "Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas" en *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (155): 43-58.
- MORENO BAYARDO, M. G. (2007) "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33): 561-580.
- MORENO BAYARDO, M. G. (2011) "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad" en *Revista de la Educación Superior*, XL (158): 59-78.
- NARVÁEZ SERRA, J. y BURGOS TOVAR, J. (2011) "La productividad investigativa del docente universitario" en *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6 (18): 116-140.
- OLIVARES OLIVARES, S. L. y HEREDIA ESCORZA, Y. (2012) "Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54): 759-778.
- OREGIONI, M. S. y LÓPEZ, M. P. (2013) "Cooperación Internacional en ciencia y tecnología. La voz de los investigadores" en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8 (22): 57-73.
- ORTIZ LEFORT, V. (2011) "Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: Algunas experiencias de sus principales actores" en *Revista de la Educación Superior*, XL (158): 79-90.
- PONS, L. y CABRERA, J. C. (2013) "Experiencias de grupos de investigación en la creación y recreación de conocimientos sobre educación". En PONS, L. y CABRERA, J. C. (coords.) *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. Barcelona, Octaedro: 9-27.
- POZO, J. I. (2003) *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid, Morata.
- RICOEUR, P. (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* (A. Neira, trad.). Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- RUÉ, J.; FONT, A. y CEBRIÁN, G. (2011) "El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho" en *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1): 25-44.
- SÁNCHEZ LIMA, L. y LABARRERE SARDUY, A. (2015) "Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado" en *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2): 1-18.



- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013) *Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* (Diario Oficial de la Federación, México, 28 de febrero de 2013).
- SEWELL, W. H. (2006) “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación” en *Arxius* (14): 145-176.
- SILVA JÚNIOR, J.; SCHUGURENSKY, D. y BORGES DE ARAUJO, J. (2015) “Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía” en *Revista de la Educación Superior*, XLIV (173): 157-179.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trad.). Antioquía, Colombia, Universidad de Antioquía, Colección Contus (la primera edición es de 1998).
- SURDEZ PÉREZ, E. G.; MAGAÑA MEDINA, D. E. y SANDOVAL CARAVEO, M. (2015) “Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos” en *Perfiles Educativos*, XXXVII (147): 103-125.
- TOMÁS-FOLCH, M.; MENTADO LABAO, T. y RUÍZ RUÍZ, J. M. (2015) “Las buenas prácticas en la gestión de la investigación de las universidades mejores situadas en los rankings” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (105): 1-27. (Consulta 4 de marzo de 2016 en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1853>>).
- TORRA, I.; DE CORRAL, I.; PÉREZ, M. J.; TRIADÓ, X.; PAGÉS, T.; VALDERRAMA, E. y TENA, A. (2012) “Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de formación dirigido a profesorado universitario” en *Revista de docencia universitaria*, 10 (2): 21-56.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior*. (Consulta mayo de 2015 en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>).
- YURÉN, T.; HIRSCH, A. y BARBA, B. (2013) “Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas” en HIRSCH, A. y YURÉN, T. (eds.) *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*. Ciudad de México, ANUIES-COMIE: 37-79.
- YURÉN, T.; SAENGER, C.; ESCALANTE, A. y LÓPEZ, I. (2015) “Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos” en *Revista de la Educación Superior*, XLIV (174): 75-99.



