

LA ÉTICA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO: TENSIONES, SEDIMENTOS Y RESISTENCIAS EN SU CONFIGURACIÓN

Teresa Yurén Camarena, Investigadora. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cecilia Navia Antezana, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica de Durango
*Ana Hirsch Adler**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
Universidad Nacional Autónoma de México

Fechas de recepción y aceptación: 30 de enero de 2013, 25 de febrero de 2013

* Correspondencia: Tajín, 701, Colonia Letrán Valle. 03650 México Distrito Federal. México.
E-mail: anaha007@yahoo.com.mx

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación cuya finalidad fue formular algunas hipótesis en torno a la pregunta ¿Cuáles son los principales rasgos de la ética profesional del profesor normalista y cómo se ha configurado esta? Es un trabajo exploratorio porque la población de la que nos ocupamos no ha sido objeto de estudio en este aspecto. Los datos se obtuvieron de una selección de documentos oficiales (informes y planes de gobierno, leyes y programas oficiales) y de las respuestas que dieron profesores de las normales a una pregunta abierta sobre los rasgos de un buen profesional. Empleando algunas herramientas del análisis del discurso (Torfing, Laclau y Foucault), trabajamos los datos para sacar a la luz los elementos centrales de la ética del profesor de normales y la manera en la que esta se fue configurando. Encontramos una ética que revela tensiones y ha sido configurada por sedimentaciones, resistencias y olvidos u omisiones. De ser confirmadas las hipótesis que planteamos, se trata de una ética que debería ser revisada autocríticamente por los propios profesores de las escuelas normales.

Palabras clave: ética profesional, profesorado, escuelas normales, análisis del discurso, México.

Abstract: This paper presents the results of an investigation whose purpose was to make some assumptions about the question What are the main features of the professional ethics of the teachers of Normal School and how it has been configured? It is an



exploratory work because the population from which we deal has not been studied in this regard. The data were obtained from a selection of official documents (reports and plans of government, laws and government programs), and the answers given by normal school teachers to an open question about the traits of a good professional. Using some tools of discourse analysis (Torfing, Laclau, Foucault), data were analyzed to bring out the core elements of the normal teacher ethics and the way it was configured. We found an ethic that reveals tensions and has been shaped by sedimentation, resistences and oversights or omissions. If confirmed the hypothesis we propose, it is an ethic that the teachers of normal schools should review self-critically.

Keywords: professional ethics, teachers, Normal Schools, discourse analysis, México.

1. ANTECEDENTES

Desde que México inició su vida como nación independiente, la formación inicial de docentes de educación básica ha estado a cargo de las escuelas normales (en adelante, EN). A nivel nacional, en el ciclo escolar 2011-2012, un total de 16.321 profesores de las EN atendieron a 130.713 estudiantes (DGESPE, 2013). Las tres cuartas partes de esos estudiantes fueron atendidos en 256 EN públicas y 184 particulares. Las EN, junto con los centros de actualización del magisterio (CAM) y las 76 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en todo el país, que ofrecen programas de licenciatura, posgrado y formación continua a profesores en servicio, constituyen el sistema de formación de profesionales de la educación.

A lo largo de sus 190 años de historia, las EN han experimentado fuertes cambios derivados del crecimiento de la población, la diversidad de las necesidades educativas y la paulatina transformación de la preparación de los profesores de la educación básica. Fue hasta 1984 que esa preparación alcanzó el nivel de licenciatura que en México ofrecen las instituciones de educación superior. Junto a ese nivel de estudios, las EN fueron ratificadas como instituciones que han de desempeñar las funciones de investigación y difusión de la cultura, además de la docencia.

Los cambios en las EN han repercutido de múltiples formas en sus profesores, entre ellas las relacionadas con su identidad y su ética profesional, que son de la mayor relevancia si se considera que, a su vez, tienen efectos en la formación en esos mismos aspectos de los profesores de educación básica que preparan.

A pesar de su importancia, lo que se ha investigado sobre el tema es muy poco. Hay ciertamente una gran cantidad de trabajos sobre la ética del profesor universitario y sobre los valores que se refuerzan en los procesos de formación de los futuros profesionales; en menor cantidad, hay trabajos sobre la ética del profesor de educación básica, pero



no encontramos estudios que aborden de manera específica la ética de los profesores de las EN. Hay trabajos que abordan el tema de la ética de los profesionales de la educación que son formados en las universidades (García López y otros, 2011), y hay otros publicados en revistas latinoamericanas que tratan el tema de la profesionalización de los profesores de las EN y que tocan de manera tangencial la ética profesional, pero sin problematizarla.

En un estado del conocimiento, Ana Hirsch y Judith Pérez-Castro (2013) constatan que de las 287 investigaciones realizadas en México en la década 2002-2011 sobre ética y valores profesionales solo dos se refieren al ámbito de la formación de docentes de educación básica: una se ocupa de los valores de los estudiantes de licenciatura en las EN y la otra de los valores de los estudiantes de posgrado en la UPN. Otro interesante trabajo, en el que se reúnen siete investigaciones sobre las actitudes de estudiantes normalistas ante sectores vulnerables, es el que coordinó J. M. Piña (2011), pero tampoco alude a los profesores de las normales. En suma, en una búsqueda –ciertamente no exhaustiva– de las publicaciones de los últimos años, no encontramos trabajos sobre la ética profesional de los profesores de las EN. Esa ausencia hace pertinente el estudio que iniciamos sobre esta temática, dando una primera respuesta a la pregunta “¿Cuáles son los principales rasgos de la ética del profesor normalista y cómo se fueron configurando?”.

2. LA ÉTICA PROFESIONAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

La ética profesional forma parte de la cultura profesional, entendida como un sistema de significación formado en la interacción social (Blin, 1997). Las representaciones que la constituyen son relativamente estables y compartidas por quienes ejercen una misma profesión, incluyen creencias, valores e intenciones y sirven de pauta de lectura a los actores para dar sentido a sus actividades profesionales. En suma, revelan la manera en la que el profesional se identifica con su profesión.

En la ética profesional distinguimos varias dimensiones. La primera es la eticidad de la profesión, que consiste en un conjunto de ideas y actitudes sobre lo que es bueno y malo en el ámbito del ejercicio profesional. En ella se pueden distinguir: *a)* valores-fines que configuran la misión de la profesión y que, una vez internalizados, orientan la conducta del profesional; *b)* valores-principios conforme a los cuales los profesionales rigen su acción. Los principios y los fines son una construcción social y se van socializando de generación en generación (Yurén, 1995). Estas ideas se condensan en un código o conjunto de prescripciones generales que sirven de mediación entre los principios y fines y la acción. En algunos casos, se trata de códigos explícitos a los que el profesional se adhiere en una ceremonia de iniciación a la vida profesional, pero en la mayoría de los



casos se trata de códigos que operan como una ética implícita¹ que se va transformando con la experiencia colectiva de la profesión. La eticidad de la profesión es un producto histórico. A menudo, la expresión “ética profesional” se reduce a esta dimensión y a los procesos de socialización que se realizan para asegurar la reproducción del conjunto de valores y códigos.

La segunda dimensión de la ética profesional es la moral, que consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional toma decisiones cuando se encuentra frente a una situación en la que entran en conflicto los valores y/o las prescripciones dadas. Los procedimientos de juicio moral se llevan a cabo interiormente y tienen por finalidad aplicar los criterios de justicia a los que el sujeto se adhiere. Tales criterios responden a una estructura motivacional que condiciona la toma de posición y las decisiones del profesional en situaciones determinadas de interacción. Habermas (1991), retomando a Kohlberg, distingue estructuras de nivel pre-convencional, convencional o pos-convencional.

En esta dimensión, también entra en juego un componente identitario al que Foucault (en Foucault, Dreyfus y Rabinow, 1988: 202) se refirió como “la clase de ser al que aspiramos cuando actuamos moralmente”. En el tema al que nos referimos, es el ideal de profesional al que se aspira. Este ideal es más del orden de lo imaginario, a diferencia de la eticidad, que es más del orden de lo simbólico.

Una tercera dimensión es la de los actos del sujeto o comportamiento moral en el campo profesional. En esta dimensión entra en juego la autorregulación o “conciencia moral” (Puig, 1996), que consiste en el esfuerzo que lleva a cabo cada sujeto de dirigir su propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser. Para ello se requiere de un diálogo intrapersonal y de la comprensión crítica del sí mismo (Ricoeur, 1996). En la autorregulación se combina la eticidad interiorizada, los principios morales, el ideal del profesional al que se aspira y la comprensión hermenéutica de la situación (Puig, 1996). Ésta hace posible el juicio prudencial cuando la norma o principio que rige el juicio moral conduce a atascos prácticos (Ricoeur, 1996), lo cual es frecuente porque la actuación moral no se deriva simplemente de los principios morales, sino de la necesidad de vinculación con el otro (Vázquez, Escámez y García, 2012).

La conciencia moral pierde sentido si no se cuenta con “agencia moral” (Korsgaard, 2008), es decir, con las competencias y motivaciones para poner en acto aquello que el profesional ha juzgado como valioso, conveniente, justo o prudente. Sin ella, todo queda en buenas intenciones.

¹ A la manera de la física implícita o la psicología implícita a las que se refiere Pozo (2003).



Las dimensiones a las que nos hemos referido –eticidad, moral y comportamiento– se articulan en el *ethos* profesional o conjunto de disposiciones (motivaciones y competencias) que se movilizan cuando el sujeto se enfrenta a problemas de corte socio-moral en el ámbito de su profesión (Yurén, 2005).

El *ethos* profesional está en constante construcción. Es resultado, por una parte, de la experiencia acumulada de varias generaciones y, por otra, de relaciones de poder y saber que influyen en la producción de formas de subjetividad determinadas (Deleuze, 1995). Tales relaciones van modificando la profesión y su ejercicio y, con ello, la cultura y la identidad profesionales. Por ello, la configuración del *ethos* profesional no es ajena a las crisis identitarias (Dubar, 2002) que aparecen, sobre todo, cuando se introducen cambios o innovaciones que desequilibran el sistema praxeocognitivo conforme al cual la persona realiza sus actividades habituales, originando tensiones y ansiedad (Blin, 1997).

3. MÉTODO

Para obtener información que permitiera elaborar algunas hipótesis en torno al *ethos* profesional de los profesores de EN, aplicamos la siguiente estrategia: en primer lugar, seleccionamos y analizamos documentos oficiales (informes y planes de gobierno, leyes y programas) que dieran cuenta de los cambios en las funciones del profesor normalista y de las razones de esos cambios; en segundo lugar, solicitamos a un grupo de profesores normalistas que indicaran los cinco rasgos más significativos de un buen profesional.

Dicha solicitud forma parte de un cuestionario diseñado por Ana Hirsch (2005) en el marco del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, coordinado por ella misma. El instrumento fue aplicado a los profesores que cursaron la especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, impartida en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos entre 2011 y 2013. Se entregó el cuestionario a 40 profesores de la segunda generación en el marco de una reunión; de ellos respondieron 31. Mediante Internet se invitó a los 60 profesores de la primera generación a contestar el cuestionario, a la que respondieron 12 profesores. La muestra de 43 profesores que respondieron el cuestionario, constituida por 18 hombres y 25 mujeres, cubre las seis regiones en las que se suele clasificar a las instituciones de educación superior en México: Noroeste, Noreste, Centro occidente, Centro sur, Sur sureste y Metropolitana.

Para trabajar los datos nos colocamos en una perspectiva analítico-reconstructiva (Yurén, 2007) inspirada en Deleuze (1995) y empleamos herramientas del análisis del discurso para encontrar los significantes articuladores de la identidad social (Torfing, 1998) y relacionar –siguiendo a Van Dijk (2003)– los modelos representacionales (que se revelaron en las respuestas dadas por los profesores normalistas) con las macro estruc-



turas semánticas del discurso (que se construyeron a partir del examen de los documentos oficiales revisados²). Dicha relación permitió, a su vez, identificar en los modelos representacionales algunas líneas de sedimentación y actualidad, así como resistencias (Deleuze, 1995); también contribuyó a develar significados implícitos, así como omisiones (Van Dijk, 2003) que reflejan olvido histórico³. Permitted también determinar el peso de la dimensión ética en relación con otras dimensiones de la subjetividad (Yurén, 2005) y mostró tensiones identitarias (Dubar, 2002), así como elementos de la eticidad internalizada y el ideal del profesional al que se aspira.

4. EL FORMADOR DE DOCENTES: TRANSMISOR DE SABERES Y SABIDURÍA CÍVICO-MORAL

La creciente intervención del Estado en la educación y su centralización, en las últimas dos décadas del siglo XIX (Arnaut, 1996), aceleran el surgimiento de las EN públicas y con ellas la idea de la profesión del docente de primaria y de la profesión del formador de docentes. En ese lapso, las EN⁴ se desarrollaron en el marco de una tendencia cultural de corte positivista y bajo la divisa política “Orden y progreso”. Se buscaba profesionalizar a los docentes para conseguir “la perfecta uniformidad en la enseñanza primaria” (Informe de 1883 en Cámara de Diputados, 1985⁵) y contribuir a “la obra patriótica de ilustrar al pueblo y de inspirarle virtudes cívicas” (Inf. 1886). Los encargados de lograrlo eran los formadores de docentes.

Al iniciar el siglo XX, se creó la Dirección General de Enseñanza Normal. En 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y un año después se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales, para sustentar la política de formación de maestros que habría de operar en las 45 EN que había en ese momento (Yurén, 2009).

La pretensión de profesionalizar la tarea docente iba acompañada de la idea de proveer al profesor en formación de una gran cantidad de conocimientos teóricos, que le apoyarían en su tarea de uniformar las creencias y evitar el conflicto social. Se confiaba en que los formadores de docentes fueran los poseedores del saber teórico y de la sabiduría cívico-moral que había que transmitir a los docentes que se formaban.

² Los discursos seleccionados fueron aquellos cuya “elección teórica cumplía en el campo de las prácticas no discursivas” (Foucault, 1987), o bien una función prescriptiva (programas, acuerdos, leyes, planes de estudio) o una constativa (informes presidenciales).

³ Por oposición a la *memoria histórica*.

⁴ Por esos años, se fundó la Escuela Normal para Varones, y la Escuela Secundaria de Niñas se transformó en Normal para Profesoras.

⁵ Para abreviar la cita, en adelante, cuando se trate de algún informe presidencial que aparezca en la obra editada por la Cámara de Diputados (1985), solo se indicará “Inf.,” acompañado de la fecha.



Las desigualdades sociales y la dictadura existente se volvieron intolerables, y en 1910 estalló la revolución. Desde ese momento hasta 1940 se fue forjando un nuevo Estado nacional bajo el signo de la justicia social. La educación se veía como un proceso que liberaba, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de concientización. Los principios de libertad, laicidad y gratuidad, refrendados en la Constitución de 1917, se involucraron en un ideal que confería al maestro la calidad de misionero. La lucha contra el analfabetismo, la atención prioritaria a la educación de la población indígena y rural y la educación técnica caracterizaron el periodo. Asimismo, en la Constitución de 1934 se refrendó que solo el Estado tenía la facultad de impartir educación primaria, secundaria y normal, aunque podía autorizar a los establecimientos particulares a impartir esos tipos de educación siempre que cumplieran ciertas condiciones (artículo 3.º, 1934).

Se multiplicaron las misiones culturales en poblados y rancherías, se aumentaron las plazas de profesores y se fomentó la formación de maestros rurales (Inf. 1924 e Inf. 1928). Para contribuir a ello, el formador de docentes debía tener una mística de la docencia y un fuerte compromiso social, y además del manejo teórico de las asignaturas debía guiar a los futuros docentes en sus prácticas, tener conocimientos de agricultura y zootecnia y forjar en los futuros docentes las competencias necesarias para que pudieran contribuir al mejoramiento de la vida rural y comunal.

El cambio en el perfil del docente de la educación básica conllevaba un cambio en el perfil del formador de docentes que no dejaba de tener repercusiones en su ética profesional. Si el maestro era una especie de misionero, el formador de docentes era su guía en la tarea de “salvar” al pueblo de su ignorancia y su opresión.

5. EL PROFESOR NORMALISTA: DE TÉCNICO EN DIDÁCTICA A INVESTIGADOR

Entre 1940 y 1980, la educación fue vista como inversión, palanca del desarrollo económico y medio de ascenso social. La Ley Orgánica de Educación (1940) refrendó que la educación normal era un servicio público de facultad exclusiva del Estado. En esos años hubo un extraordinario crecimiento demográfico con la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria. Esto significó el crecimiento de la matrícula en las EN y la multiplicación de estas.

Los cambios cuantitativos se acompañaron de cambios cualitativos. Se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores (que formarían a los profesores de educación secundaria), se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización (para sujetos con necesidades especiales). Sin embargo, en las zonas rurales hubo



necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Por eso, en 1942, se promulgó la ley que creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para que los maestros en servicio no titulados realizaran estudios para obtener el título de licenciatura (Secretaría de Educación Pública, 1945). El término *capacitación* expresaba la idea de que se requerían docentes que manejaran metodologías y procedimientos didácticos adecuados a la población que se atendía. El profesor de las EN era el encargado de satisfacer esa necesidad.

En 1959 un nuevo plan de formación docente establecía la secundaria como requisito de la educación normal. En 1960 se anunció el funcionamiento de 26 radiodifusoras para transmitir cursos de perfeccionamiento profesional del magisterio (Inf. 1960). Todo esto demandó la diversificación del perfil del formador de docentes.

En la década de los setenta pasó a un primer término, en el nivel del discurso, la dimensión cualitativa de la educación, junto con la descentralización de los servicios. Se inició la política de restricciones de matrícula en las EN, que años más tarde se tradujo en falta de maestros para las zonas rurales. En 1973 se publicó la Ley Federal de Educación (1973), que en su artículo 18.º decía: “En el tipo superior [de la educación] queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades”. Esto significaba que las EN debían realizar las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura y que serían consideradas como instituciones de educación superior. No obstante, eso no sucedió, pues continuaron ofreciendo estudios de postsecundaria, equivalentes al bachillerato, sin realizar investigación. Al finalizar la década, en 1979, se creó la Universidad Pedagógica Nacional que, además de ampliar las opciones de formación de profesionales de la educación, ofrecería, a distancia, estudios de licenciatura para los maestros en servicio.

En la década de los ochenta se inició la etapa de expansión más acelerada de las EN, debido a que a los egresados se les garantizaba plaza. La matrícula pasó de 111.000 alumnos, en el ciclo 1973-1974, a 333.000 para el ciclo 1981-1982 (Secretaría de Educación Pública, 1997). Los planes de estudio tenían simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). Esto requirió la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, lo cual repercutió en el perfil del formador de docentes que reforzó su tendencia a acumular saberes.

A partir de 1982, México entró de lleno a la globalización. En educación, como en otros campos, se condicionó el financiamiento a la evaluación de la productividad, se descentralizaron las responsabilidades y se centralizó la rendición de cuentas.

Desde la perspectiva oficial había más profesores de los que se requerían. En 1984, mediante un acuerdo presidencial (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985, T.10), se determinó que la formación inicial de docentes sería de nivel licenciatura para



mejorar la calidad de la práctica docente y contribuir a la revaloración social de la profesión magisterial. En ese documento se establecía como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal del sistema educativo; también se explicitaban como propósitos la descentralización educativa y el sistema de formación integral de los docentes, así como el apoyo a la superación de los formadores de docentes y la vinculación de la investigación con la docencia en las instituciones formadoras de docentes. No todos los cambios se llevaron a cabo. Se aplicó el nuevo plan de nivel licenciatura, pero la descentralización no logró concretarse y las EN continuaron dependiendo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, posponiendo la tarea de realizar investigación.

Al poner al bachillerato como requisito de la educación normal hubo una disminución drástica de la demanda y la planta docente de las escuelas normales descendió de manera significativa. Después de un periodo de contracción de siete años, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida. Sin embargo, mientras que algunas entidades prepararon más profesores que los requeridos otras tuvieron que contratar maestros formados en otras entidades, e incluso habilitar bachilleres como profesores de educación primaria, especialmente para atender las zonas rurales. Ante esos desequilibrios se aplicaron mecanismos para evitar que el número de maestros rebasara las necesidades (Secretaría de Educación Pública, 1997). Una de las medidas adoptadas fue la instrumentación de la carrera magisterial que abarcó a los profesores de educación básica y de las escuelas normales (Poder Ejecutivo Federal, 1989).

En 1996, se creó el Programa de Transformación a la Educación Normal para responder a las exigencias de la modernización y a las políticas del sistema de educación superior. El principal efecto de esto fueron nuevos planes y programas de estudio, organizados por competencias. Ello significaba la necesidad de abandonar la figura del transmisor de saberes para adoptar las de facilitador de aprendizajes y tutor del estudiante en su proceso formativo.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Secretaría de Educación Pública, 2001) se planteó, de nuevo, la evaluación y renovación curricular de las licenciaturas para la formación de maestros y la necesidad de evaluar a las escuelas normales. Se señaló la necesidad de normas académicas para el ingreso y permanencia de los profesores y la especialización de los formadores de docentes. Se anunció también la regulación de la oferta de programas de postgrado dirigidos a los maestros de educación básica en servicio y al personal docente de las escuelas normales.

En el 2003 surgió el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003) con la intención de mejorar la calidad de la formación y de la gestión, pero todavía con una visión alejada de las tareas propias de la educación superior. Fue hasta 2005 cuando



todas las instituciones formadoras de docentes se integraron a la Subsecretaría de Educación Superior y se les aplicaron las políticas y normatividad propias de ese nivel, con el consecuente desajuste de la organización, las funciones y los perfiles de los formadores de docentes. Desde entonces, el profesor de EN debe realizar de modo equilibrado funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión académica.

La incorporación de las EN a la Subsecretaría de Educación Superior se vio acompañada de la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), cuyo principal objetivo fue contribuir al mejoramiento de las EN públicas y a la articulación de sus programas y políticas en el sistema de educación superior. Tanto el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), puesto en marcha a partir del 2006, como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que se reformuló a partir del 2005, se orientaron a impulsar mejoras en infraestructura y equipamiento de las EN, así como a favorecer la profesionalización del profesor de las EN como académico de educación superior.

6. LA ÉTICA DEL PROFESOR NORMALISTA: TENSIONES, SEDIMENTOS Y RESISTENCIAS

Como se desprende del recorrido histórico que hemos hecho, los grandes cambios en las EN han sido lentos, pero han impactado de manera profunda la identidad de los profesores. Las exigencias hacia ellos se han multiplicado y su trabajo académico se ha complejizado. No solo han tenido que poner en práctica nuevos enfoques de la docencia y del aprendizaje; también se les ha demandado que se pongan al día en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y que desarrollen tareas para las que no fueron formados, como la tutoría, la investigación y la gestión académica. Sin embargo, no todos ellos se identifican con esas funciones.

Al apuntar los cinco rasgos que caracterizan a un buen profesional⁶, los 43 profesores que de buen grado respondieron el cuestionario aportaron 237 respuestas⁷. Estas se organizaron en cinco dimensiones de la subjetividad que entran en relación con la identidad del profesor e influyen en la construcción de su ética profesional. En la dimensión ética

⁶ Aunque se solicitaban rasgos de un buen profesional en abstracto, resulta claro que los profesores de las EN se refirieron a su profesión, pues casi todos introdujeron en alguna de sus respuestas términos como: “académico”, “alumno”, “didáctico”, “pedagógico”, “educativo”, “docente”, entre otros.

⁷ Algunos profesores incluyeron dos rasgos en el espacio destinado a uno y otros apuntaron cuatro rasgos.



agrupamos el 33,8% de las respuestas; en la epistémica el 25,3%; en la técnica, el 19,8%; en la autopoyética⁸ el 12,7%, y en la social el 8,4%.

A diferencia de lo que ocurre en el sector universitario, los rasgos de la dimensión cognitiva, en su conjunto, constituyeron un porcentaje menor al de la dimensión ética. Sin embargo, entre esos rasgos hubo uno que obtuvo la frecuencia más alta: el deber de actualizarse y superarse (tabla 1).

TABLA 1
Rasgos del buen profesional que corresponden a la dimensión cognitiva

<i>Rasgos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% del total</i>
Actualización, preparación, superación	25	10,5
Dominio de contenidos, conocimientos, planes de estudio, disciplinas, propósitos de la educación, leyes, normas y reglamentos, cultura general	20	8,4
Innovación, creatividad, pensamiento no lineal, disposición al cambio	10	4,2
Investigación, generación de conocimiento, pensamiento heurístico	5	2,1
<i>Totales</i>	<i>60</i>	<i>25,3</i>

Fuente: Base de datos del cuestionario sobre Ética profesional del profesor normalista.

Sumada al peso que le otorgan a la actualización, la importancia que atribuyen los profesores normalistas al dominio de contenidos y conocimientos revela que en la cultura de las EN se ha sedimentado la idea de que el profesor debe acumular conocimientos que ha de transmitir o aplicar en sus tareas docentes.

Cabe recordar que los respondientes eran profesores que acababan de concluir un proceso formativo para la investigación; sin embargo, pocos consideraron como rasgos significativos el saber investigar o innovar. Si se considera que desde la década de los setenta la investigación es formalmente una de las funciones de los profesores de las EN, la poca presencia que esta función tiene en su vida profesional habla de la resistencia de este sector a identificarse con ella. Un indicio de esto es que, a pesar de que cerca del 20% de los profesores de las EN cuentan con algún posgrado, son menos de 300 los que cuentan con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (2013) como

⁸ Se trata de la dimensión de la comprensión, el cuidado y la construcción del sí mismo.



miembros de cuerpos académicos, agrupaciones que realizan las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión académica.

Los rasgos que conforman la dimensión técnico-metodológica están, en su mayoría, estrechamente ligados al modelo representacional cuyo elemento nuclear es la docencia de corte transmisivo que se sustenta en la acumulación de saberes. Este modelo se revisió en la segunda mitad del siglo xx con la racionalidad instrumental que va de la mano con la globalización, lo cual se refleja en la preocupación de los profesores por manejar elementos metodológicos que les permitan enseñar de manera eficaz, así como en su disposición a enfrentar con asertividad los problemas del trabajo docente (tabla 2).

TABLA 2
Rasgos del buen profesional que corresponden a la dimensión técnico-metodológica

<i>Rasgos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% del total</i>
Competente, eficaz, eficiente, tener experiencia, profesionalización, organización laboral; servicio profesional pertinente; habilidades intelectuales; hacer bien el trabajo; perfil adecuado para realizar las tareas	16	6,8
Capacidad de resolver retos, desafíos y problemas, iniciativa, liderazgo, optimismo, asertividad, actitud positiva ante los problemas	14	5,9
Manejo de metodología y didáctica, habilidades y destrezas al conducir el proceso de aprendizaje, tacto pedagógico	9	3,8
Dominio de las tecnologías	3	1,3
Evaluar con criterios, ser objetivo, imparcial	3	1,3
Tutoría para que mejore el alumno; dar buenas asesorías	2	0,8
<i>Totales</i>	<i>47</i>	<i>19,8</i>

Fuente: Base de datos del cuestionario sobre Ética profesional del profesor normalista.

El supuesto de que la docencia se entiende como transmisiva queda reforzado por la omisión del término *facilitador* y las escasas respuestas con respecto a la tutoría, a pesar de que ésta es una de las cuatro funciones del profesor de educación superior. Esto revela resistencias a modificar el ejercicio docente, a lo que se agrega la resistencia al manejo de las TIC, reflejada en la escasa mención a ellas en un momento en el que la tecnología deja de ser mero instrumento para convertirse en un “sistema-mundo” que, al imponer



una racionalidad pragmático-tecnológica (Linares, 2008), obliga a asumir una postura crítica.

Una vez que constatamos el peso de las dimensiones epistémica y técnico-metodológica, pasamos a la que más nos interesa: la dimensión ética. Quizás influidos por el hecho de que estaban respondiendo un cuestionario sobre ética profesional, la mitad de los profesores emplearon el término ética en sus respuestas. Este parece operar como un significante que articula, en tanto permanece vacío⁹ (tabla 3).

TABLA 3
Rasgos del buen profesional que corresponden a la dimensión ética

<i>Rasgos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% del total</i>
Ética, ética profesional, formación en valores, ejercicio de valores	21	8,9
Responsabilidad (ser cumplido, ser puntual)	20	8,4
Compromiso con la profesión, con el ejercicio ético, entrega	17	7,2
Honestidad, integridad, congruencia entre el decir y el actuar	13	5,5
Ser humanista, reconocer al otro, ser generoso, tolerante, respetuoso	6	2,5
Apertura a la evaluación de los otros; saber escuchar	3	1,3
<i>Totales</i>	<i>80</i>	<i>33,8</i>

Fuente: Base de datos del cuestionario sobre Ética profesional del profesor normalista.

El 86% de los respondientes apuntó entre uno y cuatro rasgos clasificables en la dimensión ética. Al igual que lo que encontraron diversos investigadores en dieciséis universidades del país (Hirsch y López Zavala, 2008), el rasgo ético más mencionado fue la responsabilidad. Aunque no la definen, varios de los profesores ligan esta cualidad con el cumplimiento cabal de su tarea educativa, centrada en la posesión y transmisión de saberes. Dígase lo mismo con respecto al compromiso que, por los agregados que hicieron algunos, no parece reflejar una relación de promesa al otro, sino la decisión de cumplir con algo abstracto: la profesión, aunque ese cumplimiento se pueda llegar a vivir como “misión”. De este modo, pareciera que la dimensión ética del profesor de EN

⁹ Una identidad social surge cuando hay elementos que se articulan entre sí gracias a su identificación con un significante vacío (Torfing, 1998).



está predeterminada¹⁰ por la epistémica y la técnico-metodológica. Sin embargo, mirado de otra manera se perciben sedimentos de la cultura de la docencia como misión, pero ahora despojada de su sentido salvífico.

Resulta claro que es baja la presencia de cualidades que dicen relación con el otro cara a cara (como la generosidad, la tolerancia, el reconocimiento y la escucha), o con el otro en abstracto, como se desprende del hecho de que se omitieran la justicia y la equidad como rasgos éticos, y el respeto fuera mencionado solo en una ocasión.

En estrecha relación con la dimensión ética está la autopoyética, que demanda una relación consigo mismo¹¹. En esta dimensión encontramos una tensión entre una identidad atribuida o que resulta de una “vocación” y una identidad reivindicada (Dubar, 2002) que es resultado de un pensamiento crítico y autocrítico y de la disposición a autoformarse con relativa autonomía y constancia moral (tabla 4).

TABLA 4
Rasgos del buen profesional que corresponden a la dimensión autopoyética

<i>Rasgos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% del total</i>
Reflexión, crítica, mente abierta, autoevaluación, evaluación interna	13	5,5
Identidad docente, posición del ser docente, identificación con la profesión, vocación, sentido de la profesión	11	4,6
Regulación y autogestión del aprendizaje; autonomía personal y profesional	4	1,7
Constancia, perseverancia	2	0,8
<i>Totales</i>	<i>30</i>	<i>12,7</i>

Fuente: Base de datos del cuestionario sobre Ética profesional del profesor normalista.

Por último, podemos ver que los rasgos que agrupamos en la dimensión social alcanzan el porcentaje menor. El compromiso social fomentado en el periodo posrevolucionario parece haber perdido un peso considerable. Son pocos los profesores que aluden a ello y son menos quienes consideran el diálogo y la empatía como rasgos valiosos del profesor normalista.

¹⁰ La identidad ética involucra rasgos de la identidad epistémica y, como dice Torfing (1998), hay un “tránsito de la carga simbólica” de la segunda hacia la primera, “operando un desplazamiento” de esta.

¹¹ No cabe sino darle la razón a Foucault (en Foucault, Dreyfus y Rabinow, 1988) cuando dice que es en la relación con uno mismo (*rapport à soi*) donde se constituye el sujeto ético.



TABLA 5
Rasgos del buen profesor normalista que corresponden a la dimensión social

<i>Rasgos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% del total</i>
Trabajo colaborativo o en equipo	7	3,0
Compromiso con la mejora de la comunidad, capacidad de percepción y respuesta al contexto de estudiantes, comprensión de situaciones y entorno, sensibilidad a los problemas sociales; capacidad para atender a la diversidad	7	3,0
Empatía, compañerismo y relaciones interpersonales	3	1,3
Comunicación y diálogo	3	1,3
<i>Totales</i>	<i>20</i>	<i>8,4</i>

Fuente: Base de datos del cuestionario sobre Ética profesional del profesor normalista.

6. CONCLUSIONES

A manera de hipótesis que deberán ser comprobadas con la aplicación de algún instrumento a una muestra más amplia y representativa, podemos apuntar:

- Entre los profesores de las normales se encontró una ética atada a la figura del transmisor de conocimientos que se ha sedimentado. El sentido de responsabilidad y el compromiso –rasgos centrales de la ética del profesor de EN– están ligados al cumplimiento de esas funciones.
- Las resistencias hacia las nuevas funciones asignadas al profesor de las EN se traducen en la ausencia de rasgos que configuren una ética del investigador, del tutor, del facilitador y del utilizador crítico de las TIC, que es justamente lo que ahora se requiere.
- En la dimensión autopoyética persiste la tensión entre los rasgos de una identidad atribuida y una identidad reivindicada y abierta a la autoformación.
- Es poco relevante la presencia de rasgos que revelen una ética del cuidado del otro y de la atención a la diversidad. En congruencia con esto, las omisiones de los términos *justicia* y *equidad* nos hablan del olvido del compromiso social por una buena parte de los profesores.

En suma, encontramos una ética configurada por sedimentaciones, resistencias, tensiones y olvidos que requiere ser revisada críticamente por los profesores de las EN.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1934). (Diario Oficial de la Federación del 13 de diciembre de 1934) en Cámara de Diputados: Reformas constitucionales. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf. (Última consulta el 12 de agosto de 2012).
- ARNAUT, A. (1996) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México, CIDE.
- BLIN, J. F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. París, L'Harmattan, Colección Action et savoir.
- CÁMARA DE DIPUTADOS Reformas constitucionales. Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1934). Diario Oficial de la Federación del 13 de diciembre de 1934) en Cámara de Diputados: Reformas constitucionales. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf. (Última consulta el 12 de agosto de 2012).
- CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA LII LEGISLATURA DEL CONGRESO DE LA UNIÓN (1985) *Los presidentes de México ante la Nación*. México, Cámara de Diputados de la LII Legislatura del Congreso de la Unión (1.ª ed., 1983).
- DELEUZE, G. (1995) “¿Qué es un dispositivo?” en E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann y otros *Michel Foucault, filósofo* (A. L. Bixio, trad., 2.ª ed.). Barcelona, Gedisa, pp. 155-163.
- DGESPE (2013) “Estadísticas Ciclo 2011-2012” en *Sistema de información básica de las escuelas normales*. México. Disponible en: <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>. (Última consulta el 26 de marzo de 2013).
- DUBAR, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Trad. J. M. Marcén. Barcelona, Bellaterra.
- FOUCAULT, M. (1987) *La arqueología del saber*. Trad., A. Garzón del Camino. México, Siglo XXI, Colección Teoría (1.ª ed. 1970).
- FOUCAULT, M., DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1998) “Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault” en G. Mallea y otros *Foucault y la ética, Seminario dirigido por T. Abraham*. Buenos Aires, Biblos, pp. 189-220.
- GARCÍA, R., GONZÁLEZ, V., VÁZQUEZ, V. y ESCÁMEZ, J. (2011) *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI* (2.ª ed.). Valencia, Brief.
- HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y ética*. Trad., M. Jiménez Redondo). Barcelona, Paidós, ICE-UAB, Colección Pensamiento Contemporáneo.
- HIRSCH, A. (2005) “Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la U. de Valencia y la UNAM” en T. Yurén, C. Navia



- y C. Saenger (coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Pomares, pp. 233-247.
- HIRSCH, A. y LÓPEZ ZAVALA, R. (2008) *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana-Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Yucatán.
- HIRSCH, A. y PÉREZ-CASTRO, J. (2013) "Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional" en T. Yurén y A. Hirsch (coords.) en *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE (en prensa).
- KORSGAARD, C. M. (2008) *The Constitution of Agency. Essays on Practical Reason and Moral Psychology*. Oxford, U.K., Oxford University Press.
- Ley Orgánica de Educación (Diario Oficial de la Federación del 3 de febrero de 1940) en Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_IX_. (Última consulta el 10 de octubre de 2012).
- Ley Federal de Educación (Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1973) en Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior Disponible en: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res008/txt5.htm. (Última consulta el 19 de noviembre).
- LINARES, J. E. (2008) *Ética y mundo tecnológico*. México, Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional Autónoma de México.
- PIÑA, J. M. (coord.) (2011) *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México, Díaz de Santos.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) *Programa para la modernización Educativa 1989-1994*. México, Poder Ejecutivo Federal, Colección Modernización Educativa, 1.
- POZO, J. I. (2003) *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid, Morata.
- PUIG ROVIRA, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, 30.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Trad., A. Neira. México, Siglo XXI.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1945) *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (documento)*. México, SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997) *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México, SEP.



- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevyt/educa.pdf>. (Última consulta el 5 de noviembre de 2012).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (marzo de 2013) “Cuerpos Académicos” en *Programa para el mejoramiento del profesorado*. Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php>. (Última consulta el 10 de diciembre de 2012).
- SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO (1985) *Antología de la planeación en México*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto-Fondo de Cultura Económica.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (2003) *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales*. México, DGESPE. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/MGIEN.pdf>. (Última consulta el 3 de enero de 2013).
- TORFING, J. (1998) “Un repaso al análisis de discurso” en R. N. Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés-Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, pp. 31-54.
- VAN DIJK, T. (2003) “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad” en R. Wodak y M. Meyer (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Trad., T. Eguibar y B. Fernández). Barcelona, Gedisa, pp. 143-177.
- VÁZQUEZ, V., ESCÁMEZ, J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2012) *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia, Brief.
- YURÉN, M. T. (2009) “Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente” en A. Arredondo (coord.) *Historia de normales. Memorias de maestros*. México, Juan Pablos-UAEM-UPN, pp. 187-224.
- YURÉN, T. (1995) *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- YURÉN, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (eds.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Pomares, pp. 19-48.
- YURÉN, T. (2007) “El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria” en M. T. Yurén y S. S. Araújo (coords.) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Correo del Maestro-La Vasija, pp. 169-212.

