

# LA POSICIÓN ÉTICA DEL DOCENTE COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Marco Antonio González Villa\* y Antonio Lira Rangel\*\*

\*Maestro en Ciencias de la Educación, Psicólogo, Profesor de Psicología UNAM, Orientador Técnico Preparatoria Oficial, ISCEEM. antonio.gonzalez@iztacala.unam.mx

\*\*Maestro en Ciencias de la Educación, Pedagogo, Orientador Colegio de Bachillerato Tecnológico, Docente Medio Superior, ISCEEM. antoniolirarangel@hotmail.com

Recibido: 22 de noviembre 2019  
Aceptado: 15 de diciembre 2019

## Resumen

El currículum determina el rumbo y contenidos que rigen la educación pública de un país, en los diferentes niveles educativos como es el caso específico del Medio Superior. Sin embargo, las últimas Reformas Educativas se han caracterizado por responder a intereses políticos y económicos, al mismo tiempo que se ha desvalorizado la formación y el papel de docente en las aulas, considerado como un simple aplicador e implementador de los lineamientos que el modelo vigente establece.

Esta situación, obliga a centrar la mirada en la posición del docente, con la finalidad de buscar alternativas que permitan responder

a problemáticas sociales y a las necesidades de la institución y los estudiantes, así como brindar posibilidades de transformar su práctica educativa, resignificando y reconfigurando, de esta manera, su sentido social y educativo.

Así, la investigación-acción con elementos teórico-metodológicos cercanos a la perspectiva pedagógica de Paulo Freire, vinculado a una perspectiva ética, entendida como atención de la vulnerabilidad de un *otro*, se erigen como una propuesta de trabajo para el nivel Medio Superior.

Palabras Clave: Currículum, Investigación-acción, Freire, ética, Media Superior.

#### Abstract

The curriculum determines the direction and contents that govern the public education of a country, in the different educational levels such as the specific case of the Higher School. However, the last Educational Reforms have been characterized by responding to political and economic interests, while the training and teaching role in the classroom has been devalued, considered as a simple applicator and implementer of the guidelines that the current model set.

This situation obliges us to focus our attention on the teacher's position, in order to look for alternatives that allow us to respond to social problems and to the needs of the institution and students, as well as provide possibilities to transform their educational practice, resignifying and reconfiguring, In this way, their social and educational sense.

Thus, action research with theoretical-methodological elements close to the pedagogical perspective of Paulo Freire, linked to an ethical perspective, understood as attention to the vulnerability of one *other*, are erected as a work proposal for the High School.

Keywords: Curriculum, Action-research, Freire, ethics, High School.

#### Primeras palabras

En la actualidad es posible mirar los procesos educativos institucionales que llevan a la práctica los docentes y, tal vez, más que

posibilidad sea ésta más bien una necesidad; en tiempos donde hay una gran preocupación centrada en los programas educativos y los contenidos impartidos, por hacer competentes a los estudiantes, por la evaluación de maestras y maestros para alcanzar la excelencia de los servicios educativos, en incluso en las condiciones laborales y salariales de los profesores, consideramos importante centrar la atención en el vínculo primordial que es primer motor de toda acción social, a saber la relación existente entre el docente educador y el alumno educando.

Enmarcar la preocupación dentro de la teoría curricular nos permitirá construir una propuesta dirigida hacia la incorporación de prácticas educativas en las Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) con un carácter ético, partiendo de una noción de crisis estructural del currículo, que permite su reestructuración a partir de la emergencia de caminos viables generados por desplazamientos en su acción, fundamentados por la necesidad de un cambio epistemológico en la interpretación del vínculo entre educador y educando.

El presente ensayo propone enfocarnos en la preocupación por el otro como una vía para atender problemáticas que se presentan en las escuelas, alejándonos de las tradicionales exigencias de mayor capacitación docente o más cantidad de contenidos sobre educación socioemocional de los educandos, situándonos en la investigación acción como un marco metodológico cuya aplicación en el aula ofrecerá elementos para transformar la práctica cotidiana, para lo cual se retoman supuestos básicos de Paulo Freire, los cuales siguen aportando elementos para pensar en el compromiso ético social que sustenta la relación el educador y el educando.

Consideraciones iniciales: contexto y conceptualización (noción de currículum)

El campo curricular se ha configurado como un espacio para la investigación y la reflexión a lo largo de la historia de la educación institucionalizada por ser considerado uno de los elementos pedagógicos clave para entender la relación existente entre las necesidades emanadas por el sistema social, las prácticas institucionales, sus fines educativos, los papeles desempeñados por el docente educador y

el educando, así como la manera en que se vinculan con los conocimientos y saberes socialmente validados que precisan prevalecer.

En los tiempos actuales, en donde la función docente es continuamente cuestionada, principalmente bajo una óptica que relaciona las prácticas educativas de la escuela con la inserción laboral de los egresados, que considera que algunas condiciones sociales como la desigualdad, las elevadas tasas de pobreza<sup>1</sup>, la inseguridad, la delincuencia, el consumismo, entre otras, tienen como causa única y determinante los contenidos abordados en las clases<sup>2</sup>, que piensa en el logro educativo como una mera consecuencia de una metodología didáctica que utiliza los más modernos dispositivos tecnológicos, es necesario replantear la visión que se tiene de la educación escolarizada y de la manera en la que se mira al docente educador dentro del marco institucional.

Comenzaremos por establecer como una primer postura que el docente realiza su práctica dentro de un sistema estructurado muy complejo, al cual se le hacen muchas exigencias por parte de sectores sociales externos traducidas en contenidos y saberes específicos, pero que recientemente también se han dado a la tarea de cuestionar los métodos y estrategias de trabajo en el aula, la finalidad que se persigue con la educación institucionalizada y la propia concepción de la función docente; es decir, al docente educador se le determina su trabajo de manera sistémica estructural, dejando poco margen de acción personal, reflexiva e incluso propositiva que permita realizar adaptaciones necesarias con contenido más humano, centrado en la persona y comprometido con el cambio social.

Tal es el caso de las instituciones educativas del nivel medio superior en el Estado de México, en las cuales se hace uso de un currículum que persigue el desarrollo de competencias para la preparación de estudiantes que al egresar se incorporen en el sector productivo, cuyas prácticas se orientan a potencializar comportamientos que optimicen conocimientos, habilidades e incluso actitudes. La estructura curricular bajo esta perspectiva le brinda a los programas la finalidad que persigue el sistema educativo así como el orden de los contenidos, e incluso ofrecen modelos de enseñanza; por lo tanto, consideramos importante reflexionar sobre el papel que tiene el currículum como marco para entender la actividad del docente educador, proponiendo

que además este último puede posicionarse de manera crítica frente a esta determinación pensando que necesita de método, instrumentación, ética y de otros elementos que le permitan responder a las necesidades de los alumnos, como veremos más adelante.

El papel que desempeña el currículum para la determinación de prácticas educativas al interior de las instituciones ha sido estudiado principalmente durante el siglo XX y en nuestro país, particularmente a partir de las preocupaciones de los investigadores educativos<sup>3</sup> que han descrito la manera en la cual, a través de la formulación de la teoría curricular y la elaboración de planes y programas de estudio, la escuela ha respondido a diversas demandas principalmente de carácter económico. Sin embargo, se puede pensar en que esta forma de interpretar la articulación de la institución escolar con otros sistemas sociales no es única y que no solamente en las escuelas se prepara para la integración del egresado al sector productivo; los procesos educativos que llevan a cabo educadores y educandos en las escuelas van más allá de la simple capacitación y de las directrices que se enmarcan en los currícula oficiales.

Este planteamiento permite pensar que la relación que se establece entre el docente educador y el currículum determinado oficialmente, tiene una multitud de aristas y matices desde los cuales pensarse, pero sobre todo permite centrar la mirada en un carácter más social con referencia al Otro, es decir, el docente educador que contextualiza su práctica dentro de un currículum determinado, pero que lo dota de la presencia del educando y que por lo tanto genera una transformación importante en su quehacer cotidiano.

Para desarrollar este argumento, partiremos de una noción de currículum que permita posteriormente analizar la posición que establece el docente con él, transitando además por la perspectiva de la crisis por la que atraviesa visualizándola como oportunidad para introducir el carácter ético político por medio del reconocimiento del educando no solamente como receptor, sino como partícipe en una triada currículum-docente-alumno.

Para conceptualizar la noción de currículum se retoma a Alicia de Alba que lo considera como la “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por

diversos grupos y sectores sociales” (1995, p. 59); lo cual permite pensar que tanto el docente como el alumno se encuentran enmarcados por esos elementos estructurales determinantes de su práctica y cuya función tradicional de la escuela ha sido la transmisión de una ideología universal hegemónica partiendo de las generaciones adultas hacia las jóvenes, ya que los docentes educadores reciben un programa de su materia, conformado por los contenidos a impartir, incluyendo actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que limita a solamente ejecutar una planeación previamente diseñada, sin la posibilidad de realizar modificaciones pertinentes correspondiéndole solamente “«ejecutar» un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica” (Díaz Barriga, 1984, p. 17).

Esta noción permite también visualizar la tensión existente entre los diversos grupos que manifiestan su deseo por hacer hegemónicos sus intereses por medio de la inserción (imposición) de contenidos considerados como prioritarios y que en ocasiones pertenecen a cierto tipo de agendas políticas respondiendo “a una gran cantidad de problemas, en ocasiones contradictorios, provocados por la sociedad y que constituye, a la vez, una serie de propósitos para el aprendizaje” (Díaz Barriga, 1984, p. 23).

Sin embargo, no se puede pensar en el docente como un reproductor de un currículum, sin posibilidad de cuestionarlo y reflexionar sobre su propia práctica; consideramos que tiene la oportunidad de pensarlo como un elemento articulador de los fines institucionales con su práctica cotidiana en el aula pero que no determina del todo la relación que establece con el alumno, lo que abre la posibilidad, a través de la falta constitutiva de la estructura misma traducida en incompletud perpetua y crisis<sup>4</sup>, de proponer que el carácter ético en la práctica docente

La crisis del campo curricular como marco para la generación de una propuesta curricular ética

Cuando han pasado casi dos décadas del milenio, es necesario pensar en la relación currículum-sociedad, así como la influencia que recibe de los diferentes elementos estructurales del sistema social que se encuentran en estrecha vinculación y participan en una dinámica de

articulación con otros elementos de otros sistemas, sumergidos en una temporalidad y contextualidad que le dan forma, abriendo el espacio para que se presenten tensiones y reconfiguraciones.

La articulación entre los sistemas económico y educativo ha entrado en crisis<sup>5</sup>, el profundo individualismo que genera en las personas se ha convertido en un problema que las aísla y su permanente búsqueda de satisfactores inmediatos provoca dificultades sociales como la violencia, la corrupción y la sustitución de valores. La presión ejercida sobre el sistema educativo, encargado de reproducir una ideología hegemónica, ha provocado dislocaciones dentro de las estructuras institucionales, radicadas en las prácticas docentes particulares, intentando romper con las determinaciones del sistema debido al cuestionamiento del papel meramente reproductor y pragmático de la función docente, que invisibiliza a los alumnos y pone al centro de la atención otros dispositivos pedagógicos como la planeación, la metodología didáctica y la evaluación<sup>6</sup>.

De ahí que la categoría de Crisis Estructural Generalizada (CEG), entendida como el “debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes” (de Alba, 2009, p. 30) nos permita entender la pérdida de cohesión y articulación de elementos estructurales como agentes educativos, prácticas educativas institucionalizadas y dispositivos pedagógicos, incluidos el currículo para dar pie a nuevas figuras y estructuras sociales, a fin de evolucionar el sistema hacia una visión ética.

Se reconoce como figura central dentro de este proceso de desestructuración-reestructuración al sujeto docente educador, buscando restituir su carácter de agente y actor en el entramado social, capaz de autodeterminarse por medio de la identificación con aquellos rasgos de su contexto temporal, espacial y social que le interpelan, lo que le permitirá posicionarse frente al currículo de una manera distinta más allá de la reproducción, más allá del pragmatismo que prevalece en las prácticas institucionalizadas, más allá del desarrollo de competencias que preparan al alumno para su inserción en el mercado laboral, y que busque más bien impactar de manera distinta en él, en su subjetividad,

por medio de la preocupación y responsabilidad por el Otro<sup>7</sup>, retomando elementos del entorno para su formación social comprometida, ética, que no tenga como fin último solamente la satisfacción de necesidades producidas por un sistema económico hegemónico.

Es necesario, entonces, ampliar la mirada para contemplar alternativas educativas que recuperen otros sentidos sociales y no solamente económicos; históricamente el mundo fue dividido entre los que tienen poder y generan conocimiento, frente a los desposeídos que aplican y reproducen el esquema, pero la realidad es distinta. Los países periféricos de América Latina y el Caribe han desarrollado propuestas educativas con otros posicionamientos frente a la producción del conocimiento, que retoman la cultura de los contextos y revalorizan la relación sujeto-sociedad.

De la posibilidad de posicionamiento ético desde el interior del currículo. Dimensión ético-política de la relación currículum-docente-alumno

Hablar de la dimensión ética nos lleva, indefectiblemente, a pensar tanto en la igualdad como en el respeto entre individuos y sociedades, con las diferentes implicaciones conceptuales y prácticas que hay en ambas nociones. En este sentido, como una primera propuesta, Tedesco (2016) establece que la justicia educativa<sup>8</sup> es una idea y propuesta que favorece la construcción de sociedades más justas. Sin embargo, pensar en el concepto de “justicia educativa” implícitamente confirma la preexistencia de una injusticia histórica no atendida por los diferentes sectores y actores vinculados al campo educativo, situación que, como se refirió previamente, ha estado presente en diferentes países de Latinoamérica, lo que evidencia una falta de sentido ético del currículo.

Dussel (1980), desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación, señala que, ontológicamente, la dimensión pedagógica tiene en la dominación su objetivo principal, dado que el hijo-discípulo es considerado un ente en el que se depositan conocimientos, actitudes, *-competencias podríamos añadir-*, para que sea “*lo Mismo*” que es el maestro<sup>9</sup>. En una perspectiva más amplia, la dominación permite y posibilita que todo hijo sea incluido dentro de la Totalidad del sistema, siendo alienado de esta manera. En este sentido, los hijos, los alumnos, son educa-



bles y su forma de actuar será resultado de la causalidad educadora: el producto final será una persona adulta formada, informada y constituida de acuerdo con el proyecto pedagógico del sistema hegemónico que, como hemos referido, ha perpetuado y legitimado la desigualdad. Las palabras de Dussel dejan entrever la necesidad, nuevamente, de tener una mirada ética de las personas, estableciendo un cara a cara, y no asignarles un sentido utilitario o pragmático.

Mignolo (2010), por su parte, señala que, si el conocimiento es un instrumento empleado por algunos sectores o grupos sociales con fines de colonización, que va silenciando historias, reprime subjetividades y subalterniza lenguajes y saberes, es necesario entonces descolonizar el conocimiento. Históricamente, los países de occidente, con un fuerte poder económico, han mostrado una actitud y posición hegemónica que dificulta poder establecer una condición de igualdad con personas de culturas y razas ajenas a su estirpe europea, de tal forma que en cada ciudad, país o grupo conquistado no sólo impusieron su lengua, modelo económico e ideología, han mostrado, al mismo tiempo, un desdén, negación y rechazo por la forma de hacer ciencia y generar conocimiento de parte de “seres” no semejantes, de otros continentes (Mignolo, 2003)<sup>10</sup>. Hay entonces también una necesidad de reivindicar y validar otras formas de entender el saber y lo pedagógico, que no se ciñan a esta perspectiva y respondan más a intereses y necesidades geolocalizables.

En este sentido, la perspectiva de Zemelman (Rivas, 2005), posee pertinencia y resulta apropiada para Latinoamérica, al proponer un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de lo económico, lo político y lo cultural que se entrecruzan en un ser concreto y en una situación concreta, pero, sobre todo, que le otorga dignidad a un sujeto que ha sido denostado a lo largo del tiempo. De esta manera se puede cuestionar una arraigada geopolítica del conocimiento y se hace posible el surgimiento de epistemologías emergentes (Víctor, 2015), que tendrían arraigo y origen en una soslayada dimensión de espacio geográfico. Lo educativo se centra entonces en dos aspectos: en el reconocimiento y valoración del contexto en el que se nació o se habita y en la atención de la vulnerabilidad del ser<sup>11</sup>.

Así, para Coll (2013) el currículo escolar debe responder a las condiciones ambientales con relación al contexto inmediato, lo que

implica tener presente la realidad y los procesos socioculturales que están presentes en un espacio geográfico determinado en un tiempo específico. No obstante, esto nos lleva, irremediablemente, a plantearnos la siguiente pregunta ¿cómo entienden y leen las instituciones educativas y los docentes la realidad y los procesos socioculturales que viven los estudiantes?

La necesidad de transformación del Sistema Educativo es evidente, sin embargo, dada la finalidad que el mismo sistema como totalidad establece para lo educativo, el cambio en la dirección, rumbo y objetivos de las escuelas no provendrá de las autoridades políticas o educativas, lo que deja a los y las docentes como la última y prácticamente única opción.

### *Investigación en las aulas ¿para qué?*

Esta oportunidad de realizar cambios en la educación deja al docente ante dos posibilidades en las cuales puede tener un impacto favorable de lo educativo en la vida de los estudiantes, realizando, por tanto, modificaciones al currículum con base en su preparación y experiencia, o bien, modificando sus propias prácticas en el aula. En ambas opciones la investigación juega un papel determinante, al ser la vía para poder identificar áreas de oportunidad y problemáticas específicas en una institución educativa. Lamentablemente, ambas posibilidades al igual que la investigación son acciones ante las que las autoridades educativas han mostrado desdén o poca valoración<sup>12</sup>.

Pese a esta consideración, es un hecho que la investigación representa una herramienta cuyas posibilidades, en cada escuela, abren diferentes opciones de superación de adversidades o de crecimiento, tanto a nivel institucional, como para los docentes y los alumnos, con objetivos y finalidades obviamente distintos. Esta situación demanda que la institución educativa, el cuerpo directivo, disponga de una visión en la que se incluya y considere las bondades que la investigación ofrece, así como la formación de la planta docente en este rubro de la ciencia y la capacidad de poder formar teórica y metodológicamente a los alumnos en esta herramienta del saber<sup>13</sup>.

Sin embargo, formar y tener una posición clara en torno a la investigación obliga a elegir una postura epistemológica, dado que se

puede llevar a cabo e implementar desde diferentes ópticas. Para Ramírez (2011) existen diferentes posibilidades didácticas para trabajar modelos de investigación, basadas en formas distintas de entender la ciencia, en los que identifica características que sustentan y justifican su elección para enseñar o implementar. A continuación, se realiza una breve descripción de los diferentes modelos en torno a la investigación como herramienta didáctica para las escuelas.

Una primera opción la representa el *Paradigma Positivista*, que se centra en describir, analizar, explicar, predecir y controlar fenómenos, verificar hipótesis, construir teorías y buscar leyes. Dispone de una objetividad reconocida por cierto sector académico que valida su empleo, buscando incrementar el conocimiento, enfatizando en su carácter científico, sistemático, comprobable, medible y repetible, aplicado con rigurosidad y meticulosidad en la obtención y manejo teórico de los datos, que evita sesgos subjetivos, por lo que aquello que no es comprobable es descartado como elemento de análisis. Aplicado a la circunstancia escolar, la población y fenómenos que se abordan representan su objeto de investigación, lo que implica una posición de saber que toma distancia de las personas que investiga. Se aplica en investigaciones educativas, sustentándose en la aplicación de métodos de las Ciencias Físico-Naturales, tratando de explicar y predecir las conductas de los sujetos en las escuelas. Así, construye teorías que describen y explican distintas situaciones educativas, haciendo básicamente una aplicación de teorías y conceptos sobre la realidad, siendo la forma de aplicar la ciencia que rige básicamente la educación en México y otros países, dado el énfasis e interés político por datos y números. Analiza factores que inciden e impactan en las metas institucionales, sin estar centradas en los alumnos; busca relaciones de causalidad, preferentemente unidimensionales, identificando variables que determinan comportamientos específicos.

Una segunda opción es el *Paradigma Interpretativo*, que realiza un intento por comprender el comportamiento de las personas, a partir de interpretar y descubrir significados sociales. Tiene por objeto de estudio las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social. La educación es concebida como un proceso social: transformando la conciencia de los docentes se puede transformar su práctica. Este paradigma permite identificar las

significaciones que poseen en torno a diferentes constructos sociales y tener referentes de la subjetividad de cada alumno, de la intersubjetividad grupal generacional, así como de otros actores educativos sean docentes, administrativos o la comunidad en general. Este paradigma goza de aceptación de investigadores con enfoque cualitativo, cuyos intereses no son necesariamente compatibles con los objetivos institucionales o de gobierno, razón por la cual presenta mayores dificultades de difusión.

La tercera opción es el *Paradigma Sociocrítico*, que tiene como objeto de estudio liberar, emancipar, mejorar, transformar y criticar las realidades sociales, escolares o comunitarias, con el fin de buscar, mediante la reflexión, que sean más justas, por lo que pone de relieve una perspectiva social y ética; brinda también alternativas de solución a problemáticas presentes que el entorno social propicia. Se evidencia una acción colaborativa entre investigadores y participantes. Aplicado en lo educativo, genera modelos de acción para la formación y trabajo de los profesores, el desarrollo de centros educativos y el quehacer de agentes externos que investigan a los docentes. El investigador forma parte del grupo e investiga dentro de la misma institución; genera espacios de reflexión que permiten construir, conjuntamente, un espacio social más justo para todos y cada uno. Sus principios muestran un acercamiento con los postulados pedagógicos de la Filosofía de la Liberación y de Paulo Freire, apropiados a la circunstancia mexicana y latinoamericana.

Investigación-acción y la pedagogía ética de Freire: una opción para las aulas

La investigación es un elemento importante en la perspectiva de Paulo Freire, dado que permite dar solución a problemas presentes en la comunidad, social y educativa, así como permite obtener un panorama general sobre diferentes rasgos y elementos sociales presentes en los alumnos y en los diferentes actores educativos. En este sentido, Colmenares y Piñero (2008) señalan que la *investigación acción* puede implementarse en el ámbito educativo, respetando los principios planteados por el teórico brasileño.

En este sentido, para Latorre (2005) la *investigación acción* aplicada en el ámbito educativo con una perspectiva de cambio, debe considerar diferentes aspectos para garantizar resultados y la trans-

formación, siendo los más importantes, la identificación del problema o foco de investigación, el diagnóstico del problema o situación, la hipótesis de acción o acción estratégica, la acción y, finalmente, el impacto. De esta forma, como señala McKernan (1999) en concordancia con Freire, la *investigación acción* logra desde lo educativo, llevar lo social hacia su proceso de liberalización y emancipación. Para lograrlo, se requiere que cada profesor cubra dos requisitos fundamentales: 1) comprender y tener habilidades para la investigación, que implica contar con una formación que le permita recabar, sistematizar e interpretar datos y evidencias y 2) tener claro que los resultados brindan información para generar cambios. Dado su trabajo en aula, el docente es el más adecuado e idóneo para llevar a cabo este trabajo. La investigación educativa bajo este enfoque posibilita cambios en cada uno de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto alumnos como el mismo profesor. Esta perspectiva le ofrecería al docente de escuela pública la posibilidad de incidir en la realización de cambios en el currículum y la transformación de su práctica.

¿Cuál sería entonces el fin de la educación bajo esta perspectiva? históricamente, las personas de las clases económicamente menos favorecidas<sup>14</sup> han carecido, también, de una formación académica y del desarrollo de habilidades cognitivas y argumentativas que tienden a sumirlos en un nivel de incultura que demanda y obliga a defenderlos (Freire, 2016a).

Hay por tanto una responsabilidad por un *otro*, para que pueda recibir un trato digno y respetuoso, para que se reconozcan y garanticen sus derechos, así como puedan recibir una remuneración que sea justa (Freire, 2015)<sup>15</sup>; es necesario entonces hacerle saber su valor y enseñarle a exigir lo que, por ley, y por humanidad, merece. El papel del docente es, por tanto, favorecer la transformación del alumno, y, con ello, la transformación de su realidad<sup>16</sup>.

En *Pedagogía de la autonomía* (2004) Paulo Freire propone una serie de lineamientos relacionados con lo que todo docente debe saber y debe hacer para lograr que en el proceso de enseñanza aprendizaje se logre la transformación, la igualdad y la inclusión de cada uno de los individuos en la sociedad.

Plantea tres saberes de los cuales derivan principios que se proponen como ejes rectores a implementar en la práctica educativa, los cuales serán descritos y analizados a continuación.

1.- *No hay docencia sin discencia.* ¿Qué exige la enseñanza a un docente? Obviamente hay diferentes variables que se pueden considerar, Freire deja en claro que las más importantes son aquellas que formen y desarrollen habilidades del pensamiento, así como aquellas que generen hábitos, actitudes y una serie de valores que impliquen el reconocimiento del otro. Así, el rigor metódico, la reflexión y el pensamiento crítico, enseñar con el ejemplo corporificando las palabras, la estética aparecieron como elementos que favorecían el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades, no obstante, este saber considera también el respeto por los saberes del educando, rechazar cualquier forma de discriminación, la asunción de una identidad cultural y una ética, que hace entender y comprender, tanto al alumno como al docente, la importancia del respeto por el otro.

En esta forma de llevar a cabo la práctica educativa el diálogo se torna una herramienta fundamental, en donde la palabra juega un papel fundamental. Dispone de dos dimensiones, acción y reflexión, por lo que una palabra verdadera genera una unión inquebrantable entre ambas, por tanto, una *praxis* (Freire, 2016b).

En este punto, nuevamente es importante resaltar que la investigación juega un papel relevante, dado que es *praxis* puesta en marcha para descubrir y develar conocimiento, pero también para transformar a las personas.

2.- *Enseñar no es transferir conocimientos.* En este saber se consideran elementos tales como tener conciencia del inacabamiento en tanto la posibilidad de aprender siempre, que se vincula con el hecho de reconocer que el docente tiene su práctica condicionada y él a su vez condiciona a los alumnos; por tal razón se requiere brindar respeto a la autonomía del ser del educando, tener buen juicio, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, lo que podemos establecer como una postura política<sup>17</sup>.

Es necesario también que el docente y los alumnos tengan una aprehensión de la realidad que favorezca nuevamente la crítica y el análisis, que observe alegría y esperanza en el aula enfocándose a la convicción de que el cambio es posible y, finalmente, desarrollar y promover la curiosidad.

3.- *Enseñar es una especificidad humana.* En este saber se establece que el acto de enseñar precisa de seguridad, competencia profesional,

generosidad, compromiso, saber escuchar y comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, una práctica política e ideológica dice Freire.

En tanto práctica social, la enseñanza demanda inculcar la toma consciente de decisiones, la disponibilidad para el diálogo, ejercer la autoridad, con base en la responsabilidad, y fomentar la libertad, como experiencia y derecho de vida.

Como punto final, Freire establece que enseñar exige querer bien a los educandos. Esta forma de entender la enseñanza y la práctica educativa lleva a Carneiro & Toscano & Díaz (2009) a pensarla como una “Pedagogía Humanista” o “Ética de una Pedagogía Humanista”, por lo que entienden *la educación como servicio (de proximidad)*<sup>18</sup>, que establece la necesidad de que la educación deje de ser significada como una industria.

### Reflexiones finales que abren posibilidades

¿Cómo es posible transformar la educación desde el espacio áulico? ¿Si la voluntad política y las prácticas ideológicas instituidas hegemónicamente determinan el actuar de los agentes educativos institucionales, cómo será posible que el docente educador tenga la posibilidad de posicionarse ópticamente con una mirada distinta sobre su propio actuar? ¿Es necesario para el alumno, que vive bajo prácticas educativas y sociales que lo *acomodan*<sup>19</sup> a prácticas laborales y mercantilistas, el ofrecimiento de un esquema otro para interpretar su posición en la estructura social? Estas y más preguntas pueden formularse a partir de lo desarrollado en este ensayo. No es posible, ni deseable, intentar responderlas con el fin de solucionar problemáticas que se viven en las escuelas; por el contrario, sostenemos la postura de que los procesos reflexivos en los que se pueda desenvolver el docente educador, de manera permanente, le brindan la posibilidad de ubicarse en distintas ópticas para interpretar su función educadora, apartándose un poco de la determinación, significaciones y las sedimentaciones que pesan sobre él desde el sistema educativo. En este sentido, el reconocimiento de su valor, formación y experiencia profesional posibilitarían, por un lado, su participación en la elaboración o modificación del currículum cada vez que las condiciones sociales, no políticas, así lo demanden



y, por otro, la capacidad de reinventar su práctica educativa de forma permanente con base a la implementación de investigaciones que permitan identificar problemáticas o necesidades institucionales, grupales y/o individuales.

Consideramos, como postura ética, pedagógica y personal, e insistimos, en que el docente educador tiene la posibilidad de practicar su autonomía de actuar y de pensamiento, resignificando su papel de agente en el contexto donde se ubica<sup>20</sup>, desligándose del reproducionismo que le ha sido asignado en las últimas reformas.

Posibilidades que no se encuentran en las respuestas y soluciones de los problemas educativos, sino en el cuestionamiento permanente de las condiciones en las que encuentran el docente y el alumno, y en la esperanza que reside en el respeto mutuo con miras a una mejor sociedad.

#### Referencias consultadas

- Aguilar, J. (enero-junio, 2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>
- Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. *Papeles de Población*, vol. 9, núm. 38, octubre-diciembre, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Carneiro, R. Toscano, J. C., Díaz, T. (2009). Las Tic y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Retomado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf> pp.15-27.
- Coll, C. (2013). “El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje”. *Aula de innovación educativa*, 31-36. Retomado de: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll\\_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf)
- Colmenares E. A. & Piñero M., L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, Caracas, Venezuela.



- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: IICE/FFyL/UBA, Miño y Dávila Editores.
- (2009). “El currículum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada. En Orozco, B. (coord.). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, pp. 25-65. México: IISUE/UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona/México: Ediciones Pomares.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- (1997). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Ed. Paz e terra S. A.
- (2015). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- (2016a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- (2016b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. & Ratzinger, J. (2018). *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*. Centzontle Fondo de Cultura Económica, México.
- Laclau, E. (2017). Posición de sujeto, dislocación y falta. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso*. México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. España Obtenido de: <https://drive.google.com/file/d/0B645zH6Wij1CaUQ4OXJZc0pzV3c/view>
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. España: La Balsa de la Medusa.
- McKernan, J. (1999). Investigación acción y currículum. Ediciones Morata. Retomado de <http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/12/biblio/1El-profesor-como-investigador-y-profesional..pdf>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. España: Alianza Editorial.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: Ediciones Akal.
- (2010). Desobediencia epistémica. Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. Otros Logos. *Revista de Estudios Críticos* núm. 1. Argentina.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París.
- Pérez, N. (2009). “Escuchar al otro dentro de mí”. Capítulo 2 *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ramírez R. I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. Retomado de [https://www.academia.edu/7964633/LOS\\_DIFERENTES\\_PARADIGMAS\\_DE\\_INVESTIGACION\\_Y\\_SU\\_INCIDENCIA SOBRE LOS DIFERENTES MODELOS DE INVESTIGACION DIDACTICA](https://www.academia.edu/7964633/LOS_DIFERENTES_PARADIGMAS_DE_INVESTIGACION_Y_SU_INCIDENCIA SOBRE LOS DIFERENTES MODELOS DE INVESTIGACION DIDACTICA)
- Rivas D., J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1. México.
- Rivera C., S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- Tedesco, J. (2016). La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social. México, INEE Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/593-de-puno-y-letra/2344-la-justicia-educativa-como-elemento-indispensable-de-la-justicia-social>
- Víctor R., G. (2015). *Develamiento epistemológico de la investigación en su vectorización del conocimiento y su formación de identidades. Proyecto de Investigación ISCEEM Ecatepec*. México.

## Notas

<sup>1</sup> Para Julio Boltvinik (2003) la pobreza, entendida como carencias humanas (de alimentación, vivienda o de acceso a la educación, a servicios de salud o a servicios y recursos básicos como el agua), derivada de las limitaciones de recursos económicos y que genera un nivel de vida indigno, es un signo evidente del mal funcionamiento de la sociedad, que degrada biológica, moral y socialmente la condición humana.

<sup>2</sup> El documento de la OCDE (2010) *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, elaborado en el sexenio de Felipe Calderón, señala estos puntos como condiciones presentes en la circunstancia mexicana, que sirvieron de fundamento para justificar la evaluación docente llevada a cabo por el ex-presidente Enrique Peña Nieto. Este planteamiento señala a las escuelas, prácticamente, como el origen de los problemas principales que enfrenta el país, restándole responsabilidad al sector político y a la sociedad civil en lo general.

<sup>3</sup> Ángel Díaz Barriga, uno de los investigadores con amplia carrera realizando estudios dentro del tema del currículum, describe en su libro *Didáctica y Currículum* (1984) la trayectoria histórica de investigaciones acerca de la teoría curricular a partir de la segunda mitad del siglo pasado, y cuya preocupación se centra básicamente en entender la manera en la cual el sistema educativo posee una base epistemológica que determina la manera de mirar el quehacer educativo y la forma en la cual la institución escolar responde a las necesidades que la sociedad impone. Así, aborda los desarrollos realizados principalmente por Tyler y Taba, los cuales enmarcan la respuesta que brinda la educación institucionalizada a los procesos de industrialización que hacían demandas muy específicas dentro de la formación de los estudiantes, basados principalmente en la demostración de conductas específicas. La explicación que ofrece el autor es mucho más amplia sobre estos aspectos del currículum, sin embargo, al pretender situar la postura de este trabajo en otro lugar, con una base propositiva, más que revisionista, y con un contenido más social a través de la preocupación sobre el otro, consideramos que es suficiente por el momento esta apretada interpretación sobre lo referido por el autor y se invita al lector al acercamiento a la lectura mencionada.

<sup>4</sup> Laclau (2017) nos dice que “las estructuras son ellas mismas incompletas, y ese carácter incompleto de las estructuras es un rasgo enteramente dominante en ellas” (2017, p. 328) lo que nos ayuda a pensar que ese carácter incompleto permite el surgimiento de fisuras y dislocaciones en las relaciones estructurales, emergiendo en ellas nuevas formas de relación, de significación e identificación.

<sup>5</sup> La referencia de la crisis del currículum se retoma de Alicia de Alba (1995, 2009), quien ha descrito este fenómeno en las instituciones de educación superior, basándose principalmente en diversos conceptos de Ernesto Laclau sobre la dislocación que se genera en la relación de algunos elementos estructurales, permitiendo de esta manera la emergencia de otros elementos flotantes particulares, los cuales por medio de un mecanismo de identificación de los sujetos pueden convertirse en representativos pretendiendo la universalidad hegemónica, llegando así a una reestructuración de la estructura, pretensión última de nuestra propuesta ética.

<sup>6</sup> Si bien es cierto consideramos que estos elementos son importantes para la realización de la práctica educativa institucionalizada, partimos de la experiencia de que en la cotidianidad al docente educador frente a grupo se hace una sobrecarga excesiva de llenado de planeaciones minuciosas, numerosos proyectos académicos que restan tiempos en clase, evaluaciones de la práctica en condiciones de escasez de equipamiento, falta de infraestructura y grupos numerosos que desgastan la relación entre los agentes educativos, como los propios profesores, los alumnos, los directivos e incluso madres y padres de familia, causando un agotamiento crónico y malestar generalizado. Para una referencia más amplia al respecto puede consultarse a Marchesi (2007).

<sup>7</sup> Para Pérez (2009) el *Otro* al que se hace referencia, son aquellos alumnos y alumnas que, desde su modo de estar en el mundo, cuestionan a la Pedagogía dado que su sola presencia en los salones de clase representa una crítica y cuestionamiento a los principios y fines que la rigen, considerando las condiciones socioculturales de los y las estudiantes, así como por los logros alcanzados en los últimos años.

<sup>8</sup> Este concepto fue acuñado por Latapí en México en la década de los sesenta del siglo XX (Aguilar, 2016), lo cual pone de relieve dos situaciones: por un lado, un primer intento por atender y brindar alternativas de solución a un problema evidente de desigualdad social que entrelaza dimensiones políticas, económicas, sociales y educativas, y, por otro lado, que, pese a una identificación y reconocimiento de su presencia, en poco más de 50 años no se ha podido resolver o eliminar el problema de la histórica desigualdad social.

<sup>9</sup> Hay por tanto un sentido ontológico de la educación que busca homologar a ciertos grupos de la sociedad, con la intención de perpetuar las formas, códigos, prácticas y clases sociales en un sistema social.

<sup>10</sup> De hecho, una de las consecuencias que trajo consigo la *Modernidad* fue establecer a la cultura griega como la cuna del mundo occidental, entrelazadas con las ideas de Descartes y Newton, entre otros, con relación a la forma de concebir e implementar la ciencia. De esta manera, minimizaron o negaron cualquier aportación que las culturas prehispánicas americanas pudieron haber realizado.

<sup>11</sup> La atención de la vulnerabilidad tiene, para Levinas (2015) una postura ética, dado que se mira a un otro, se establece un cara a cara con una persona, con un semejante en todos los sentidos, con lo cual uno se hace responsable de atender su vulnerabilidad, sus necesidades. Esta forma de mirar al otro, de sentirlo, antecede a cualquier significación o elemento cultural: se mira entonces la fragilidad de un ser y se atiende, sin considerar cualquier clasificación o etiqueta social que se le pueda asignar, anteponiendo su necesidad a la propia. En el ámbito educativo, por ejemplo, antes de ver o etiquetar a un alumno, veríamos a una persona, un semejante, en una condición de

fragilidad que obliga a hacerse responsable de él o ella; su precariedad puede provenir de su condición económica, de una situación de discriminación sufrida, del abandono parental, por las crisis propias de la adolescencia o de las pérdidas y heridas que ha sufrido a lo largo de su vida. En este sentido, la ética remite a una posición en pro de la vida de los demás.

<sup>12</sup> Hablamos específicamente, en el caso de México, de los niveles Básicos y Medio Superior de carácter público; en la Educación Superior, del sector privado o autónoma e independiente del Gobierno Federal, las condiciones son distintas. Diferentes autores han señalado que existe una significación del docente de escuela pública no como un profesional de la educación, sino de un simple aplicador y seguidor de instrucciones, descalificando y desvalorizando su formación, lo que ha derivado en la extrapolación de modelos educativos y principios pedagógicos, provenientes de otros contextos geográficos con condiciones totalmente ajenas a las mexicanas, o en la implementación de propuestas elaboradas por profesionales o políticos ajenos a la realidad de las aulas de las escuelas mexicanas, razones por las cuales han fracasado de forma recurrente, en los resultados obtenidos, cada una de las últimas Reformas Educativas.

<sup>13</sup> En los últimos años se ha tendido a homologar la capacitación de todos los docentes, enfocándose principalmente a la asimilación del Modelo Educativo vigente, la preparación para la evaluación docente como en el sexenio anterior o con contenidos en los que se da por sentado que todas las escuelas presentan las mismas condiciones socioculturales o presuponiendo un mismo tipo de alumno a nivel nacional.

<sup>14</sup> Rivera Cusicanqui (2015) señala que desde los espacios académicos y desde cada actor educativo existe una responsabilidad moral y ética por visibilizar y dejar testimonio de las condiciones de desigualdad, de fragilidad y de abandono que las clases más desfavorecidas socialmente están viviendo. De esta manera se patentiza la injusticia y desigualdad que el mismo sistema genera con algunos sectores de la población.

<sup>15</sup> En el caso de los alumnos y alumnas, esto implica que tenga conciencia plena de lo que se requiere obtener mínimamente para tener un pago justo y aspirar a una vida digna.

<sup>16</sup> De esta manera una de las ideas principales de freire se cumple: *Todo acto educativo es un acto político.*

<sup>17</sup> Encontramos aquí, tal como lo plantea Larrosa (2009), que lo más importante en las instituciones educativas se encuentra en las formas de relación entre los actores. Cuando se conectan las personas, se vive una experiencia que posibilita la *reflexividad*, que implica salir de sí y ser afectado por un acontecimiento, toca la *subjetividad*, dado que hay un sujeto que permite

que algo le pase y cambie aquello que lo constituye y configura, y logra una *transformación*, dado que ese sujeto puede cambiar sus representaciones, sus ideas, sus sentimientos o sus palabras. Cuando las personas no conectan no hay experiencia, no hay acontecimiento y, por ende, no hay posibilidad de transformación. Como podemos ver, hay una postura ética implícita en estas formas de relación, en donde siempre el Otro es considerado; tenemos entonces, una relación basada en un principio de exterioridad, en donde hay un alguien que es exterior a mí, un principio de *alteridad*, que implica a otra cosa que yo, que o es yo, completa y radicalmente otro, y un principio de *alienación*, que no puede ser mío, de mí, de mi propiedad.

<sup>18</sup> Para Dussel (1997) la proximidad implica aproximarse fraternalmente a alguien, buscando acortar distancias; es praxis, es un obrar hacia el otro como otro. La proximidad antecede a toda significación, es igualmente un cara a cara, responsabilidad por un débil a cargo de aquellos que procrean, forman a cada nueva generación para la liberación, no para sufrir explotación, injusticia o profanación. Vemos aquí, entonces, una cercanía en la forma de entender la ética por parte de Dussel, Levinas y Freire.

<sup>19</sup> Usamos la distinción que hiciera Freire (1997) sobre los términos *acomodamiento e integración*, en donde el primero posee como cualidad la pasividad que puede tener el sujeto en la relación que establece con su realidad contextual, a diferencia del segundo término que contiene una postura crítica hacia lo que sucede en su entorno y la posibilidad de transformación que puede generar por medio de su acción.

<sup>20</sup> En este punto, nuevamente, la figura del docente cobra y adquiere una mayor relevancia: Para Habermas (2018) la normatividad que el Estado intenta regular, con base a principios morales y éticos, depende directamente de una formación religiosa, de tradiciones autóctonas arraigadas o de tradiciones ética que vinculan a la colectividad. ¿Qué sucede entonces cuando un infante o adolescente en sus contextos primarios de formación no encuentra tales principios morales o éticos? La escuela, el y la docente de manera específica, representan su última opción formativa social.