



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

TÍTULO:

**FORMACIÓN ÉTICO PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JUAN RICARDO ESCAMILLA GARCÍA

TUTORA:

DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO (FES ARAGÓN)

COMITÉ TUTOR:

DRA. ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS (FES ARAGÓN)

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR (FES ARAGÓN)

DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR (FES ARAGÓN)

DRA. REINALDA SORIANO PEÑA (FES ARAGÓN)

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO A 15 DE MAYO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Violeta, mi hija, por el tiempo robado.

A Belem, mi esposa, por ser mi fuerza y mi alegría.

Las amo.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo que va más allá de lo económico.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme tanto.

A la Facultad de Estudios Superiores Aragón, por ser mi hogar.

Al Programa de Maestría en Pedagogía, en su conjunto, por recibirme con los brazos abiertos.

A la Licenciatura en Pedagogía, por ser cuna de mi formación, profesional y personal.

A mi tutora, la Dra. María Teresa Barrón Tirado, por el acompañamiento, los consejos, la paciencia y, sobre todo, por el ejemplo.

A mi jurado, la Dra. Araceli Noemí Barragán Solís, al Dr. Antonio Carrillo Avelar al Dr. Jesús Escamilla Salazar y a la Dra. Reinalda Soriano Peña, por sus observaciones, recomendaciones y aportaciones.

A todos mis profesores, tanto de maestría como de licenciatura, así como a todos aquellos que han sumado algo a mi formación.

A mis compañeros de clase, por la valiosa retroalimentación.

A los entrevistados participantes, colegas pedagogos y pilares de esta investigación, por la confianza y las enseñanzas, por ser los Otros a través de los cuales logré reconocirme como un profesional de la pedagogía.

A Laura, mi madre, por el apoyo inagotable, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1. Estado del arte	11
1.2. Preguntas de investigación	15
1.3. Objetivos	15
2. SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL.....	16
2.1. Perspectivas de la Ética profesional	16
2.2. La ética profesional y la universidad	24
2.3. La ética profesional y la sociedad	32
3. LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	40
3.1. Formación profesional.....	40
3.2. Formación ético profesional	52
3.3. La pedagogía como profesión en la FES Aragón.....	62
4. RUTA METODOLÓGICA.....	75
4.1. Enfoque.....	75
4.2. El método	78
4.3. La entrevista.....	80
4.4. El guion de entrevista.....	85
4.5. Pilotaje del instrumento	87
4.6. El acercamiento con los informantes.....	91
4.7. Aplicación de las entrevistas	95
4.8. Análisis de los datos.....	99
5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	104
5.1. Caracterización de los entrevistados.....	104
5.2. Ser pedagogo.....	113
5.2.1. Reconocimiento de la Otredad/diferencia.....	118
5.2.2. Responsabilidad social	123
5.2.3. Comprensión de la problemática pedagógica.....	128
5.3. Los valores del pedagogo aragonés	133
5.3.1. Coherencia	136

5.3.2. Empatía	138
5.3.3. Otros valores	138
5.4. Dimensiones de la formación ético profesional del pedagogo aragonés	141
5.4.1. Dimensión institucional	145
5.4.2. Dimensión docente	155
5.4.3. Dimensión personal	174
REFLEXIONES FINALES	185
REFERENCIAS.....	197
ANEXOS	205
Anexo 1. Guion de entrevista (piloto).....	205
Anexo 2. Guion de entrevista.....	206

INTRODUCCIÓN

La investigación: *Formación ético profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM* da cuenta de un interés personal y profesional por estudiar el proceso de formación ético profesional de los estudiantes de dicha institución a partir de la comprensión de aquellos discursos sobre la ética profesional que han construido durante sus años de universidad.

El supuesto reflexivo del cual parte la investigación consiste en asumir que la ética es un tema que, generalmente, es visto, tanto por académicos como investigadores, desde una perspectiva empresarial, es omitido o demeritado dentro de la formación universitaria, lo que provoca que los egresados de las universidades e instituciones de educación superior no logren construir una ética profesional sólida durante sus años de estudiantes.

Mi experiencia, como egresado de la Licenciatura en cuestión y como profesional que se ha relacionado con el campo laboral a través la docencia, se vuelve patente en la elección del tema y metodología, puesto que reflejan una mirada crítico-reflexiva¹ y humanista², así como una intención introspectiva de analizar el lugar-papel de la ética dentro de la formación profesional del pedagogo.

La necesidad de estudiar, desde una mirada crítico-reflexiva, los discursos sobre la ética profesional presentes en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM, que dan cuenta de su proceso de formación universitaria, deviene de tres razones fundamentales: la primera, es la necesidad de pensar el lugar y el papel de la ética en la formación profesional de los pedagogos; la segunda, es la vigencia de los temas relacionados con la ética profesional en la investigación pedagógica y educativa y, la última, es su relación con la disciplina pedagógica.

¹ Con este concepto se alude directamente a la escuela de Frankfurt, a la Teoría crítica y al conjunto de ideas presentadas por autores como Horkheimer, Adorno y Habermas, entre otros, sobre la reflexión y crítica de la estructuras sociales y los supuestos culturales. En el terreno educativo, pensar en una mirada crítica y reflexiva refiere al trabajo de autores como McLaren, Giroux, Bourdieu y Freire (Gambarotta, 2011).

² Pese a que la palabra *humanismo* puede tener múltiples conceptualizaciones según el contexto en el que se encuentre, su uso, dentro de esta investigación, refiere al término utilizado para identificar un conjunto de corrientes de pensamiento que buscan resaltar lo humano del ser humano, así como su carácter racional y su relación dialéctica con el contexto socio histórico (Rodríguez, 2008).

Acerca de esto, el proceder de profesionales provenientes de las mejores universidades del mundo deja claro que, la formación universitaria pocas veces contempla el componente ético dentro de sus planes y programas de estudio o lo hace de una manera que resulta poco significativa para los estudiantes. Por tal motivo, es claro que la idea formal que se tiene sobre la ética profesional en el terreno ideal no corresponde con los discursos que los propios estudiantes construyen a lo largo de su vida académica y que dan cuenta realmente de su formación ético profesional.

Así mismo, las sociedades contemporáneas enfrentan problemas de diversa índole, lo que ha volcado la mirada de la población hacia la educación y la ha constituido como una panacea social. En este contexto, las investigaciones relacionadas a la educación y la ética (valores, virtudes, moral, derechos humanos, deontología, códigos, etc.) se han vuelto cada vez más recurrentes y han eclosionado en un tópico de actualidad e interés para los académicos de distintas partes del mundo.

Sin embargo, una gran cantidad de investigaciones relacionadas con el tema se han dedicado únicamente a realizar construcciones teóricas o revisiones conceptuales sobre la ética profesional, generalmente desde una perspectiva empresarial o bien, han consistido en estudios en masa predominantemente cuantitativos que no se han enfocado en los discursos que poseen los sujetos de investigación. En ese sentido, algo que distinguirá a esta investigación de las ya existentes será una mayor profundidad y especificidad en el tratamiento del tema desde una perspectiva humanista y desde un enfoque cualitativo.

La tercera razón radica en asumir que, en múltiples ocasiones, a lo largo de la historia, se ha vinculado al pedagogo con un quehacer de carácter ético, como un guía o acompañante ético, como preceptor moral, como curandero del alma y más, razón por la cual se comprende que la ética, la ética profesional y la formación ético profesional sean temas enteramente pedagógicos. No obstante, en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón hay un escaso número de investigaciones relacionadas con el tema.

Dicho esto, la razón fundamental para realizar esta investigación es ofrecer un referente claro y comprender el proceso de formación ético profesional presente en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM a través de sus propios discursos, puesto que son ellos quienes, en el futuro, ejercerán su profesión dentro de la vida social después de cuatro años de formación universitaria.

Con la finalidad de ofrecer al lector un orden esta investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos más una introducción y reflexiones finales. El primer capítulo tiene la finalidad de presentar al lector el planteamiento del problema, así como el estado del arte del objeto de estudio, las preguntas y los objetivos que motivan el desarrollo de la investigación.

El segundo capítulo se presenta una revisión conceptual sobre los elementos que constituyen la ética profesional desde dos distintas perspectivas, así como la articulación existente entre la ética profesional, la universidad y la sociedad. La comprensión de este trinomio será de vital importancia para establecer referentes documentales que permitan abordar de manera integral la formación ético profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

En el tercer capítulo se presenta un breve desarrollo histórico acerca de la formación profesional, desde la edad media hasta llegar a las definiciones actuales y las dimensiones que las conforman, así como una lectura sobre los distintos debates que se han suscitado alrededor del tema. Igualmente, se reflexiona sobre el lugar de la ética profesional dentro de la formación universitaria en general en la pedagogía como profesión en la FES Aragón.

El cuarto capítulo está dedicado a detallar el sendero sobre el cual se caminó para construir el objeto de estudios a partir de la recuperación de los referentes empíricos en el trabajo de campo. Así mismo, se precisan y justifican las decisiones sobre el paradigma, enfoque, método, técnica, instrumento y momentos en el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, el último capítulo se centra en la interpretación de los sentidos y significados presentes en los discursos sobre la formación ético profesional de los

pedagogos entrevistados, partir del análisis de la siguiente categoría: ser pedagogo³ y subcategorías: reconocimiento de la Otredad/diferencia⁴, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica, para coadyuvar al análisis de la información.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La premisa fundamental en el desarrollo de esta investigación consiste en asumir que: “las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores” (Bolívar, 2005, p. 97). De esta manera, la formación ético profesional se considera como una responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior y universidades que preparan a sus estudiantes para ser futuros profesionales.

Pensar la formación ético profesional a partir de esta idea es interesante, en principio porque es fuente de debate, ya que diversos autores también afirman que es en el campo laboral y no en las escuelas donde los profesionales consolidan su ética, pero también porque permite plantear cuestionamientos sobre las posibilidades que tiene la universidad frente a la formación de sus estudiantes, desde la presencia o ausencia de la ética en la filosofía institucional y los planes y programas de estudio hasta la perspectiva y coherencia con que los docentes la incluyen en su práctica cotidiana dentro del aula.

Siendo así, una primera dificultad consiste en el hecho de que existe un bajo nivel de prioridad respecto a la formación ético profesional en los planes de estudio de distintas universidades, salvo en profesiones específicas como Derecho,

³ La noción de ser a partir de la cual se construyó esta categoría proviene de la expresión alemana: Dasein o Da-sein, que significa: ser ahí, aquí, allí; y que ha sido utilizada principalmente por el filósofo Martin Heidegger. Desde una perspectiva ontológica, el ser ahí se puede comprender como ser en el tiempo o ser en el mundo, es decir, como un ser contextual y, principalmente, sociohistórico (Ramírez, Cárdenas y Rodríguez, 2018).

⁴ A lo largo de este escrito será común encontrar la palabra Otro, escrita con mayúscula, para distinguirla como un concepto. El Otro en cuestión es retomado de la filosofía de Lévinas, para quien el Otro (autrui) representa todo aquello que se encuentra fuera del Yo y de la mismidad, es decir, la diferencia. En este sentido el Otro/Otredad funda al ser porque es, a través de la alteridad, que la Otredad se vuelve Mismidad (Roberts, 2013).

Enfermería o Trabajo Social (Bolívar, 2005). Esta tendencia no se ha dado de manera aislada y se puede encontrar un paralelismo con relación a las universidades nacionales. No obstante:

La Universidad sigue dejando huella a quien acude a sus aulas y no sólo a partir de la formación profesional. La incorporación del espíritu universitario dependerá de muchas circunstancias personales y, en especial, del grado de inserción, comunicabilidad, sensibilidad y apertura con que se participe en la vida comunitaria. (Hirsch, 2003, p. 10)

De esta forma, se pueden plantear dos interrogantes: ¿la universidad tan sólo contribuye a la formación profesional o también posibilita el desarrollo de una identidad y una personalidad universitaria que construye a los estudiantes personal y profesionalmente? De igual forma, dicha formación, a pesar de suceder en un contexto académico: ¿depende en mayor medida de los propios estudiantes o bien del aspecto educativo formal? Al respecto, Barragán (2009, p. 22) menciona que:

La Universidad tiene un alto impacto en los estudiantes, particularmente porque como individuos en un grupo se socializan y por lo tanto se comparte algo más que el conocimiento académico. A ello debemos agregar que depende de la carrera y de la institución que los valores de los estudiantes se identifiquen.

Es decir, que la formación profesional es un proceso que se construye dentro de las instituciones de educación superior pero que trasciende lo planteado en el plan y programas de estudio e incluso que sobrepasa el aprendizaje dentro del aula de clase, centrándose más bien en la interacción y las relaciones que los estudiantes establecen entre ellos, con los docentes y con su profesión. La ética profesional, tal y como lo comenta Yurén (2013, p. 6):

Parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional. Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación.

En este sentido, la formación ético profesional se constituye mediante procesos de *socialización y enculturación* que, generalmente, se dan más en el contexto profesional que en el académico (Sousa, 2019) e inclusive, en algunas ocasiones ni siquiera son parte de la formación universitaria de manera formal; no obstante, la

formación ético profesional está presente en diversos ámbitos de la vida universitaria y no se limita a las asignaturas con una relación afín.

La formación universitaria es una cuestión bastante compleja que no depende exclusivamente de la institucionalidad (universidad, carrera, plan y programas de estudio) sino también de la intervención docente (formación y práctica docente) y de la imbricación personal de cada uno de los estudiantes (historia de vida, identidad universitaria, compromiso); por esta razón, la formación ético profesional de los estudiantes es un proceso personal que se construye a partir de distintas particularidades, lo cual llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos sobre la ética profesional que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía construyen durante su proceso de formación universitaria?

1.1. Estado del arte

Los temas relacionados con la ética e inclusive con la ética profesional se han vuelto un lugar común en la investigación educativa contemporánea; sin embargo, dichos estudios se han abordado de manera teórico-conceptual o desde enfoques cuantitativos en lo que respecta a las profesiones en general. Para saber de qué manera se podía abordar la investigación y tener argumentos en la toma de decisiones fue necesario dar inicio a la construcción de un estado del arte; en este, se consultó la mayor parte de la literatura existente sobre del tema con el fin de reconocer las: “perspectivas novedosas, tanto relativas a los objetos de estudio, como a las maneras de abordarlos, las percepciones generadas durante el proceso investigativo, las metodologías utilizadas sin desconocer las soluciones o respuestas que en ellos se proponen” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 10). Con un propósito didáctico se organizó la información más relevante en un sentido deductivo, de lo general a lo particular, comenzando con las investigaciones realizadas en Europa y el mundo, para posteriormente abordar Latinoamérica, México y finalmente la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

En España, por ejemplo, las investigaciones de Cortina (2000) y Hortal (2000) han señalado la importancia de la formación ética en el ejercicio profesional como una

forma de asegurar una buena práctica. Retomando lo anterior, autores como Bolívar (2005) y Del Río (2009) han manifestado una preocupación vigente por la formación ética de los profesionales de distintas disciplinas al denunciar, por un lado, la escasa o nula presencia de temas relacionados a la ética profesional dentro de los planes de estudio y, por el otro, el uso de metodologías de enseñanza poco innovadoras y activas para este propósito.

Latinoamérica no se ha quedado atrás, puesto que, en la Universidad de Piura en Perú (Neciosup, 2015) se han realizado investigaciones relacionadas al tema en las que se ratifican las aseveraciones antes mencionadas. Por su parte, en la Universidad de Zulia, Venezuela (García, Pinto, y Mujica, 2016) se ha hablado de la necesidad de poseer una sólida formación ética en el ejercicio profesional.

En nuestro país, desde hace más de 15 años este tema se ha investigado por diversas organizaciones mexicanas como la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y el “Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional” (López, 2013) en el cual han participado especialistas de distintas universidades del país. Desde entonces, autores como Yurén (2005), López (2011), Solís (2011), Hirsch (2012) y López (2014), entre otros, se han adentrado en la investigación del extenso campo de estudio que supone la ética profesional, con lo cual han heredado un bagaje importante de literatura sobre el tema.

Dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM se han realizado, tanto a nivel Licenciatura como en Posgrado, investigaciones relacionadas con la ética profesional de los estudiantes en la Universidad (Quezadas, 2005) (Barragán, 2009 y 2014); no obstante y a pesar de que aportan un gran valor referencial para esta investigación, se han centrado en la población estudiantil de Diseño Industrial y Comunicación y Periodismo respectivamente. Un tercer referente, la obra de Galicia (2009 y 2018) ha incursionado en el estudio de la ética profesional de los estudiantes en el programa posgrado en pedagogía. No obstante, el proceso de formación ético profesional visto desde los discursos construidos por los propios estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía aún es un campo de estudio poco explorado.

Ahora bien, como reflexión de lo observado en la revisión bibliográfica es necesario mencionar algunas tendencias y generalidades presentes en las investigaciones relacionadas con el tema a nivel global. Como primer punto, casi en la totalidad de las fuentes consultadas los autores se han dedicado únicamente a realizar construcciones teóricas o revisiones conceptuales sobre la definición de la ética profesional y conceptos concomitantes como la profesión, ética, deontología, códigos y decálogos de ética, entre otros.

Así mismo, es importante mencionar que, la mayoría de las investigaciones (Bolívar, El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, 2005) (Hirsch y Torres, 2013) (Pérez-Castro, 2015) se han realizado desde un enfoque cuantitativo o mixto, con los cuestionarios de preguntas abiertas y cuestionarios-escala como instrumento de investigación principal, estos estudios han tenido como objeto de estudio las *creencias sobre ética profesional, rasgos de ser un buen profesional o significados de ser un buen profesional* y se han centrado en lo que ellos mismos denominan competencias profesionales.

Dentro de la bibliografía existente también hay ensayos cuya tesis central ha consistido en revalorar el lugar de la ética en la formación profesional (Ibarra, 2005), en problematizar la responsabilidad social universitaria de los profesionales (González, 2013), indagar sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza de la ética en la formación profesional (Agejas, Parada y Oliver, 2007) o en estudiar las actitudes del profesorado universitario hacia la ética profesional como elemento integrado en la formación de los futuros profesionales (García, *et al.*, 2009).

En dichas investigaciones se ha llegado a la conclusión de que los temas de ética, pese a que recientemente han adquirido mayor relevancia, son generalmente el currículum nulo de las universidades, debido al poco reconocimiento que tienen dentro de ciertas carreras, la escasa preparación de los profesores para hacer frente a esta necesidad formativa o a su desinterés. En general, algunas investigaciones también concluyen por reconocer la importancia de la formación ético profesional incluso como un hecho que debe trascender las asignaturas o el programa de estudios, sin embargo; también es común que la responsabilidad de esta formación

sea delegada entre los profesores, los planes y programas, los estudiantes y la familia, sobre este tema hay diversos artículos de investigación, no obstante no se utilizaron para este apartado.

En torno a la conceptualización de la ética profesional se han develado dos tendencias implícitas, una que concibe a la ética profesional desde una perspectiva empresarial y otra que la mira desde una perspectiva humanista, siendo la perspectiva empresarial la más dominante. Dependiendo del enfoque, estas investigaciones establecen relación con otros conceptos como la universidad, con la sociedad, el mercado laboral y con la formación docente.

Apelando a las ideas de que: “un estado del arte requiere una dirección y foco, además de un escenario de búsqueda y *que*, entre más general sea el estado del arte, será menos útil” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 14), es prudente hacer mención de las investigaciones relacionadas con la ética profesional que han dado a luz en la FES Aragón; en este sentido, se puede decir que hay menos de una decena, mismas que han sido realizadas desde una mirada pedagógica, pero en sujetos de investigación provenientes de áreas distintas a la Licenciatura en Pedagogía; en la mayoría de ellas se ha estudiado la formación ética profesional dentro del currículum universitario, mas no desde el aspecto vivencial y biográfico de los estudiantes.

Finalmente, es importante señalar que: “construir estados del arte significa adquirir una responsabilidad ética de asumir el reto de trascender el conocimiento existente” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 11); por lo cual, será necesario encontrar la mejor manera para acrecentar el conocimiento existente sobre tema y construir referentes sólidos a partir de los cuales desarrollar nuevas investigaciones. En ese sentido, algo que distinguirá a esta investigación de las ya existentes será una mayor profundidad y especificidad en el tratamiento del tema desde una perspectiva humanista.

Es así como, desde un enfoque cualitativo y mediante los esquemas sobre análisis categórico del discurso presentados por Bertely (2007) y Knobel y Lankshear (2005) se pretende analizar los discursos construidos por los pedagogos aragoneses

respecto de lo que ellos consideran es *ser pedagogo* con base en su propia experiencia formativa dentro de la Facultad, a fin de reflexionar y comprender las particularidades intrínsecas que han ayudado a consolidar su ética profesional. De esta manera, se formularon las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

1.2. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los discursos sobre la ética profesional que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía construyen durante su proceso de formación universitaria?
- ¿Cómo es el proceso de formación ético profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM?
- ¿De qué manera *viven* su proceso de formación ético profesional los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía?

1.3. Objetivos

General

- Analizar los discursos sobre la ética profesional que construyen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM durante sus años de estudio, con la finalidad de dar cuenta de su proceso de formación ético profesional.

Específicos

- Categorizar los elementos que han configurado la formación ético profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM a lo largo de su vida académica.
- Describir el proceso de formación ético profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM desde una mirada humanista y crítico-reflexiva.

2. SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL

“Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo.”

Freire (1999, p. 20)

El objetivo de este capítulo es presentar al lector una revisión conceptual sobre los elementos que constituyen la ética profesional desde dos distintas perspectivas, así como presentar la articulación existente entre la ética profesional, la universidad y la sociedad. La comprensión del trinomio ética profesional-universidad-sociedad será de vital importancia para establecer referentes documentales que permitan abordar de manera integral la formación ético profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

En torno a la ética profesional y su conceptualización se pueden identificar dos grandes referentes en lo que concierne al mundo hispanohablante; por un lado, España como representante del pensamiento europeo y, por otro lado, México quien es pionero en Latinoamérica. Ambas posturas poseen algunas diferencias, principalmente por el contexto, pero también ostentan entre sí una estrecha relación, sobre todo porque, históricamente, las investigaciones europeas aparecen antes que las latinoamericanas en la línea temporal y, por ende, han fungido como antecedentes inmediatos del trabajo posterior.

En este sentido, la ética profesional ha sido conceptualizada, quizá incipientemente, desde dos perspectivas, por un lado, aquella que se podría denominar *perspectiva empresarial*, centrada en conceptos como calidad, utilidad, eficacia, eficiencia, etc., y, por otro lado, la *perspectiva humanista*, que prioriza la noción de humanidad, cultura, bien común, etc., poder reconocer y distinguir entre estas dos perspectivas será fundamental para una mejor comprensión del texto.

2.1. Perspectivas de la Ética profesional

Para iniciar el presente apartado es necesario definir aquello que se entiende por ética, profesión y ética profesional, puesto que se trata de conceptos con un devenir histórico bastante extenso, con una estrecha relación con diversos campos disciplinares y con una presencia cotidiana importante.

Es menester elucidar la diferencia conceptual presente entre la ética y la moral, cuyo significado se malentiende constantemente debido a su uso indiscriminado en la jerga coloquial. Dicha confusión no es fortuita y tampoco está del todo errada; puesto que, ambos conceptos, tanto ética como moral, pueden ser definidos etimológicamente como *costumbre* o *hábito*, debido a que la palabra *ética* proviene del griego *ethos* a la vez que *moral* proviene del latín *mos* (Aguilar, 2008). Es decir que, en origen, se trataba de dos palabras diferentes, provenientes de lenguas y culturas distintas, utilizadas para denominar un mismo concepto.

Con el paso del tiempo, tanto la ética como la moral, continuaron evolucionando, abonando cada vez más connotaciones particulares a su definición y diferenciándose mutuamente hasta llegar a convertirse en objetos distintos. No obstante, la confusión ha permanecido y tanto en espacios académicos como no académicos aún hay falta de claridad sobre las diferencias entre ambos conceptos. Acerca de esto, Grass (2002, p. 28) menciona que:

Los términos moral y ética se usan en forma indistinta. Aun así, la palabra ética se usa más como referencia a los fundamentos teóricos y principios que regulan las costumbres, mientras que la palabra moral se usa más en relación con la aplicación práctica de sus principios.

Queda claro, entonces, que ambos conceptos, aunque tienen cercanía, no son sinónimos y; por el contrario, su relación se asemeja a la de una disciplina con su objeto de estudio. Confusiones similares ocurren con otras definiciones de la ética como lo son los principios, los valores o las virtudes, mismos que no serán el foco de esta investigación.

La ética, de manera general, constituye un campo del saber que conecta con múltiples disciplinas y que puede ser comprendida desde distintas ópticas (jurídica, religiosa, psicológica, sociológica, pedagógica, etc.); no obstante, es mayormente reconocida como una rama de la filosofía (Raluy, 1990) desde donde se considera que su objeto de estudio es la reflexión de la moral. Sin embargo, es preciso recordar que, para los fines de este escrito, la ética será abordada desde la óptica

de las profesiones, y que acerca de estos conceptos existen dos perspectivas generales desde las cuales pueden ser abordados.

A continuación, serán presentados elementos de ambas posturas, afín de que el lector construya un referente claro de la manera en que se trabajan los conceptos. En este sentido, desde la *perspectiva humanista* se comprende que:

La ética, como reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos previos, proporciona razones que justifican o no las acciones, analizando los comportamientos morales. La ética explica, desde patrones de generalidad o universalidad, la experiencia moral humana y prescribe los modos de comportamiento justificables. (Bolívar, 2005, p. 96)

De esta manera, reflexión es la palabra que mejor define a la ética, la ética constituye un ejercicio filosófico humanístico en tanto busca encaminar las acciones, en este caso profesionales, hacia el bien común. La ética está estrechamente relacionada con el actuar, de hecho, sirve como un puente entre el pensamiento y las acciones, transformándolas en acciones reflexionadas y fundamentadas en la razón. En este sentido:

El objeto material propio de la ética, aquello de lo que se ocupa en su estudio, es la acción humana. No son reglas o normas en abstracto; no son las costumbres y usos; no son los códigos de conducta profesionales en el caso en que los haya. (Agejas, Parada y Oliver, 2007, p. 74)

Contrario a lo anterior, desde una perspectiva empresarial, Hortal (2002, p. 25), defiende que: “la ética es algo así como el “control de calidad” o la “denominación de origen” aplicadas ahora no a un determinado producto, sino a los servicios profesionales”. De manera que, esta definición sitúa a las profesiones dentro una visión mercantilista, desde la *perspectiva empresarial*, donde la ética se reduce a una etiqueta para evaluar la satisfacción del cliente con relación a sus expectativas de calidad.

Sería interesante cuestionarse si esta analogía es realmente consistente con el tema de la Ética profesional, puesto que el *control de calidad* al que refiere Hortal

generalmente se realiza para evitar *errores* de fabricación, en el cual, por lo regular, se desechan los productos dañados y se reemplazan por otros.

En esta misma postura, se ha dicho que: “el significado común de una profesión es la práctica organizada de complejos conocimientos y habilidades al servicio de otros” (Shulman, 1998, p. 516). Lo cual abre la pregunta ¿Quiénes son los otros? Porque pareciera que en el contexto actual los *otros*, como lo menciona Shulman, podrían ser los empleadores, las empresas, el mercado o simplemente cualquiera que pueda costear los servicios profesionales, entonces habría que problematizar: ¿al servicio de *quién(es)* están los profesionales? o bien, habría que repensar los significados de la palabra *profesión*.

Dicho esto, oficio, trabajo, carrera y profesión no pueden ser considerados sinónimos, aunque quizá se usen de manera indistinta, son conceptos bien definidos que poseen connotaciones particulares que los distinguen uno del otro. Al respecto, dice Ávila (2007, p. 51): “trans-formar un oficio en profesión es el resultado de una lucha sostenida, por la calidad y por el reconocimiento. Todo oficio se mueve en un ámbito de luchas culturales por su imagen social”. Aseveración que no es del todo errónea, puesto que es cierto que oficio y profesión se mueven en campos conceptuales distintos y que no todos los oficios son reconocidos como profesiones; sin embargo, *calidad* y *reconocimiento* no son componentes que definan o distingan intrínsecamente a las profesiones de los trabajos u oficios, al menos no desde una perspectiva humanista.

En contraste con lo anteriormente planteado, Agejas, Parada y Oliver (2007, p. 76) mencionan que: “considerar el trabajo como una profesión quiere decir que la actividad humana no debe ser contemplada únicamente desde la óptica de unas determinadas competencias, sino también desde la del contexto social que es, por naturaleza, propio del hombre”. Es decir, una profesión se legitima socialmente no por la *calidad* de servicios derivada de los saberes técnicos de sus profesionales, sino por la relación que éstos mantienen con su contexto social, con su comunidad.

Así mismo, es importante señalar que existe diferencia semántica entre carrera y profesión, donde la primera refiere únicamente a una formación escolar (teorías,

métodos, técnicas, etc.), mientras que la segunda mantiene una estrecha relación con la sociedad, además de un respaldo legal y cultural (Fernández, 1989). Profesión, es entonces, distinta de carrera en tanto que la segunda ostenta una imbricación social explícita.

El concepto *profesión* es complicado de definir por las connotaciones polifónicas que ha adquirido a partir de su origen e historicidad. En la edad media, por ejemplo, la palabra *profesión* estaba ligada al ámbito religioso donde refería a la aceptación de la fe dentro de la vida monástica. Fue a partir del siglo XVI que las ideas protestantes de Lutero le otorgaron un nuevo sentido a la palabra asociándola con el cumplimiento cabal de los deberes mundanos; el trabajo. Este cambio no trastocó las ideas de vocación (llamado) y obligación (deber) presentes en la *profesión religiosa*, mismas que se mantuvieron como la distinción principal entre trabajo no profesado u oficio y trabajo profesado o profesión (como un llamado al deber aceptado voluntariamente) (Altarejos, 1988).

Esta definición, estrechamente vinculada a la modernidad y devenida de un contexto religioso, fue cimiento de futuras acepciones de la palabra profesión. Con el paso de los años, a la par que las profesiones han seguido evolucionando, diversificándose y diferenciándose en distintas áreas, subáreas y especializaciones, también ha evolucionado el concepto (Hirsch, 2003).

En la actualidad, una profesión: “además de ser una actividad individual, es una actividad colectiva, que expresa una cierta comunidad profesional que tienen los mismos fines, utilizan un lenguaje común, con métodos semejantes y con un ethos propio” (Polo, 2003, p. 71). Estas profesiones no se desarrollan de manera aislada y debido a que poseen este componente colectivo, un médico, un abogado o un maestro, deberían poseer más o menos los mismos principios, así como conocimientos teórico-prácticos, de su profesión sin importar la institución que les haya formado o su lugar de procedencia. Es así como las profesiones también poseen un carácter universal.

La definición de Polo deja claro que una profesión es: una actividad colectiva que posee fines comunes; no obstante, una profesión se diferencia de un trabajo o de

un oficio cuando esos fines comunes adquieren una noción y un sentido social. En palabras de Cortina y Conill (2000, p. 15) una profesión puede resumirse como:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para la cual se precisa en concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

Lo más importante de cualquier profesión es tener muy claro cuál es ese *bien específico* que debe estar presente en todo momento del ejercicio profesional, ya que es ese propósito lo que justifica socialmente la existencia de una profesión y que la vuelve indispensable para la vida colectiva. ¿Cuál es el bien específico que mi profesión proporciona a la sociedad? es una pregunta obligada para cualquier persona inscrita en una Institución de Educación Superior, para cualquiera que se encuentre ejerciendo o que pretenda ejercer. Ahora bien, ¿Por qué ese bien específico y no cualquier otro? Es una meta-reflexión que intenta ir más allá.

Se ha dicho que conocer el *bien específico* que proporciona una profesión es lo más importante de la misma; sin embargo, para ser un buen profesional es necesario saber por qué y para qué, a partir de qué criterios se ha seleccionado ese *bien específico* por sobre otros como el más importante. Todos estos cuestionamientos corresponden al dominio de la ética de las profesiones o ética profesional.

Así como los seres humanos y la sociedad no son inamovibles tampoco lo son las profesiones, de tal manera que el propósito de una profesión se habrá transformado a lo largo de la historia según las necesidades sociales y, por ende, será indispensable cuestionar a la luz de la ética ese *bien específico* que proporcionan. A esta meta-reflexión autocrítica aplicada a la propia práctica profesional se le denomina, *grosso modo*, Ética profesional.

En torno a la *Ética profesional* también existen confusiones, puesto que generalmente se le llega a equiparar con conceptos como la deontología, la axiología o la ética en su definición particular, aunque también se trata de conceptos distintos. La *ética profesional* proviene de una vertiente de la ética llamada *ética aplicada* misma que se encarga del estudio de los principios éticos proyectados a

situaciones concretas (Oakley y Cocking, 2001 en Bolívar, 2005), en este caso en relación con el ejercicio profesional.

Por esta razón, es necesario aclarar que, la ética profesional es más práctica que teórica, puesto que pretende orientar la actuación en el terreno real, a diferencia de la deontología que se limita a enunciar el conjunto de prohibiciones y deberes propios de una comunidad profesional (Ibarra, 2005). La ética profesional busca trascender los códigos deontológicos al generar ofrecer un marco de reflexión y establecer pautas de acción explícitas en el terreno profesional.

Hirsch, una de las autoras que más ha profundizado sobre el tema en nuestro país, menciona que la ética profesional puede entenderse como: “la indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión” (Hirsch, 2003, p. 248). Esta concepción, fundamentalmente filosófica, ayuda a comprender la ética profesional en sentido reflexivo, donde corresponde a cada profesión la responsabilidad creativa de repensarse dentro del terreno social. Desde esta perspectiva, la ética de un profesional no se *mide* en relación con indicadores de calidad, sino que se valora cualitativamente.

Igualmente, la ética profesional no es una ley inherente al ejercicio profesional, sino que es una cualidad que se busca, una a la cual se aspira, por eso se trata de una indagación; dicha indagación se vuelve sistemática debido a que las condiciones sociales son cambiantes y presentan problemáticas emergentes de manera constante y permanente, así, tan rápido como la sociedad se deshumaniza, los profesionales buscan la forma de humanizarla de nueva cuenta.

Ahora bien, la ética profesional posee una doble vertiente en tanto puede ser entendida como una búsqueda constante o una indagación sistemática que persiste en el ejercicio profesional y como un bagaje referencial de conocimientos, creencias y valores que construyen los profesionales en su etapa estudiantil. Debido a que: “sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión; sirve de pauta de lectura a los profesionales para dar sentido a sus actividades en el contexto en el que actúan”

(Yurén, 2013, p. 6). Entonces, la ética profesional puede ser considerada más como una elección que una obligación para quienes se reconocen como profesionales y deciden orientar su práctica desde un enfoque ético.

En el ejercicio cotidiano, la ética profesional proporciona un referente común y elementos para mejorar la propia práctica; igualmente, para mejorar la práctica de la profesión en sentido general si se toma en cuenta que el ejercicio individual abona al colectivo, lo que da como resultado una serie de conclusiones acumuladas sobre lo que debe ser una profesión. Entonces, la ética profesional: “entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que se desarrolla, debería ofrecer pautas concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados” (Hirsch, 2003, p. 248); por esta razón, la ética profesional es de vital importancia para el quehacer práctico de los profesionales, para las profesiones y para la sociedad, puesto que sirve como puente de mejora y comunicación entre los tres aspectos.

En síntesis, una profesión se constituye como tal en la medida que proporciona un *bien específico* a la vida social sin el cual ésta no podría sobrevivir y se puede hablar de Ética profesional cuando, en el ejercicio de dicha profesión, existe una meta-reflexión autocrítica de la propia práctica que permite humanizar a la sociedad. Ahora bien, la Ética profesional, tal y como lo comenta Yurén (2013, p. 6):

Parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional. Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación.

Es claro que la Ética profesional, al ser parte de una *cultura profesional*, se transmite de una generación a otra; no obstante, hace falta incluir que esta *enculturación*, pese a que se trata de un proceso de socialización, debe suceder en un contexto específicamente académico *a priori* al ejercicio profesional.

La justificación de esta idea se encuentra en la justificación propia de la ética profesional; ya que: “su objetivo es proporcionar los elementos que se requieren para estructurar un proceder ético habitual en el mundo del ejercicio profesional”

(Hirsch, 2003, p. 9). De esta forma, la ética profesional debe ser la antesala y la condición para el ejercicio profesional responsable y no una posible consecuencia basada en el ensayo y error.

No obstante, cada vez es más frecuente que los estudios superiores se conviertan en el inicio de la formación profesional más que en el final, dando como resultado que el aprendizaje de la ética se dé (si es que se da) en el terreno profesional y no en el académico (Altarejos, 1988, p. 25). Como es evidente, esto constituye un problema sustancial para la vida social, para las profesiones y para las universidades e Instituciones de Educación Superior, ¿Qué pasaría si un médico o un abogado llega al campo profesional sin haber construido una ética profesional sólida durante su época estudiantil? ¿Sería responsable si actúa negligentemente? La pregunta abre un debate en torno a la responsabilidad en la práctica del ejercicio profesional.

Es cierto que los actores sociales son medianamente conscientes acerca de lo que pueden esperar de cada profesión y que la sociedad en general es el punto de partida para construir el sentido de éstas; sin embargo, la formación de la ética profesional no se puede fraguar dentro del campo profesional y pese a que así sucede en la realidad constituye más bien una responsabilidad de la Universidad y demás IES que acreditan a los profesionales.

En las páginas siguientes se elucidarán algunas connotaciones particulares que distinguen el concepto de universidad del de IES, mismos que hasta aquí han sido utilizados de manera indistinta. Posteriormente se realizará una lectura acerca de la condición actual de la Universidad, así como de sus funciones y objetivos en el siglo XXI para finalizar con un acercamiento profundo a la relación existente entre la universidad y la ética profesional.

2.2. La ética profesional y la universidad

Se ha dicho que el componente ético es la condición que lleva a un oficio o trabajo a considerarse *profesión* y, por tanto, pensar el concepto *ética profesional* pudiera parecer reiterativo; empero, no se trata de un pleonismo, puesto que en la realidad

la ética y las profesiones suelen ser agentes independientes y son numerosos los referentes empíricos de que hoy en día cada vez más personas ejercen su profesión sin la presencia de una reflexión ética que la sustente (Scalzo, Galbán y Ortega, 2019). Por tanto, la ética profesional es, en la actualidad, una posibilidad más que un hecho.

Bajo estas condiciones es prudente cuestionar: ¿Qué hace falta para que la ética profesional deje de ser un ideal universitario y se convierta en una realidad social? ¿Será necesario que la sociedad realice una reforma profunda a la universidad y demás IES encargadas de la formación de los profesionales o bien, serán los profesionales quienes deben reformar a la sociedad? Antes de profundizar en estas preguntas es necesario delimitar qué es aquello que se entiende cuando se escucha el concepto *universidad*; puesto que, como se ha dicho, éste posee un papel protagónico en la formación de la Ética profesional en los estudiantes.

Primero, es importante reconocer que la universidad es una institución que posee un desarrollo histórico de alrededor de mil años, a través de los cuales ha evolucionado constantemente y ha estado permeada por su contexto. Con ello, la universidad estará asociada a una serie de funciones y objetivos específicos según el fragmento histórico y geográfico en el cual se sitúe. No obstante, se puede reconocer la investigación, la enseñanza y la extensión de la cultura (Santos, 2012) como los tres propósitos fundamentales de esta institución al permanecer como una constante a lo largo de su historia.

Etimológicamente la palabra *universidad* tiene su origen en el vocablo *universitas*, mismo que se utilizaba en el siglo XI, en plena edad media, para definir una comunidad o corporación caracterizada por su sentido colectivo. Dicho término también podía intercambiarse por el de *corpus*, *collegium*, *societas*, *communio* o *consortium* mientras que en el contexto educativo se utilizaba la expresión *universitas magistrorum et scholarium* para definir a la universidad de maestros y estudiantes dedicados a la enseñanza, la investigación y a la ocupación de puestos públicos dentro de la sociedad. Esta expresión prevaleció hasta finales del siglo XVI

cuando la palabra *universitas* comenzó a utilizarse en solitario para designar las mismas concepciones (Moncada, 2007).

El concepto de universidad, al igual que el de profesión, tuvo un origen relacionado al contexto eclesiástico. En la edad media, por ejemplo, eran los obispos quienes estaban encargados de coordinar la acción educativa mientras que los Papas, junto con los reyes y emperadores, fueron los primeros en otorgar reconocimiento de los *studia generalia* (licencia para enseñar en cualquier parte del mundo); de esta manera, muchas escuelas monásticas y catedralicias con el tiempo se convirtieron en universidades (Moncada, 2007).

Esta tendencia se truncó hasta inicios del siglo XV, en el renacimiento, cuando la creación de nuevos Estados convirtió a la universidad en un centro nacional cada vez más especializado y menos interesado por la extensión social, tendencia que continuó durante la Ilustración cuando se orientó a proponer soluciones a las cuestiones de carácter práctico e inmediato de la vida cotidiana. Posteriormente, con la aparición de las sociedades políticas modernas fue necesaria la formación de nuevos servidores públicos y profesionistas dedicados a dar solución a los problemas de índole social con una visión secularizada de la iglesia (Moncada, 2007). A finales del siglo XVIII aparecería la Universidad napoleónica para encarar esta demanda como una institución enteramente al servicio del Estado.

A inicios del siglo XIX la creación de la Universidad de Berlín sentó las bases de la universidad moderna sobre la cual serían erigidas diversas universidades en Europa, Asia y Latinoamérica, el modelo alemán resaltó, entre otras cosas, por el estudio de la ciencia, el desarrollo del pensamiento crítico y el binomio docencia-investigación (Moncada, 2007). En este contexto de capitalismo liberal, la universidad se consolidó poco a poco como el seno de la alta cultura y el conocimiento científico, manifestándose como una institución aristocrática (Santos, 2012). Fue hasta el siglo XX que, frente a las crecientes presiones y transformaciones socioculturales de la década de los sesenta, la universidad volvió a interesarse por las necesidades de la sociedad.

Ahora bien, la universidad que se gesta en Latinoamérica es consecuencia de estas vicisitudes y bebe de la influencia del modelo alemán y napoleónico; tanto la Universidad de Salamanca como la de Alcalá de Henares sirvieron de molde a las universidades del nuevo continente y sentaron el precedente en la división actual entre universidades públicas (generalmente pertenecientes al estado) y privadas (generalmente religiosas) (Giraldo y Pereira, 2011). De esta manera, las universidades públicas se enfocaban en el desarrollo de los profesionales mientras que las privadas se centraban en la educación de las élites.

Como se puede ver, el desarrollo histórico de la universidad la convirtió en una institución con un estrecho vínculo con el Estado y con la sociedad, ocupando una posición inconveniente entre ambos. Por un lado, el Estado y su presión hiper privatizadora reducía las funciones de la universidad a la mercantilización del conocimiento, al mismo tiempo que la presión hiper pública de la sociedad exigía mayor responsabilidad y compromiso en la solución de sus problemas (Santos, 2015). Esta situación, caracterizada por la contradicción llevó a la universidad a vivir una situación de crisis interna y externa, a vivir en confrontación consigo misma y con su contexto.

Finalmente, la tensión generada por estas contradicciones dio como resultado que los fines de la universidad perdieran su unidad y derivaran en una multiplicidad de funciones. Como consecuencia de la creciente demanda de educación superior se produjo la masificación de la enseñanza proyectada en el aumento en la población estudiantil y docente y en la creación de nuevas universidades (Santos, 2012).

Con la creciente demanda de educación superior aconteció la vertiginosa creación de universidades pensadas específicamente para este fin. Las nuevas instituciones, carentes de tradición universitaria, comenzaron a funcionar con un reconocimiento de validez oficial concedido por los gobiernos de manera laxa, sin bases regulatorias bien definidas y a priorizar intereses de orden económico dejando de lado los tres propósitos fundamentales de la universidad (Moncada, 2007). Esta discrepancia de funciones y propósitos dio paso a la dicotomía existente entre universidad e IES.

La expansión de la educación superior generó una fuerte competitividad entre las nuevas IES que comenzaron a luchar por acrecentar su matrícula a través de la oferta de planes y programas de estudio centrados en la innovación tecnológica y la utilidad, así como en una infraestructura y plantilla docente de calidad. A partir de los años 80 del siglo pasado, en adelante, la educación superior comenzó a percibirse, tanto por los gobiernos y organismos internacionales como por el vox populi, como un medio para el crecimiento y desarrollo económico, el aumento de la productividad, así como para ganar movilidad social y tener *éxito* en la vida (Brunner, 2000).

Los cambios en su contexto terminaron por propiciar la metamorfosis de la universidad tradicional, con el cuestionamiento de su legitimidad y hegemonía, finalmente comenzó a perder su autonomía adentrándose en lo que De Sousa (2012, p. 59-63) definió como una triple crisis. De esta manera la universidad fue redefinida a través de reformas provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta tendencia, de carácter global, tuvo sus orígenes hace ya mucho tiempo; sin embargo:

El proceso de reformas educativas en América Latina viene de mediados del siglo pasado, con políticas diseñadas por “expertos” de los organismos internacionales orientadas a propiciar la “modernización” de los sistemas y de las instituciones educativas, con énfasis en conceptos como “gerencia”, “eficiencia”, “administración” y “calidad”, entre otros (Pulido, 2017, p. 22).

Esta *modernización* de las instituciones de educación superior trajo consigo la importación e imposición de un modelo organizacional concebido desde la *perspectiva empresarial*, lo que generó un cambio de paradigma en relación con la concepción de la Universidad, de sus principios, de su filosofía educativa y de la creación y aplicación de nuevos planes y programas de estudio con la ausencia de temas como la ética profesional dentro de los mismos.

Todo lo anterior es sólo un ápice de las múltiples transformaciones que ha sufrido la institución con el paso del tiempo, durante el cual ha tenido que evolucionar para adaptarse a sus propias necesidades y a las necesidades de su contexto. Pero

¿Qué es lo que llevó a la universidad a ajustarse a estas reformas provenientes del exterior sin oponer resistencia? La respuesta es muy fácil: el recorte presupuestal. La universidad, como cualquier otra organización, necesita de un financiamiento, mismo que normalmente debería provenir del Estado; no obstante, tal como lo mencionan Rizvi y Lingard (2013, p. 25):

Puesto que los sistemas educativos en todo el mundo son más complejos y extensos, los gobiernos o bien no han sido capaces o no estaban dispuestos a pagar por la expansión educativa, y por tanto han recurrido a soluciones de mercado.

Frente a este reto la universidad ha tenido que desarrollar estrategias para sobrevivir. Estas *soluciones* de mercado han dado lugar a una amplia gama de consecuencias para la universidad, la mayoría de las cuales no han sido positivas dado que generan un constante condicionamiento en el desarrollo de sus actividades, además de comprometer la autonomía de la institución.

En este sentido, la importancia que ha cobrado la universidad para el Estado, para la economía global y para la sociedad fomenta que cualquiera que aporte presupuesto pueda ser mandamás de la institución; tal como accionistas de una empresa, quienes aportan al financiamiento se vuelven acreedores de un porcentaje en la toma de decisiones y en el reparto de las ganancias que supone la inversión en educación. Esta situación ha tergiversado la esencia de la universidad, así como sus principios, mientras que:

Los propósitos educativos se han redefinido en términos de un conjunto más estrecho de intereses acerca del desarrollo de capital humano, y el rol que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional (Rizvi y Lingard, 2013, p. 25).

Dicho esto, cada vez es más claro que la educación y, sobre todo, la educación superior es vista, por los organismos internacionales, como un negocio, las universidades como empresas y los estudiantes como productos. Cada reforma estructural que se diseña e implementa en materia de educación en tal o cual país busca que esta visión empresarial triunfe sobre la educación. El discurso neoliberal que promueve que la educación debe ser innovadora, altamente tecnológica y

competitiva se ha expandido en los últimos años a través de la globalización y ahora apunta a transformar el sistema educativo de América Latina

En síntesis, desde el siglo pasado, pero de manera acentuada en los últimos años, la universidad en nuestro país se ha enfrentado a un recorte presupuestal por parte del Estado; ante este reto ha tenido que recurrir a soluciones de mercado, es decir, aceptar financiamiento proveniente de organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales a cambio de realizar modificaciones en su estructura. Estas modificaciones parten de la creación de políticas educativas y justifican la aplicación de reformas estructurales encaminadas a la *modernización* de la educación superior, dicha modernización se manifiesta en la presencia de la teoría del capital humano, en la noción de competitividad, eficiencia, calidad, etc., en los planes y programas de estudio de las universidades, así como en la filosofía organizacional de IES de nueva creación.

Hace 20 años, en un documento elaborado para el *Seminario sobre perspectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe* José Joaquín Brunner (Brunner, 2000) presentó, las que para él eran, tres estrategias que los países estaban implementando para adaptar la educación a *los cambios del contexto globalizado* que se proyectaban a futuro: el aprendizaje permanente para todos (*Lifelong learning for all*), la educación a distancia y el aprendizaje distribuido, y la Institucionalización de redes.

Dichas estrategias, basadas en las expectativas y conjeturas proyectadas en materia de educación para el siglo XXI, poseían un alto grado de énfasis en la aplicación práctica del contenido académico, cercanía con el mercado laboral, funcionalidad tecnológica, digitalización, escenarios virtuales y demás factores de tipo técnico laboral, donde evidentemente no hubo cabida si quiera para mencionar el tema de la ética profesional como una necesidad emergente en la educación superior.

De esta manera, la inserción curricular de estos contenidos educativos concebidos bajo una perspectiva empresarial ha dado como resultado la ausencia de otros relacionados a la ética profesional desde una *perspectiva humanista*. Desde el

enfoque de la racionalidad técnica la educación universitaria se ha centrado en aumentar su eficiencia, su cantidad de egresados y titulados sin tomar en cuenta su formación ética (Ibarra, 2005). La inversión en la educación universitaria se ha centrado en la técnica más que en la ética.

En muchos casos, la acreditación y el título universitario no garantizan que los profesionales cuenten con una formación integral, desarrollo personal y, mucho menos, con un compromiso social (Ibarra, 2005). Como consecuencia, la universidad no siempre puede avalar que sus egresados cuenten con una ética profesional sólida, bien definida, crítica, coherente y consistente con su práctica cotidiana. Sin embargo, pese a esta falta de compromiso, la sociedad sigue esperando de los profesionales, Hirsch (2003, p. 15) lo aclara al mencionar que: “cuando requerimos los servicios de un profesional, esperamos de él no sólo competencia (dominio de los conocimientos teóricos y prácticos de su profesión), sino también una utilización adecuada de esa competencia, una conducta profesional ética”. Es decir, que pese a las transformaciones que han tenido la universidad y las profesiones, en el imaginario colectivo de la sociedad se mantiene vigente un estrecho vínculo entre los profesionales y la ética.

La ética como una cualidad inherente a la formación y práctica de los profesionales es un bien que la sociedad asume de antemano, que da por hecho y que generalmente no cuestiona. Sin embargo, al ser un bien basado en la confianza, el profesional lo ratifica o contradice en el ejercicio de su profesión, esto da cuenta no sólo de la práctica individual, sino también de la profesión como actividad colectiva y de la universidad como institución formadora. Por esta razón:

El tema de la ética profesional es de gran actualidad y de elevada sensibilidad social, por las faltas de moralidad de la vida pública y el ejercicio de las profesiones, lo mismo de los problemas generados por algunos colegios profesionales (que no funcionan o funcionan mal) (Hirsch, 2003, p. 15).

Los problemas a los que se refiere Hirsch son fundamentalmente faltas de confianza derivadas de la actuación de los profesionales cuyos objetivos individualistas se centran mayormente en el enriquecimiento personal y el bienestar propio que en la

búsqueda del bienestar común y la humanización colectiva; conductas de este tipo tienden a depreciar a las profesiones y a desgastar la relación de apoyo mutuo entre la sociedad y los profesionales.

En ese tenor, se abre una oportunidad para ratificar el lugar de las profesiones dentro de la vida social y de fortalecer, con ello, la importancia social de la universidad. No obstante, para que esto sea posible, los profesionales necesitan tener proyección en su comunidad y para ello es imprescindible que el ejercicio profesional esté sustentado en la ética. En pocas palabras: “para que la universidad pueda cumplir con su cometido de servir a la sociedad, es necesario que vuelva a interesarse por la cotidianidad social; sólo conociendo la realidad de la sociedad, podrá la universidad responder a sus necesidades” (Agejas, Parada y Oliver, 2007, p. 68). Es necesario que las funciones prioritarias de la universidad se mantengan encausadas al bienestar colectivo, es decir, que la investigación que desarrolla la universidad, la docencia y la extensión de la cultura tengan un enfoque humanista y la intención de realizar una intervención social. Concomitante a esto, en el siguiente apartado se expondrán algunos de los puntos más relevantes que componen la relación entre ética profesional y sociedad.

2.3. La ética profesional y la sociedad

La sociedad y las profesiones se encuentran enmarcadas en una relación dialéctica en la cual, la sociedad es transformada permanentemente por la acción de los profesionales, mientras que la constante evolución social genera nuevas exigencias a los profesionales, lo que modifica su formación y práctica. En esta ecuación hay un tercer factor, mismo que ya ha sido constantemente mencionado a lo largo del texto y que posee una enorme relevancia en el vínculo universidad-sociedad, dicho factor no es otro que el mercado laboral/empresa.

Como ya se ha dicho, la universidad y los profesionales tienen una histórica relación con las necesidades sociales, en las que, de hecho, reposa su esencia. No obstante, entre más se avanza en siglo XXI, la atención de la universidad y las IES se desvía cada vez más hacia las necesidades del mercado laboral, cuestión que genera la desatención de la sociedad. En esta relación tripartita, donde el mercado

laboral/empresa cada vez gana más peso: ¿Será posible reorientar el propósito de las profesiones hacia las necesidades sociales?

Evidentemente la intención del texto no es dar respuesta a semejante pregunta sino únicamente utilizarla como eje para la reflexión. Lo que interesa, en este caso, es proporcionar elementos para identificar los matices presentes en la relación que las profesiones y la universidad mantienen con la sociedad y, sobre todo, para comprender de qué forma la ética profesional se constituye como un puente de articulación entre estos dos factores.

Dicho esto, el presente apartado se basa en la argumentación de cuatro puntos centrales, mismos que se encuentran estrechamente vinculadas y que justifican en gran medida el tema de esta investigación: 1) De manera más o menos similar, la mayoría de las profesiones tienen el objetivo general de brindar solución a las necesidades sociales. 2) Los profesionales inciden en la sociedad, sea que lo quieran o no, puesto que su ejercicio profesional se desarrolla con los Otros. 3) Dada la relevancia colectiva que poseen los profesionales adquieren una responsabilidad social y precisan de una formación ético profesional que sustente su práctica. 4) En la actualidad la formación ética de los profesionales generalmente se orienta a una ética empresarial o se enfoca a una formación para la ciudadanía.

Sobre el primer punto, se afirma que, de manera más o menos similar, la mayoría de las profesiones tienen el objetivo general de brindar solución a las necesidades sociales de su contexto. Esto sucede porque el propio concepto de profesión, tal y como se mencionó en apartados anteriores, nace junto con una idea contemporánea de sociedad y de universidad. De hecho, una profesión es, más o menos, un puente de articulación entre la sociedad y la universidad.

En principio, las profesiones poseen un estrecho vínculo con la sociedad ya que estas devienen a partir de una lectura social; por esta razón: “no son producto del azar o del capricho humano: nacen y en las sociedades actuales son reconocidas social y legalmente como tales porque responden a alguna necesidad de las personas que constituyen una sociedad” (Cobo, 2003, p. 262). Cada una de las profesiones con las que cuenta una sociedad determinada debe estar justificada por

la necesidad social a la que responde, esta es la razón del porqué a diferentes sociedades les corresponden diferentes profesiones y porqué existen algunas que evolucionan con el paso del tiempo o simplemente desaparecen, también porqué existen algunas de reciente creación.

Las profesiones son creaciones históricas, contextuales e inexorablemente sociales, están sujetas al tiempo y a cambios constantes. De igual forma, las universidades e IES son instituciones sociales que, como tales, cumplen una función específica; de esta manera, la universidad contemporánea no es ajena a las necesidades sociales cuando se trata de pensar en la formación de sus futuros profesionales. Esta idea es ratificada por Navarrete (2013, p. 6), quien menciona:

Desde estos tiempos históricos, la sociedad ha confiado y respaldado a las universidades como las instituciones formadoras de profesionistas y éstas han contribuido a la sociedad a través de la creación de nuevas carreras universitarias, la eliminación o reemplazo de algunas otras, las actualizaciones curriculares, etcétera, todo ello en pro de los requerimientos y necesidades globales y temporales de la sociedad en la que se encuentra inmersa y que la posibilita como tal. En esta tesitura, la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad.

Con esto, se puede confirmar que la universidad y la sociedad mantienen una relación dialéctica donde los profesionales se mantienen justamente al centro. La universidad provee a la sociedad de profesionales con el propósito de resolver sus requerimientos y necesidades mientras que la sociedad la legitima y le permite ejercer un monopolio formativo. Las profesiones, en conjunto con quienes las ejercen, se vuelven una extensión de la sociedad. En síntesis:

El significado de una profesión, es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la solución de determinado problema. (Gomez, 1983, p. 2)

De esta manera, el sentido y desarrollo de las profesiones al igual que la formación de los estudiantes depende en gran medida de las necesidades sociales; estas son determinantes en la forma de actuar de las instituciones, de los colegios y de los profesionales en particular. Por esto, en diversos escritos se circunscribe la relación entre la universidad-sociedad como una relación imperativa de obligación de la primera para con la segunda. Esto se puede observar en las palabras de Hirsch (2003, p. 10), quien afirma que:

Las instituciones de educación superior deben proporcionar a la sociedad personas, no sólo profesionalmente bien preparadas, sino además, cultivadas, con criterio, de mente abierta, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social.

De esta forma, se puede vislumbrar que la sociedad demanda de los profesionales, así como de sus instituciones formadoras, una respuesta para resolver sus necesidades. El compromiso de ambas para con las necesidades sociales se interpreta como responsabilidad social y el cumplimiento de dichas necesidades por parte de los profesionales se lee, en muchas ocasiones, de manera impositiva y sesgada, desde un posicionamiento dualista y moral, pero no ético, como un *buen* uso de la profesión.

Ahora bien, fuera de los calificativos bueno y malo, lo que sí se puede considerar es que los profesionales modifican a la sociedad con su práctica, por esto es por lo que se puede presentar la segunda idea central de este apartado y es que, efectivamente, los profesionales inciden en la sociedad, sea que lo quieran o no, puesto que su ejercicio se desarrolla, inevitable y directa o indirectamente, por, con y para los Otros.

Los profesionales son sumamente indispensables para el desarrollo de las sociedades porque impactan directamente en ellas, permiten su evolución, su transformación y, por esto, pueden ser considerados como agentes de cambio. No obstante, al ser agentes de cambio también adquieren una gran responsabilidad puesto que sus acciones poder ser decisivas para la vida de los demás. Tal y como lo menciona Ibarra (2005, p. 3):

Los profesionistas que egresan de las instituciones de educación superior, al adquirir un conjunto de conocimientos especializados y de competencias profesionales, no sólo logran obtener el estatus y el poder de expertos especialistas en un área de conocimientos o campo de acción, sino también contraen la responsabilidad moral de hacer un buen uso de esas competencias profesionales porque la aplicación de esos conocimientos especializados inciden de manera directa o indirecta en las condiciones de vida y en el bienestar de la población.

Ahora bien, en este párrafo es visible, de nueva cuenta, una insistencia común cuando se habla de ética profesional y es la de darle una lectura axiológica a partir de los conceptos del bien y el mal; sin embargo, pensar el tema desde esta perspectiva puede propiciar que se caiga en relativismos sin sentido puesto que se carece de parámetros para discernir objetivamente lo bueno de lo malo y si los hay seguramente serán contextuales. Así mismo, también es posible encontrar textos de autores como Moo (1992), Agejas, Parada y Oliver (2007) e Ibarra (2005) donde se intenta disfrazar esta dificultad a partir de la presencia de otro concepto problemático como lo puede ser el bien común.

A decir verdad, si se cuestiona a cualquier profesional si considera que ejerce su profesión con ética seguramente se obtendrá una respuestas afirmativa puesto que es probable que actúe según los cánones de lo que considera bueno, de tal manera que no habría forma de contrariarlo, lo que daría lugar a una paradoja. Cuando habla sobre ética profesional Moo (1992, p. 53) menciona que:

Resulta ser muy subjetivo para cada persona, no todas las personas aplican la ética profesional en su trabajo, porque frecuentemente y aún más de lo que imaginamos, el profesionista o trabajador se juzga dispensado de cualquier orden o disciplina, debido a esto el bien común sufre perjuicios muchas veces irreparables y la sociedad en muchas ocasiones tiene que soportar el espectáculo bochornoso del profesional.

El punto con esto es que, lo que podría comprenderse como responsabilidad social es simplemente el hecho de que los profesionales desarrollen una consciencia precisa sobre los cambios que pueden generar sus decisiones en el ejercicio profesional. Tener responsabilidad social en la profesión no quiere decir que se deba actuar según una idea específica del bien y el mal, sino que se es consciente

que, como quiera que se ejerza la práctica profesional, se generan cambios en la sociedad y consecuencias en el Otro.

De esta manera, la responsabilidad social puede ser conceptualizada como una toma de consciencia de la Otredad y como una noción clara de las consecuencias de la praxis profesional⁵. Naturalmente, es de esperarse que, al ser conscientes del Otro, los profesionales orienten sus acciones de manera diferente a cómo serían si no tuvieran esta consciencia, razón por la cual la responsabilidad social es una expresión de ética y la ética no es innata, requiere ser formada y tampoco es absoluta, puede tomar muchas formas.

Con esto, se puede deducir lógicamente que la responsabilidad social de los profesionales es consecuencia de la responsabilidad que tienen las universidades e IES para con la formación de sus estudiantes y es que ser consciente de las consecuencias que el ejercicio profesional propio genera sobre la colectividad y utilizarla como base de un marco reflexivo es parte de lo que entiende en este texto como formación ético profesional; sin embargo, aquello que las instituciones entienden por esta puede ser radicalmente distinto, lo que se articula con el último punto; éste puede ser sintetizado de la siguiente manera:

Las profesiones, y con ellas la formación profesional, surgen en el marco del proyecto de modernidad. Prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad. [...] Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos. (Navarrete y Buenfil, 2018, p. 1024)

Las necesidades de financiamiento literalmente obligan a las universidades e IES a replantearse desde un enfoque utilitarista y tecnocrático a partir del cual gestionan nuevas carreras con un mayor nivel de pragmatismo, o bien, actualizan los planes y programas de las ya existentes a fin de adaptarse a esta visión. En este contexto,

⁵ Es importante aclarar que la concepción de praxis que se aborda en esta investigación proviene de Aristóteles y de su distinción entre praxis y poiesis, donde la primera puede definirse como una acción inmanente o un actuar ético cuyo fin se encuentra en sí mismo (Burgos, 2013).

el lugar de la ética en la formación de los profesionales tiene dos posibles desenlaces: desaparecer o ser reorientada.

En el primer caso, que es también el más común, la ética profesional generalmente pierde protagonismo dentro de los temas o contenidos relevantes en los planes y programas de estudio, de esta manera se le resta espacio o sencillamente desaparece por completo. En el segundo caso, que es el más pernicioso, la ética profesional se mantiene dentro de los planes y programas de estudio pero se le da un abordaje tecnocrático y utilitarista. En este caso es casi seguro que la noción de responsabilidad social no sea parte de la formación ético profesional de los estudiantes o lo haga de una manera poco profunda.

En este último caso se puede ubicar una tendencia, estudiada por autores como Bolívar (2005) y Cobo (2003), que consiste en concebir a la formación ético profesional como una educación para la ciudadanía. En dicha propuesta, pese a que se puede apreciar la intención de reconocer el lugar de la responsabilidad social dentro de la ética profesional, también existe el riesgo de pensar y formar a los profesionales no como profesionales sino como ciudadanos.

Ahora bien, no es que exista algún tipo de jerarquía entre estos dos sino que simplemente son diferentes. En principio, es claro que todos los profesionales pueden ser considerados como ciudadanos mientras que no todos los ciudadanos serán profesionales; con esto, los profesionales tienen una formación específica que requiere de una formación ético profesional que no requieren los ciudadanos.

De esta manera, ciudadano y profesional poseen conceptualizaciones distintas y, por tanto, requieren de una formación diferente aunque, de hecho, la ética sea un componente fundamental de ambas. Los ciudadanos precisan de la ética para poder vincularse entre ellos y los profesionales para vincular su profesión con la sociedad, por esta razón la formación ético profesional no puede comprenderse como educación para la ciudadanía.

En síntesis, se puede aseverar que, históricamente, la sociedad y la universidad posee una relación de mutua conveniencia en la cual la ética profesional funge como un recordatorio permanente de esta relación. Así: “la formación ética contribuye a que los profesionales comprendan los fines sociales de su trabajo, es decir, saber que su profesión adquiere sentido en la medida en que se pone a disposición de los demás” (Pérez, 2015, p. 103). La sociedad no puede quedar al margen de la ética profesional; sin embargo, la ética profesional muchas veces queda al margen de la formación universitaria, razón por la cual se da la presencia de profesionales poco conscientes de las consecuencias sociales de su ejercicio profesional. En el siguiente capítulo se profundizará en la presencia de ética profesional en la formación universitaria.

3. LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

“El aspecto más importante de la educación no son la instrucción y el saber acumulado, sino la formación de costumbres éticas” (Locke, 2012, p. 17)

En las siguientes cuartillas se presentará un breve desarrollo histórico acerca de la formación profesional, desde la edad media hasta llegar a la definición actual y las dimensiones que la conforman. Posteriormente se realizará una lectura sobre los distintos debates que se han suscitado alrededor del tema y se abordarán algunas de las características de la formación profesional integral como una propuesta para hacer frente a la problemática que la atañe en el siglo XXI.

Posteriormente, se reflexionará sobre el lugar otorgado a la ética profesional dentro de la formación universitaria en general, así como algunas de las alternativas propuestas por distintos teóricos para hacer de esta algo más que una asignatura dentro del plan de estudios. Por último, se llevará a cabo una breve semblanza histórica sobre el desarrollo de la pedagogía como profesión en la FES Aragón, así como de su articulación con la ética profesional.

3.1. Formación profesional

Cuando se habla de formación profesional generalmente se le asocia al tema de la capacitación para el mercado laboral, desde donde se tocan temas sobre la relación ocupacional, la articulación entre economía-educación, trabajo masivo especializado, precarización de los salarios, etc., (Rodríguez, 2012); igualmente, es común encontrar artículos referentes a la vinculación entre la formación profesional y a la acreditación y la certificación, donde generalmente se recurre al tema de la calidad (Marín, 1996), una última tendencia consisten en el estudio de la formación profesional en torno al diseño curricular (Valera, 2010). En suma, el tema de la formación profesional posee tantas aristas que se vuelve imposible desentrañarla sin enmarcarla en un espacio histórico geográfico concreto.

Al igual que la universidad, el tema de la formación profesional o formación universitaria posee una historia bastante compleja cuyos orígenes se remontan a la edad media, en esta época el sistema de aprendices, oficiales y maestros (al igual

que otras organizaciones como las de escudero-caballero, bachiller-profesor y monje-novicio) comenzó a proporcionar un acompañamiento formativo para la actividad profesional. Posteriormente, con la revolución industrial de inicios del siglo XIX, la necesidad de mano de obra calificada revitalizó el tema de la formación profesional encausándolo hacia la capacitación para el trabajo (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996).

Ya en el siglo XX la formación profesional que se ofertaba en universidades e IES públicas y privadas en el país se diversificó debido a las múltiples tendencias que surgieron desde inicios del siglo pasado, desde la época postrevolucionaria. Por ejemplo: la formación profesional liberal (1930-1950), planteada desde una visión generalista, científicista y humanista enfocada al desarrollo individual; la formación profesional modernizante y tecnocrática (1950-1970) con énfasis en el sentido de las profesiones y en papel social de la educación; la formación profesional técnico-científica (1970-1982) que hacía hincapié en los criterios de eficiencia y la capacitación para el trabajo; la formación profesional técnico-productivista (1982-1995) basada en el modelo neoliberal, la calidad y la modernización de la educación (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996), con la incorporación de la economía nacional al proceso de globalización el modelo de formación profesional quedó reducido a una educación técnica y a la solución de problemas de carácter pragmáticos.

Con la masificación de la enseñanza superior y la creación de nuevas IES (tal como se mencionó en el capítulo anterior) la formación profesional sufrió diversas transformaciones en su concepción. La universidad, al ser una institución social altamente sensible al contexto histórico geográfico y a las condiciones de vida en las que se circunscribe, terminó por transformarse de manera constante con el paso del tiempo. En la actualidad:

La universidad y la formación que en ella se imparte se sitúan en un contexto social cuyas características, a las puertas del siglo XXI, se resumen en la expresión “globalización” o “sociedad de la información”. Así, desde el punto de vista económico, la realidad del desempleo y la movilidad profesional hacen que se prevea que los estudiantes actuales cambien de trabajo con más frecuencia que la generación anterior;

además, se requieren nuevas capacidades y otras menos nuevas se revalorizan y se hacen más necesarias. (Aguilera, 2000, p. 71-72)

En este escenario, tan etéreo y vertiginoso, a la par que cambia el mercado laboral se modifican las necesidades y la formación profesional. Dicha situación ha generado que la formación profesional se vuelva un proceso enfocado más en la extensión que en la profundidad, tanto en contenidos como en experiencias, dando como resultado una formación fundamentalmente efímera, pensada para adaptarse a la sociedad antes que para transformarla.

De esta manera, pareciera que las IES y la universidad ya no se preocupan por formar a sus estudiantes sino por habilitarlos/capacitarlos y certificarlos para el trabajo. La ecuación *a mayor nivel de escolaridad mayores oportunidades de empleo* que ha regido la concepción de la educación en los tiempos de la globalización se ha vuelto la motivación principal para los jóvenes que buscan llegar a la educación superior.

Por otra parte, poseer un título universitario facilita el acceso al mundo laboral, pero no garantiza el puesto de trabajo se corresponda con la titulación adquirida y estos hechos tienen sus consecuencias para la universidad: por una parte cada vez se le exige una formación más polivalente y por otra compromete cada vez menos a los alumnos con los valores y contenidos propios de sus estudios. (Aguilera, 2000, p. 72)

Este punto es de gran importancia, ya que una de las características intrínsecas de la formación universitaria es que se concibe como una antesala para el ejercicio profesional, mismo que, en la actualidad, puede no llegar; entonces, las instituciones son conscientes de que se encargan de formar futuros profesionales que posiblemente nunca lleguen a ejercer. Naturalmente, dicha probabilidad subsiste y se ve reflejada en el propósito de la formación profesional que, cada vez con más frecuencia, se vuelve laxa en cuanto a su contenido y forma.

La desvalorización de los títulos universitarios de la cual se habló en el primer capítulo es consecuencia directa de la futilidad de la formación profesional en la actualidad. Esto sucede porque, en esencia, muchos de los títulos universitarios (sobre todo en el área de humanidades) avalan la posibilidad de una intervención

profesional dirigida a la humanización de la sociedad; cuando los profesionales no guardan relación con la sociedad y se enfocan más bien al mejoramiento de la eficacia, la eficiencia y la calidad en la búsqueda de la excelencia empresarial se deprecia la profesión, la formación y la institución formadora junto con el certificado. Por esta razón:

La formación profesional ha quedado restringida a una habilitación pragmática combinada con ciertas bases cognoscitivas tendientes a la prescripción, para un desempeño profesional igualmente condicionado por necesidades, demandas y exigencias de carácter político, económico, disciplinario, etc. Así, esta preparación universitaria no constituye una auténtica formación. (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996, p. 74)

Esto ha llevado a vivir un reduccionismo exacerbado y una dicotomía entre lo teórico y lo práctico, aspectos que en sí mismos no constituyen puntos opuestos. El predominio de la técnica sobre la teoría es ciertamente el síntoma del contexto en el cual están situadas las IES y la universidad y es, probablemente, el enemigo acérrimo de la consecución de una formación profesional integral. Otro factor interesante en la apreciación de Barrón, Rojas y Sandoval es la idea de que los profesionales, en el mundo globalizado, han sido reducidos a ser recursos humanos, instruidos y contratados casi exclusivamente para resolver los asuntos que atentan contra la economía mundial más que a los asuntos de orden público que pueden favorecer la humanización de la vida social, tal situación es aclarada por Pacheco (2012, p. 4) cuando menciona que:

La formación de profesionales como función sustantiva de la institución universitaria, tiene como propósito fundamental la necesaria vinculación universidad/sociedad. No obstante y frente a las grandes transformaciones mundiales y regionales, instituciones y actores atestiguan y experimentan en la actualidad, la urgente necesidad de insertarse en la nueva dinámica de producción de conocimiento.

El punto aquí es importantísimo para ilustrar la problemática actual de la formación profesional y es que, lo que tradicionalmente se asumía como su objetivo, es decir, la articulación entre la universidad y la sociedad se ha convertido en la vinculación entre la universidad y el mercado laboral o bien, entre la universidad y la empresa;

en esta relación se ha desdibujado la noción de sociedad y con ella la idea de bien común.

Empero, es menester recordar que las variables universidad y sociedad son punto de partida y de llegada respectivamente para la formación profesional y, al igual que sucede con la universidad, las sociedades contemporáneas no son inamovibles, sino todo lo contrario, se mueven a un ritmo tan vertiginoso que pareciera que en ocasiones se alejan demasiado de la concepción de formación profesional que se promueve en las instituciones. De esta manera: “los requerimientos que enfrentan hoy las instituciones de educación superior llevan al debate acerca de cuáles son las características que debe reunir el proceso de formación profesional para alcanzar los fines encargados por la sociedad” (Llerena, 2015, p. 2). Naturalmente, este debate se alimenta de lecturas provenientes de los propios estudiantes de educación superior, de los aspirantes, de empresas tanto públicas como privadas y de la sociedad en general, lo que genera un crisol de perspectivas eclécticas e inclusive antagónicas.

Por esta razón, actualmente existen muchas tendencias en torno a la formación profesional que ofrece la universidad e IES como, por ejemplo: aquella basada en competencias (González y Ramírez, 2011), la recomposición de la oferta de formación profesional basada en los conceptos de la nueva cultura productiva: calidad, eficiencia, eficacia, etc. (similares a los de la perspectiva empresarial de la ética profesional) (Casalet, 1994), la formación para el desarrollo (Climent, 1997) y la formación profesional integral, perspectiva de carácter humanista desde la cual partirá la comprensión del tema en el desarrollo ulterior del trabajo. En este sentido, Barrón, Rojas y Sandoval (1996, p. 70) reconocen que:

La formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina.

De esta manera, se pueden identificar por lo menos cuatro características que configuran la formación profesional como tal: primera, se puede definir como un

proceso de socialización que implica a los compañeros de estudio, docentes y otras figuras de la universidad o IES; segunda, es un proceso que posee una meta u objetivo específico, ya que persigue *finés precisos*, es decir, la institución busca que este proceso suceda de manera intencional; tercera, es *a priori* al ejercicio profesional; cuarta, el proceso de socialización está mediado por el saber propio de la profesión en cuestión.

Aclarado entonces el qué, se puede definir el cómo, cuándo y dónde, en este caso y concomitante a lo anterior, se puede asumir que: “la formación profesional se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, hablando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales” (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996, p. 70). Entonces, la formación profesional adquiere dos características más: quinta, se realiza en un contexto exclusivamente académico-educativo y no en el laboral; sexta, al tratarse de un proceso sujeto al ámbito institucional posee un sustento legal que lo avala.

En síntesis, la formación profesional es un proceso de socialización intencional que se desarrolla en contextos estrictamente académicos y que otorga a los estudiantes de alguna profesión tanto el sustento teórico-técnico-práctico de su disciplina como el respaldo legal e institucional para ejercerla dentro de la sociedad. Ahora bien, el hecho de que la formación profesional sea un proceso intencional no quiere decir que en todos los casos esté formalmente plasmado en los planes y programas de estudio o en las actividades académicas, a decir verdad, en ocasiones puede desarrollarse implícitamente en la vida cotidiana de los estudiantes en las IES y universidades. Por esta razón:

Es importante considerar que, si bien la formación profesional se circunscribe a las acciones desarrolladas explícita y formalmente en el espacio educativo, hay también otros espacios en los que intervienen necesaria e inevitablemente diversos elementos, los cuales dan cuenta de la presencia de esas otras dimensiones en las que se configura dicha formación” (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996, p. 70).

En este caso, la formación profesional de los estudiantes no se construye únicamente dentro del aula de clases, sino también fuera de ella, en los pasillos, en

las conversaciones de carácter informal que se entablan con los futuros colegas y con los profesores; en el *modus vivendi* propio de la vida académica a nivel superior se construye la personalidad profesional de los estudiantes, los permea constantemente de ideas acerca de lo que significa su profesión y de lo que se espera de ellos como profesionales.

Por tal motivo, la formación profesional se puede comprender como un proceso de socialización altamente complejo y multifactorial, a decir verdad, en las definiciones anteriores se puede apreciar, tanto explícita como implícitamente, que el proceso es fundamentalmente tripartito puesto que en él convergen de manera equitativa tres dimensiones: la *institucionalidad*, la *intervención docente* y la *imbricación personal* de los estudiantes.

Partiendo de lo general a lo particular, la primera de ellas: la *institucionalidad*, es la dimensión formativa de mayor amplitud puesto que se compone de la institución formadora (ya sea IES o universidad, aunada a su indisociable filosofía institucional: misión, visión y valores), la profesión (que contiene un bien específico, una teleología y un acervo general de valores propios de la disciplina) y el plan y programas de estudio (que contiene, entre otras cosas, el enfoque pedagógico, las metodologías didácticas y el perfil de egreso).

Como consecuencia, la formación profesional de un estudiante de la Licenciatura en Pedagogía no será idéntica en una universidad nacional y en una internacional, así como tampoco lo será en una universidad pública y en una particular; inclusive, en el caso de la UNAM, la formación profesional de la misma disciplina cambia según se trate de la FES Aragón, FES Acatlán o de la Facultad de Filosofía y Letras puesto que poseen un plan y programas de estudio distintos. Naturalmente, pese a que se trate de la misma facultad, la formación profesional cambiará radicalmente entre estudiantes de Economía y Derecho.

La dimensión institucional es la dimensión de mayor amplitud, ya que refleja un conjunto de objetivos externos, que en el caso de México provienen del Artículo tercero constitucional y del séptimo de la Ley General de Educación, así como de recomendaciones devenidas de organismos especializados como la ANUIES y

UNESCO (Barba y Alcántara, 2003). De esta manera el Estado determina, junto con las instituciones formadoras, gran parte de lo que será la formación de los futuros profesionales.

Continuando con el orden sintético, la segunda dimensión formativa: la *intervención docente*, se encuentra vinculada principalmente a la formación de los docentes (es decir, la experiencia educativa y profesional desde la cual se encargan de retroalimentar a los estudiantes; desde dónde parte su comprensión de la profesión que enseñan) y la práctica docente (que refiere a la manera en la cual instrumentan sus clases y en cómo se relacionan con sus estudiantes).

Esta dimensión es bastante interesante puesto que funge como punto de articulación entre la primera y la tercera; a decir verdad, algo en lo que la mayoría de las perspectivas de la formación profesional coinciden sin importar su tendencia es que los docentes son determinantes en el proceso de formación de los estudiantes. Tal y como lo comentan Pupiales y Fonseca (2014, p. 273): “en el proceso formativo, no sólo en la universidad, igualmente en otras etapas de la formación, es el docente quien interviene directamente en el diseño y planificación de las actividades que afectan la transformación del estudiante”. El docente es un intermediario entre la institucionalidad y el estudiante, es él quien presenta, desde sus propias concepciones, la profesión y quien asienta las bases para la interacción y el diálogo entre los estudiantes dentro del aula.

El lugar que ocupa el docente en la formación profesional es semejante al de un filtro de cámara puesto que modifica todo lo que pasa a través de él, en muchos sentidos lo llena de matices y lo permea de su propia subjetividad, de ahí que el docente ostente una enorme responsabilidad ética, ya que al modificar (en ocasiones de manera no intencional) la realidad que presenta transforma también a sus estudiantes. López (2003, pp. 44-45) señala que:

De aquí la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y su impacto en la formación de los estudiantes, especialmente en los de pedagogía, debido a que son ellos los que, posteriormente y en su mayoría, llegarán a convertirse

en docentes, mismos que habrán configurado su concepción de la educación a través de su experiencia como estudiantes.

En la Licenciatura en Pedagogía la formación profesional se vuelve una paradoja. Puesto que algunos de los estudiantes deciden ejercer la docencia, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza significa lo mismo que reflexionar la propia formación. Por esta razón, la intervención docente puede ser considerada una de las dimensiones fundamentales de la formación profesional.

En lo que respecta a la última dimensión es, la imbricación personal, el complemento final de este proceso tripartito, misma que se compone de la historia de vida de los estudiantes (sus experiencias, su motivación, sus expectativas), de su identidad universitaria (es decir: qué tanto se identifican con la filosofía de su institución, en qué medida se sienten pertenecientes a ella y a su profesión) y de su compromiso (qué tanto se involucran con su propia formación).

La formación profesional, pese a lo que pudiera parecer, no depende exclusivamente de la escuela y de los docentes, sino de los propios estudiantes; es por lo que, pese a que se hablase de una institución con una tradición universitaria cuya plantilla docente es acorde y coherente tanto en su formación como en su práctica a la profesión en cuestión, la formación profesional de los estudiantes adquirirá diversos matices si no existe una profunda imbricación personal y, por esta misma razón, la formación profesional es un proceso que se construye de manera única y distinta para todos y cada uno de los estudiantes. Para esclarecer lo anteriormente mencionado vale la pena recuperar las ideas de Llerena (2015, p. 12), quién afirma que:

La formación profesional es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad.

Esta definición es interesante puesto que subraya el hecho de que en el proceso de formación profesional es el sujeto quien se apropia de todo aquello que tiene

relación con su profesión, dicha proposición es pertinente pues acentúa la presencia y responsabilidad de los estudiantes en torno a su propio proceso de formación, mismo que no está determinado exclusivamente por la institucionalidad o por la intervención docente, sino que es el estudiante quien, de manera consciente, toma aquello que considera pertinente para la construcción de su personalidad profesional.

Es importante recordar que el estudiante es partícipe y motor de su propio proceso de formación, mismo que está lleno de interacción y socialización con los demás y con la propia institución. Así: “en la institución educativa, el individuo también aprende y hace suyas formas de interacción social en las que median –de manera tácita e incuestionable intereses propios y ajenos a los propósitos institucionales de formación” (Pacheco, 2012, p. 2). De este modo, la formación del estudiante no está determinada por los intereses de la institución y de la estructura, sino que se construye como resultado de la concatenación y la lucha de intereses diversos, de manera similar a una negociación.

Es el estudiante quien, como protagonista de su propia formación, decide la manera en la cual desea relacionarse con la institución y con su propio proceso, ya sea estableciendo un vínculo estrecho y profundo o laxo y superficial; desde el momento en que toma la decisión de estudiar una u otra profesión en determinada institución formadora es él quien determina en qué medida permitirá que la institución y los docentes trastoquen su subjetividad. Tal y como lo menciona Hirsch (2003, p. 10): “la incorporación del espíritu universitario dependerá de muchas circunstancias personales y, en especial, del grado de inserción, comunicabilidad, sensibilidad y apertura con que se participe en la vida comunitaria”. Así, la institucionalidad e intervención docente impactan en los estudiantes en diferente medida y de distintas formas, lo que da como resultado procesos de formación profesional completamente distintos aún en situaciones similares.

Una vez aclarada la interrogante sobre qué es la formación profesional se puede presentar el cómo debería ser, particularmente desde la idea de una formación profesional integral, propuesta cuyos planteamientos la erigen como una de las

alternativas más lúcidas para abordar los retos de la educación superior en el tercer milenio. Sobre el tema, Agejas, Parada y Oliver (2007, p. 69) comentan que:

La sociedad y los mismos estudiantes dan por hecho que la formación universitaria tiene como objetivo principal la capacitación profesional (lo cual es más que dudoso a nuestro parecer, puesto que la misión de la Universidad es la formación integral de los alumnos, no la simple enseñanza técnica).

La formación universitaria, al ser un proceso complejo y multidimensional que se construye a través de la interacción y la socialización, no sólo incide en el desarrollo intelectual o cognitivo por parte de los estudiantes, sino que también configura su personalidad, contribuye a la consolidación de su identidad y a la identificación de sus principios éticos; por esta razón, se puede hablar de la formación profesional como un proceso integral.

Ahora bien, pese a que las instituciones pueden ofrecer una formación profesional integral muchas veces se centran en los aspectos cognitivos dejando de lado las demás aristas que conforman a los sujetos. En ese sentido: “la formación es integral si considera a la persona del estudiante en su totalidad, además de su potencial cognoscitivo, su capacidad transformadora por medio de su acción profesional” (Inciarte y Canquiz, 2009, p. 47); así, el profesional deja de ser concebido como un producto fabricado para insertarse productivamente al mercado laboral como se piensa desde la perspectiva empresarial y se vuelve un agente de transformación social responsable.

Todas las instituciones formadoras, por sus características intrínsecas, tienen la posibilidad de proveer a sus estudiantes de una formación profesional integral; sin embargo, para que puedan implementarse de manera explícita y que la integralidad no dependa únicamente de la pertenencia a una institución y de la socialización inherente a ella es necesario que sean conscientes de ello y que modifiquen su concepción sobre lo que significa una formación profesional integral. Al respecto Llerena (2015, p. 10) comenta, de manera más profunda, que:

La formación profesional integral no significa, únicamente, disponer de una sólida preparación científico-técnica y laboral, precisa también de una formación humanística,

caracterizada por elevados valores éticos, morales, sociales en general con un alto nivel de compromiso social que garantice su aporte continuado al desarrollo de la sociedad desde su profesión.

Pensar la formación profesional desde un enfoque integral conlleva a mirarla desde una perspectiva humanista y, por ende, pensarla dentro de un marco social; no sólo en torno al qué, sino también al cómo y al por qué/para qué, es decir, que la formación profesional integral no se limita solamente a ampliar la extensión de lo que deben saber/ser los futuros profesionales, sino a establecer que la manera en cómo lo aprendan es igual de relevante que la reflexión acerca de para qué lo aprenden.

En el caso de los profesionales, la integralidad no se base en llenarlos de conocimientos y técnicas diversas o en buscar la transversalidad de los contenidos, amén de que aprendan un poco de todo, sino en formar en ellos una noción de compromiso social y responsabilidad profesional que les permita incidir directamente en su contexto y transformarlo a partir de su formación y de su ejercicio cotidiano. Básicamente una formación profesional integral tiene la posibilidad de dotar a los estudiantes de un sentido que pueda orientar su práctica.

En resumen, la formación profesional se considera como una socialización de alta complejidad, única y personal que se desarrolla a partir de la interacción entre los estudiantes y los docentes, así como entre los estudiantes y la propia institución. De esta manera: “se reconoce el proceso de formación integral del profesional que se desarrolla en la educación superior como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo” (Valera, 2010, p. 119). En este espacio, que se podría identificar como dialéctico y de intercambio, los estudiantes tienen la oportunidad de construirse a sí mismos a partir del reconocimiento de los otros; empero, al no ser un espacio físico y temporal determinado es más bien una posibilidad, es decir, que puede darse tal construcción de sentidos y significados como también puede no darse, todo dependerá de los sujetos participantes. De manera ideal:

La formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante (Valera, 2010, p. 119).

Frente a este panorama la formación profesional, concebida como un proceso integral cuyo propósito se sustenta en el compromiso y se refleja en la vida social, no se centra en el campo laboral ni en los futuros profesionales *per se*, sino que parte de la sociedad, los profesionales son para la sociedad, para humanizar la vida colectiva. En el punto ulterior se profundizará en la formación ético profesional, de manera particular, como uno de los aspectos más relevantes, pero también más abandonados, en lo que se refiere a la formación profesional universitaria.

3.2. Formación ético profesional

La formación profesional, entendida como un proceso integral desarrollado dentro de las universidades y demás instituciones de educación superior que permite a los estudiantes construir una personalidad y una identidad profesional sólida desde la cual puedan orientar su práctica en el campo profesional, es uno de los puentes más firmes a través de los cuales la educación superior responde a las necesidades de la vida social.

Dicho vínculo es trascendente debido a que, la inserción de los profesionales en el campo laboral representa el tránsito de la visión y los propósitos de las instituciones formadoras hacia la sociedad con lo que, inexorable e irremediabilmente, se moviliza también un contenido ético que se proyecta en el rango de acción del profesional y es asimilado por quienes reciben sus productos o servicios como un referente de su ética profesional.

Así, lo interesante de cualquier tipo de formación profesional es que posee un aspecto ético considerable, ya sea explícito o implícito, que define gran parte de lo que será el ejercicio profesional en el futuro; la sociedad y los particulares que solicitan los servicios profesionales son especialmente sensibles ante él; inclusive,

aunque muchas veces se desconozcan los aspectos teóricos o técnicos de una profesión será muy común que se posean nociones más o menos claras sobre el aspecto ético.

Se puede desconocer por completo cuáles son los procedimientos que realiza un nefrólogo, pero al tratarse de un profesional de la medicina es casi seguro que quien requiera sus servicios espere de él un trato sustentado en ciertos principios éticos asociados a la rama. Por esta razón: “la profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y prácticas), una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y en la que confían) los ciudadanos o clientes” (Vicente, *et al.* p. 716). La ética es un aspecto intrínseco a las profesiones y concomitante a la formación profesional aunque en la mayoría de los casos de manera implícita.

En este apartado se elucidarán con mayor precisión algunos de los puntos más importantes en la problemática de la formación ético profesional en nuestro país a fin de aterrizar algunas propuestas de acción que permitan reflexionar el papel de la institucionalidad, de la formación y práctica docente y de la imbricación personal en torno al tema.

Aclarado lo anterior, si la formación profesional es un proceso integral que permite a los estudiantes construir referentes para implementar su práctica en el campo profesional, la formación ético profesional posibilita encaminar dicha práctica hacia el bien común y otorgarle un sentido de responsabilidad social; igualmente, si se retoman las definiciones sobre ética profesional presentes en apartados anteriores, la formación ético profesional podría comprenderse como el proceso educativo en el cual las instituciones formadoras fomentan en sus estudiantes la autorreflexión y la búsqueda de la humanización de la sociedad.

No obstante, todos los estudiantes son diferentes y se involucran de diversas maneras con su profesión, al igual que con sus compañeros y docentes, lo que da como resultado que su formación profesional y, por ende, su formación ético profesional, sea un proceso único. Así mismo, en la actualidad existe una gran variedad de instituciones formadoras con características diametralmente opuestas

entre sí que impactan de manera decisiva en este proceso. En palabras de Barragán (2009, p. 22):

La Universidad tiene un alto impacto en los estudiantes, particularmente porque como individuos en un grupo se socializan y por lo tanto se comparte algo más que el conocimiento académico. A ello debemos agregar que depende de la carrera y de la institución que los valores de los estudiantes se identifiquen.

En este sentido, diferentes profesiones en diversas instituciones formadoras tendrán un nivel de prioridad distinto para la ética profesional dentro de sus planes y programas de estudio según la lectura de la realidad que hayan realizado, tanto social como laboral, la importancia que concedan a la relación universidad-sociedad y la visión que tengan sobre la educación en general.

A inicios de siglo, Bolívar (2005) catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada en España realizó una investigación sobre formación ética profesional en la que participaron casi 1500 estudiantes de siete carreras diferentes en dicha institución. Conforme a los resultados obtenidos se pudo concluir que, pese a que la mayoría de los estudiantes reconocían la importancia de la ética profesional dentro de su formación universitaria, la atención que la institución y los docentes otorgaban al tratamiento de los temas éticos y deontológicos a lo largo de los estudios era escasa o nula; a esta generalidad únicamente lograron escapar tres profesiones Derecho, Enfermería y Trabajo Social.

Frente a esta situación Bolívar pudo reflexionar que, en la actualidad, la ética profesional representa el currículum nulo en muchas carreras universitarias y, por tanto, en la formación profesional de muchos estudiantes. Dentro de las titulaciones que presentaron un bajo nivel de atención a la ética profesional se encontraron Medicina, Psicología, Ciencia y tecnología de los alimentos y Educación; en lo que respecta a esta última se concluyó que:

Hay una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas, en que se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos y competencias técnicas, que de conciencia social crítica. No sólo faltan materias específicas dedicadas a la ética

profesional, sino también hay una cierta ausencia en todas las asignaturas y en el ambiente de la Facultad (Bolívar, 2005, p. 106).

Con base en esto, se puede concluir que, en efecto, depende de la carrera y de la institución que los valores éticos de cada profesión se identifiquen y que hay una tendencia generalizada en la educación superior a priorizar los enfoques técnicos sobre los críticos, lo cual desdibuja aún más a la ética profesional en la formación que los estudiantes reciben; en el caso mencionado de las carreras relacionadas con la educación, el tema languidece bajo la sombra de tópicos de carácter utilitario.

Esta situación, al igual que algunas otras presentes en el desarrollo de este trabajo, no son fortuitas, sino todo lo contrario, son consecuencia de procesos históricos, políticos y socioculturales que poco a poco se han encargado de darle forma a la realidad y a la educación. Así: “por su propia naturaleza la educación escolar conlleva valoraciones que se traducen en intencionalidades explícitas o implícitas; tanto los contenidos curriculares como las metodologías que guían los procesos educativos reflejarán esas valoraciones” (Latapí, 2003, p. 77). Entonces, el bajo nivel de importancia que algunas profesiones otorgan a la ética es una consecuencia, entre otras cosas y como se comentó en apartados anteriores, de la globalización, de la perspectiva empresarial que impera en la educación y de las profundas transformaciones por las cuales han atravesado la universidad y las recientes IES a lo largo de los años.

Con la educación superior en el contexto de la globalización prevalece la desvalorización y el desinterés por la formación ético profesional, desde su concepción hasta su praxis en el clima y en la forma de vida de la comunidad educativa que integra las universidades e IES. La idea de que la ética profesional no es relevante en la formación de los estudiantes se desliza por todo un escalafón jerárquico que inicia con las autoridades educativas, continúa con los directivos y administrativos, pasa por el personal docente y llega a los estudiantes. En general:

La formación universitaria del profesorado no se presta mucha atención en socializar a los estudiantes dentro de un ideal profesional y ético, y sorprendentemente tampoco se presta mucha atención a las cuestiones morales y éticas que deberían llamar la atención de los educadores (Bullough, 2000, p. 31).

Poseer un ideal es de suma importancia en el momento de iniciar el proceso de formación de los estudiantes puesto que el ideal permite tener un punto de referencia para saber a dónde se quiere llegar. El hecho de que el ideal de formación sea profesional y ético permite a los estudiantes construir una idea de lo que pueden ser y cómo pueden actuar para solventar las necesidades de la sociedad y de su misma profesión.

El hecho de que los mismos docentes sean quienes incentiven la socialización de estos ideales entre los estudiantes, es necesario debido a que son los docentes de educación superior quienes, en la mayoría de los casos, son profesionales que han ejercido y tienen experiencia en su rama además de la experiencia que poseen como docentes; de esta forma, ellos son un testimonio diáfano y cercano de lo que se debe resguardar, retomar y reformar de la propia profesión en pro del bien común.

En torno a los docentes, podrían ser ellos quienes reflejen un interés fidedigno en la socialización de estos ideales que coadyuvan a la construcción de la formación ética profesional de los estudiantes, no sólo porque, como docentes deben procurar la formación de sus estudiantes por sobre todo, sino porque, como docentes de su propia profesión, tienen la oportunidad de fortalecer o reorientar la ética intrínseca de la profesión.

No obstante, parece ser que con la evolución histórica de las instituciones educativas, la secularización y el laicismo que se desarrollaron en nuestro país, se generó una confusión latente en torno a quién le correspondía la responsabilidad en la formación ética de los individuos, si bien era a la familia, a la iglesia, a la escuela o a sociedad en general. En este inconveniente vaivén el rol que debían asumir los docentes frente a esta tarea se volvió brumoso, para algunos certero y para otros dudoso, tal como lo refiere Haydon (2003, p. 24):

No hay consenso -ni dentro ni fuera de la profesión- acerca de la descripción de la tarea en relación con este aspecto de la función del docente. Algunas personas -a menudo ajenas a las escuelas más que pertenecientes a ellas- no ven ningún problema: hay ciertos valores básicos que han de transmitirse y a los docentes les toca hacerlo.

En lo que refiere a la formación ética de los futuros profesionales sucede algo similar puesto que también se da por hecho en el imaginario colectivo que los profesionales deben poseer un acervo de principios éticos que orienten su práctica; sin embargo, no hay claridad respecto de quién es el delegado para realizar esta función, si es responsabilidad de las instituciones, de los docentes o de los gremios y colegios de profesionales. Al respecto, Rodríguez (2006) se pregunta: en qué medida las instituciones formadoras asumen la tarea y en qué medida la delegan a cada uno de los estudiantes; igualmente, a partir de ese cuestionamiento, habría que preguntarse cuáles son las implicaciones que conlleva dejar la formación ético profesional de los estudiantes a su propio criterio.

Ahora bien, ya que se han enunciado algunos de los aspectos que componen la problemática general de la formación ético profesional es momento de enunciar algunas de las propuestas y líneas de acción que han sugerido algunos investigadores y académicos que se han dedicado al estudio del tema; dichas propuestas serán presentadas con base en las tres dimensiones ya mencionadas.

En lo que respecta a la primera dimensión, la institucional, se pueden establecer un sinnúmero de propuestas para atender la formación ético profesional de los estudiantes de nivel superior, algunas de las cuales son tan complejas que pierden realismo y se vuelven irrealizables desde su concepción; sin embargo, las pequeñas acciones también generan grandes cambios y muchas veces ante un problema complejo la mejor solución es la más simple.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que seguir manteniendo la neutralidad de la enseñanza universitaria se ha convertido, contrariamente al pensamiento liberal, en una forma de apoyar el punto de vista tradicional. El componente ético, pues, no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte del mismo (Barba y Alcántara, 2003 en Bolívar, 2005, p. 95).

De esta forma, la primera propuesta para atender a la problemática de la formación ético profesional en México consiste en asumir una postura ética en relación con la formación profesional. Pese al laicismo educativo que impera en nuestro país desde la época de la Reforma, la educación formal no es aséptica en la cuestión ético y

moral tal como se piensa, sino todo lo contrario, está constantemente permeada por diversas valoraciones que en ella se transmiten.

De aquí que un primer paso consistiría en reconocer que en la educación superior, así como en los otros niveles, existe un posicionamiento ético por parte de la institución, mismo que forma parte del currículum, de los planes y programas de estudio, de las actividades extracurriculares y, en general, de la vida universitaria los estudiantes. Una vez que se reconozca la ética como un factor intrínseco en la formación profesional se podrá asumir una postura explícita, consistente y congruente con las necesidades sociales. En este sentido, también es claro que:

La realidad social imperante conduce a cuestionar el perfil ético de los currículos universitarios, que al parecer no logran su cometido de formar profesionales que legitimen a la misma profesión a través del bien y la utilidad que deben proporcionar a la sociedad (Díaz, Pérez y Lara, 2016, p. 44).

De tal manera, que la segunda propuesta se podría resumir en la siguiente oración: *cuestionar el currículum universitario* y, de manera más específica, cuestionar el aspecto ético del currículum universitario tomando en cuenta la relación existente entre la universidad y demás instituciones formadoras y las necesidades sociales. Cuestionar el currículum es en realidad una expresión muy general para lo que podría resultar en una reflexión crítica de las profesiones e inclusive en una reforma a la educación superior.

Cuestionar los currículos universitarios desde una mirada ética se vuelve un hecho de vital importancia, puesto que representa la antesala de una transformación profunda en la formación profesional de los estudiantes, cuestionar permite descubrir nuevos trayectos formativos y tener la oportunidad de reorientar los proyectos educativos. Esta propuesta se articula con la siguiente, la cual sería precisamente reconocer la ética profesional como un contenido o un tema necesario en la formación de los profesionales e incluirlo en sus trayectos formativos. Tal como menciona Bolívar (2005, p. 100): “A la hora de diseñar el perfil profesional de cada carrera, necesariamente han de entrar los comportamientos éticos propios de dicha profesión”. De tal manera que la ética esté presente de manera explícita.

Ahora bien, en relación con esta propuesta es necesario mencionar que, en muchas ocasiones, la ética profesional se investiga de manera general como ética de las profesiones, lo cual puede ser inconsistente con la particularidad de cada una de las profesiones mismas que, al ser completamente diferentes entre sí, demandan una ética particular.

En otras palabras, la cuarta propuesta consiste en identificar las particularidades éticas de cada profesión. Esta idea deviene de Barragán (2009, p. 12), quien afirma: “cabe destacar que la ética profesional tiene rasgos distintivos en cada disciplina, es por ello por lo que, al reconocer cuáles son los principios que la rigen se identifican similitudes y diferencias entre las profesiones.” Razón por la cual, la formación ético profesional no puede ser generalizada, sino particularizada.

En resumen, se pueden sintetizar cuatro recomendaciones generales en lo que respecta al abordaje de la formación ética profesional desde la institucionalización, en orden lógico secuencial quedarían de la siguiente forma: primera, asumir una postura ética explícita en relación con la formación profesional; segunda, cuestionar el perfil ético de los currículos de las instituciones formadoras; tercera, reconocer la importancia de la ética profesional e incluirla en el currículum como parte de una formación integral; cuarta, identificar las particularidades éticas de cada profesión a fin de realizar las adecuaciones pedagógicas pertinentes para cada disciplina.

En lo que respecta a la segunda dimensión, sobre la formación y práctica docente, también se han teorizado muchísimos aspectos que se pueden tener en consideración cuando se habla sobre la formación ética de los profesionales. A continuación se presentan algunas de las propuestas desarrolladas por algunos autores que buscan reorientar la forma en que los docentes participan en el proceso de formación ético profesional de sus estudiantes. En principio, se puede recuperar la propuesta de Agejas, Parada y Oliver (2007, p. 80), quienes afirman que:

Las competencias técnicas no pueden ser enseñadas sin relación con las éticas, y mucho menos en abierta contraposición. Del mismo modo que las éticas no pueden enseñarse como ajenas a la dinámica propia de cada profesión, sin vinculación efectiva

con los problemas prácticos del ejercicio de la profesión, o sin relación concreta y práctica alguna.

De esta manera, una primera propuesta en la instrumentación didáctica por parte de los profesores podría ser la de evitar generar una dicotomía entre los contenidos o conocimientos disciplinares y la ética, mismos que pueden vincularse de manera orgánica, así como buscar una mayor articulación entre la teoría y la práctica⁶, a través de actividades extra áulicas que les permita a los estudiantes conocer y comprender su profesión en escenarios reales.

En relación con lo anterior, el abordaje que los docentes realizan sobre un tema es tan relevante como el tema en sí y, dado que se ha dicho que la formación ético profesional requiere trascender el terreno teórico para llegar al práctico, la segunda propuesta consiste justamente en la búsqueda de metodologías didácticas adecuadas para el tratamiento de temas éticos cuando no se puede salir del aula. Sobre esto, Bolívar (2005, pp. 103-104) ha afirmado lo siguiente:

Contamos con teorías del desarrollo moral (Kohlberg, Colby, Rest) que pueden orientar los procesos educativos. A su vez, diversas líneas metodológicas contribuyen a su enseñanza: deontología (códigos deontológicos como reglas y actuaciones deseables), método de estudio de casos (situación particular con cuestiones para la reflexión y toma de decisiones), dilemas morales que promueven el desarrollo del juicio moral, análisis y comprensión crítica de cuestiones moralmente relevantes, crear un ethos o cultura profesional propia de cada titulación, etcétera. De manera especial, interesa incluir situaciones reales (casos) que planteen dilemas éticos o socialmente controvertidos en el ejercicio de la profesión, como una estrategia que se ha mostrado especialmente relevante para promover la reflexión y el desarrollo moral.

Un camino muy común cuando se aborda el tema de la ética profesional es hacerlo de manera declarativa, de hecho, es un camino muy común en la enseñanza de muchas disciplinas como la matemática, por ejemplo; cuyo abordaje generalmente se limita al uso de un pizarrón cuando se puede trasmutar a la resolución de problemas de la vida cotidiana. En este caso, hay que tener en consideración que

⁶ Es necesario mencionar que, en la actualidad, los conceptos teoría y práctica son referidos como entidades independientes; no obstante, en la antigua Grecia no existía esta dicotomía y ambos estaban circunscritos en un diálogo y colaboración constante (Giménez, 2012).

la metodología de enseñanza debe ser acorde al contenido que se pretende enseñar.

Ahora bien, si se deja de lado el debate sobre si la ética profesional puede o no ser enseñada, la propuesta únicamente consiste en recomendar que cuando los docentes realizan actividades con la intención de formar la ética profesional de los estudiantes estas actividades pueden ser sumamente diversas puesto que estarán sujetas a la creatividad de los docentes. Sobre ese mismo tenor la siguiente propuesta, recuperada de Edwards y Pintus (2001, p. 16) y sintetizada en las siguientes palabras:

No parece propio de la ética dar o pretender inculcar un decálogo determinado de pautas morales. Pero sí parece inherente a ella, colaborar para que los alumnos sean estimulados a situarse en posición de reflexionar acerca de los distintos códigos que circulan, y traer a la luz los fundamentos que otorgan legitimidad a todo código moral.

Lo anterior propicia la siguiente reflexión: un ejercicio muy común, cuando se aborda el tema de la ética profesional desde la deontología, es querer presentar a los estudiantes un decálogo preexistente de principios para la profesión en cuestión, en lugar de crear uno propio junto con los estudiantes o, mejor aún, cuestionar su existencia y su función dentro del proceso de formación ético profesional.

En otras palabras, tal y como se ha dicho anteriormente: la manera en que los docentes intervienen en el proceso de formación ético profesional de sus estudiantes depende de su propia creatividad, razón por la cual se podría dejar de lado cualquier actividad didáctica preestablecida a fin de que docente y estudiantes intenten crear nuevas formas particulares de acercarse a los temas de ética.

Naturalmente, para que la mayoría de las propuestas aquí presentadas tengan impacto se requiere que los docentes posean las habilidades que pretenden formar en los estudiantes. Es decir, si se busca desarrollar la creatividad en los estudiantes es necesario que los propios docentes sean creativos en su práctica cotidiana. Tal es el caso de muchas otras habilidades y actitudes.

Acerca del sentido crítico, por ejemplo, Yuren (2013, p. 13) menciona que: “la formación ética del profesional no debiera reducirse a la internalización de la

eticidad profesional existente, sino tendría que contribuir a la configuración de una personalidad capaz de criticar los valores existentes... sobre todo, actuar reflexiva y autocríticamente”. No obstante, esto demanda, lógicamente, que los docentes sean sujetos reflexivos y autocríticos, lo cual representa un doble reto en la formación de los profesionales, puesto que no sólo se espera una formación ética por parte de los estudiantes sino también por parte de los docentes. Finalmente, es Bolívar (2005, pp. 103-104) quien enfatiza otra prioridad en relación con el papel de los docentes en la formación ético profesional de los estudiantes y es que, para él:

El alumnado debería ser motivado constantemente a construir su propia identidad ética y la de su profesión, al tiempo que aprende a pensar de manera crítica y reflexiva sobre temas éticos extraídos del campo profesional en un ambiente de aprendizaje favorecido por la interacción y las metodologías de enseñanza interactivas.

No obstante, la realidad áulica es muy diferente y a veces, así como los estudiantes, los docentes también necesitan ser motivados constantemente al ejercer su profesión. De esta manera, identidad, pensamiento crítico y reflexivo, así como una interacción constante con los Otros y motivación permanente son aspectos que tienden a descuidarse y que pueden favorecer en gran medida la formación profesional de los estudiantes.

3.3. La pedagogía como profesión en la FES Aragón

Pese a que en la jerga coloquial se utilizan muchas veces como sinónimos, existe una gran diferencia entre los conceptos carrera, oficio y profesión mismos que poseen connotaciones, una historia y un sentido particular que los diferencia. En ciertos casos hay disciplinas o campos de estudio antiquísimos que no han sido formalizadas como profesiones sino hasta tiempos recientes, algunas han sido concebidas como oficios en diferentes momentos históricos y otras tantas inclusive han desaparecido.

Por esta razón, es importante dejar en claro que las profesiones son, ante todo, materia viva que, como construcciones sociohistóricas, evolucionan con el paso de los años y se sujetan al contexto particular que las circunscribe. Dado que esta investigación trata la formación ética de los profesionales de la pedagogía no se

pueden pasar por alto algunos rasgos generales que caracterizan la profesión del pedagogo.

Puesto que la historia de la pedagogía es un tema de magnitud tal que bien podría abordarse en un millar de cuartillas, en este apartado únicamente se busca mencionar algunos de los momentos importantes en la creación y desarrollo de la profesión del pedagogo en la FES Aragón desde sus antecedentes en la Facultad de Filosofía y Letras. En un sentido lógico conviene iniciar recuperando aquello que se entiende por profesión, de tal manera que quede establecida una base sólida sobre la cual se puedan comprender los conceptos concomitantes. De manera general:

La palabra profesión proviene del latín *professio-onis*, que significa acción y efecto de profesar. Puede entenderse como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración (Navarrete y Buenfil, 2018, p. 1024)

Profesar, según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, se puede entender como: defender, seguir, ejercer o enseñar algún saber o doctrina (tradicionalmente religiosa) que, en la actualidad, puede entenderse como cualquier conocimiento. Según estos criterios básicos y, de manera informal, se puede asumir que: “los primeros profesionistas de la pedagogía son los sofistas, los cuales hacen notar que el arte de enseñar es una función tan delicada, que debe ser ejercida por un círculo de profesionistas” (Galicia, 2009, p. 71), lo que asigna a las profesiones un sentido colectivo, pero a la vez cerrado, como una actividad de parnaso. Los profesionales son ante todo personas que se identifican como parte de un grupo que comparte características.

Así, desde la antigüedad, la pedagogía ya era considerada una actividad que no podía ser ejercida por cualquiera que no tuviese una formación particular. Sin embargo, el concepto de profesión más cercano a como lo conocemos hoy en día surge años más tarde en los tiempos de Lutero. Concretamente:

El desarrollo de las profesiones y del sistema ocupacional está íntimamente vinculado a la consolidación del proyecto de la modernidad. Su institucionalización se vio favorecida por diversos factores como el fortalecimiento de los estados nacionales, el crecimiento de las economías de mercado, la urbanización, los avances industriales y tecnológicos y la generalización de los ideales de igualdad y justicia social. (Pérez, 2015, p. 95)

En este contexto, la idea que se tiene de las profesiones deriva directamente del mercado y del ámbito empresarial; las profesiones, como un medio para el desarrollo económico se crean para dar solución a los problemas contemporáneos de la industria. Bajo esta lógica, la solución eficaz y eficiente de los profesionales, así como la calidad en su trabajo es entendida como ética profesional.

Naturalmente, la formación de los profesionales también se ve permeada por este aspecto. En este caso, son los mismos profesionales quienes, a través de colegiados, se aseguran de que los aspirantes atraviesen por un cúmulo de experiencias formativas que garanticen que desarrollen los conocimientos, una visión particular y una identidad profesional definida. Sobre el tema Pérez (2010, p. 3) menciona que:

Además de un cuerpo de conocimientos y del monopolio de una actividad, las profesiones se distinguen porque necesitan procesos de socialización para los nuevos profesionistas y de instituciones legítimas que los certifiquen. Las universidades han sido las instituciones que por excelencia han desempeñado esta función.

No obstante, la creciente expansión que han tenido las profesiones en los tiempos de la globalización, así como la proliferación de instituciones de educación superior con reconocimiento de validez oficial de educación dudosos han propiciado una multiplicidad de lecturas profesionales en las que se enaltece un tipo de formación en detrimento de otra. Lo cierto es que, en la actualidad e independientemente de la profesión, en la formación universitaria persiste una tendencia tecnocrática y funcionalista devenida justamente de la modernidad.

Ahora bien, pese a los orígenes actuales de la palabra profesión, la mayoría de las profesiones están orientadas al bien común, aspecto que muchas ocasiones intentan rescatar por universidades con un alto grado de responsabilidad social

aunque esto implique entrar en conflicto con el mercado laboral. En el caso de la licenciatura que compete a este escrito se puede referir que:

La pedagogía como profesión demanda un conjunto de saberes teóricos, por supuesto metodológicos y técnicos validados por una institución educativa [...] es enseñada como profesión hoy en día en muchas Universidades, las cuales avalan una educación formal, que crea profesionistas (Galicia, 2009, p. 78)

Una de estas universidades, dentro de la extensa oferta educativa que propone una Licenciatura en Pedagogía en nuestro país, es la FES Aragón, institución formativa perteneciente a la UNAM, pero descentralizada de las instalaciones y de los planes y programas de estudio del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria. La licenciatura en Pedagogía en esta universidad posee una historia que se remonta a varias décadas en el pasado y que comienza a mediados del siglo XX. Al respecto:

La pedagogía como campo profesional tiene sus orígenes en la tradición normalista, desde la Escuela de Altos Estudios, en cuyo seno se crea la Normal Superior; posteriormente, en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1955, es creada la maestría en Pedagogía y sus primeros egresados, varios de ellos de origen normalista, crean, en 1959, la Licenciatura, como una réplica en el ámbito universitario del plan de estudios de la Normal Superior. (UNAM, 2004, p. 51)

El enfoque epistemológico, disciplinario y profesional de los estudios de pedagogía en la UNAM se fundó en la visión del Dr. Francisco Larroyo, quien propuso una pedagogía universitaria de corte filosófico diferente de la construcción normalista sobre todo por su influencia alemana y neokantiana, así como del neohumanismo de Pestalozzi, de la pedagogía social de Natorp. El proyecto de Larroyo, herencia de Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez también buscó superar la formación de profesores como objetivo profesional de la pedagogía para llegar a la consolidación de una teoría de la formación del hombre y la organización escolar, la investigación y la asesoría educativa como nuevos campos de ejercicio profesional del pedagogo (Navarrete y Buenfil, 2018).

Este momento histórico, que presupone el nacimiento de la profesión del pedagogo en la UNAM, es relevante puesto que da cuenta en gran medida de los porqués del

proyecto de formación profesional de los pedagogos en la actualidad y también de su identidad. Las siguientes dos décadas la Universidad continúa con esta visión y forma profesionales de la pedagogía tanto a nivel licenciatura como en maestría y doctorado hasta el parteaguas global que supuso la masificación de la educación superior.

En la década de los 70, las dinámicas de expansión e innovación educativa, generadas por el reformismo de Luis Echeverría, abrieron nuevas perspectivas para la pedagogía. [...] En este momento se puede decir que hay un predominio por reducir a los pedagogos a ser meros técnicos de la educación, debido a la fuerza de los discursos de la tecnología educativa, que silencian y olvidan las relaciones de la pedagogía con la cultura, la ética, la política y la filosofía. [...] Lo que terminó por negar e invalidar las posibilidades y necesidades de construir reflexiones pedagógicas frente a las problemáticas educativas del momento. [...] Lo anterior trajo consigo la proliferación de instituciones de educación superior que ofertaba la carrera, y de otras licenciaturas similares a la pedagogía como son: Ciencias de la Educación, Administración Educativa, Sociología Educativa, Investigación Educativa y varias más, con la tecnología educativa incluida. (UNAM, 2004, p. 51-52)

Puesto que la universidad como institución social se encuentra en permanente comunicación e intercambio con el exterior, los discursos tecnocráticos terminan por incorporarse en la Universidad, lo que altera el proyecto de formación profesional de los pedagogos. Es justamente en esta década que, con la creciente creación de escuelas, surge una iniciativa para hacer llegar a la periferia de la capital el servicio educativo que ahí se encontraba focalizado, dicha iniciativa termina por concretarse con la fundación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, una en Cuautitlán; posteriormente dos, en Iztacala y Acatlán y, finalmente dos, en Aragón y Zaragoza. De esta forma, la licenciatura en Pedagogía viajó, junto con todo su proyecto formativo, de la Facultad de Filosofía y Letras a Acatlán y Aragón. En este tenor:

La licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón inicia sus actividades en 1976, con una estructura administrativa integrada por la coordinación y la Secretaría Técnica atendiendo a 47 alumnos y con el mismo plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. (UNAM, 2004, p. 16)

Este hecho marca otro parteaguas en el desarrollo histórico de la pedagogía en la UNAM y el inicio formal de la pedagogía como profesión en la FES Aragón. Ahora bien, conocer la historia de la Licenciatura que fundó Larroyo en Ciudad Universitaria, hacia mediados de la década de los 50 del siglo pasado, ayuda a comprender los antecedentes directos y actualmente visibles de la Licenciatura en Pedagogía en la FES Aragón desde la tradición del conocimiento que marcó una tendencia en determinado momento histórico; no obstante, es en este punto donde los pedagogos aragoneses adquieren una personalidad propia y distinta de los pedagogos formados en la Facultad de Filosofía y Letras y en la FES Acatlán. Pese a que el plan de estudios en las tres entidades fue el mismo:

La historia de la carrera en la ENEP Aragón muestra que el plan de estudios adquirió características propias que lo hicieron diferente al que se lleva a cabo en la Facultad, básicamente por la manera en que se instrumentó, dadas las condiciones y los recursos materiales y humanos con los que se ha contado. (UNAM, 2004, p. 20)

Tal y como se narra en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, en la hoy FES Aragón, los procesos de formación de los estudiantes se vieron afectados por diferentes particularidades. En primer lugar, el hecho de que los profesores que integraron planilla docente no eran propiamente pedagogos sino profesionales de diferentes áreas, lo que propició que la formación de los estudiantes fuera sumamente ecléctica. Con el paso de los años el cambio en el perfil del profesionista en pedagogía demandó una ampliación en las actividades de formación profesional, así como una modificación en el objeto de estudio de la pedagogía y su espacio de ejercicio profesional. Finalmente, la relevancia que se le otorgó a los contenidos de psicopedagogía y didáctica en detrimento de aquellos conocimientos del área socio pedagógica, histórico-filosófica y de investigación terminó por generar una carrera completamente diferente de la que se impartía en las otras facultades de la UNAM y con ello un tipo particular de profesional de la pedagogía (UNAM, 2004, pp. 9-21) y con ello una identidad propia en los pedagogos aragoneses.

Ávila (2007) asegura que: “nadie nace pedagogo, se hace pedagogo, como resultado de un entrenamiento prolongado en sus maneras de pensar, de sentir y de abordar los problemas de la educación”. Ahora bien, si se cambia la idea

recalcitrantemente conductista del *entrenamiento*, que por cierto refiere más a una preparación deportiva, es cierto que el ser pedagogo no es un evento fortuito o inmediato sino más bien una consecuencia del desarrollo de un proceso formativo⁷ derivado de un proyecto institucional con un sentido ético y político concreto. En el caso particular de la FES Aragón:

La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la UNAM fue un momento de diversas emergencias, efecto de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas y desvíos sistemáticos. Así, se asistía a la emergencia de una nueva profesión en el país que aún no tenía clara una conceptualización y concepción del pedagogo. (Navarrete y Buenfil, 2018, p. 1023)

De esta manera, la concepción de pedagogo junto con la propia concepción de pedagogía deviene de un crisol de perspectivas eclécticas que se han concatenado en un todo amorfo modificado con el paso de los años, con la relación que la pedagogía ha ostentado con otras disciplinas, las tradiciones, corrientes o teorías pedagógicas que se han trabajado con mayor fervor y ejercicio profesional que han realizado los propios egresados.

Sobre la identidad de la pedagogía, Buenfil (1995, p. 93) menciona que, a lo largo de los años ésta se ha conceptualizado a partir de: “su estatuto epistemológico (ciencia, ciencias, disciplina, teoría, saber, campo, discurso); su carácter prescriptivo (ético, político, didáctico); su campo de acción (escuela, familia, otras agencias educativas)”;

no obstante, en la búsqueda de su carácter absoluto se han dejado de lado las identidades construidas de manera periférica y no positiva.

En nuestro país, la palabra pedagogía posee una historia de por lo menos dos siglos a través de los cuales siempre se le ha asociado con la docencia, con el ser profesor e inclusive con el trabajo de ser guía y consejero del niño, concepción reduccionista proveniente del significado etimológico de la palabra y masificada en el grueso de la población que ha generado una confusión entre los términos pedagogía, didáctica y docente (Navarrete, 2008). En la actualidad, si se dejan de lado los debates sobre

⁷ Es importante aclarar que, cuando se habla de proceso formativo o de formación, se hace referencia al concepto alemán *Bildung*, partir del cual se comprende a la existencia singular como un proyecto inacabado, como una obra en construcción y, sobre todo, como un camino a través del cual el hombre alcanza la plenitud humana (Saavedra, 2020).

el campo profesional y el objeto de estudio de la pedagogía, es claro que la diversidad de roles profesionales que puede asumir el pedagogo ha impactado en la construcción de su identidad; por esta razón:

La identidad del pedagogo se ha constituido como una identidad histórica, relacional e híbrida: es un tipo de profesional que cumple funciones diversas pero todas ellas vinculadas a algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal) y las encara de manera distinta a la de otras profesiones que también se ocupan de la educación. (Navarrete, 2008, p. 503)

Puesto que la identidad del pedagogo es histórica no hay posibilidad de pensar en una identidad única, unívoca o universal aunque se trate de una institución universitaria en particular como lo es la FES Aragón. En este sentido, la pluralidad que integra la matrícula estudiantil, la diversidad de experiencias formativas presentes a lo largo de la vida académica de cada uno de los estudiantes y la construcción de subjetividades diversas no es posible pensar en una identidad homogénea, sino de múltiples identidades profesionales.

Hasta aquí todo lo anteriormente expuesto tiene la finalidad de argumentar el punto central de este apartado, el hecho de que la pedagogía y el pedagogo aragonés, si bien sostienen similitudes, poseen matices identitarios que los distinguen de la pedagogía y los pedagogos de FES Acatlán y de la FFyL, aun cuando hayan compartido la cuna, pertenezcan a una misma institución e inclusive hayan iniciado sus actividades con el mismo plan de estudios hasta el año 2002 y 2007 en el caso de Aragón y Acatlán respectivamente.

Naturalmente, las identidades profesionales que caracterizan a los pedagogos aragoneses no sólo los distinguen de sus hermanos pertenecientes a la Universidad, sino también de sus colegas provenientes de otras instituciones de educación superior públicas y privadas tanto de territorio nacional como internacional. Estas identidades, fundamentalmente contextuales, no sólo dependen de la historia y maduración de las profesiones a lo largo del tiempo, de la evolución del contexto y del campo laboral, sino también de la historia propia de cada uno de los estudiantes. Sobre esto Navarrete (2008, p. 503) menciona que, los:

Rasgos identitarios se derivan de la relación interactiva experiencial, en mayor o menor medida, de estos pedagogos con una serie de elementos referenciales (plan de estudios, comunidad educativa, ejercicio laboral etcétera) generales durante su trayectoria universitaria y postuniversitaria, incluyendo algunos de sus antecedentes previos al ingreso de la carrera

De esta forma, la identidad de los pedagogos aragoneses no sólo depende de su formación durante los cuatro o cinco años que dura la licenciatura sino que se complementa con experiencias formativas desarrolladas antes y después de los estudios formales; dado que el momento en el cual los estudiantes de pedagogía aragoneses significan lo que para ellos comprende el ser pedagogos es impreciso, puede que la constitución de su identidad se consolide años después de egresar de la licenciatura o inclusive que nunca llegue a consolidarse, por el contrario también puede ser que los estudiantes se identifiquen con su profesión desde antes de ingresar a nivel superior.

Finalmente, no se trata únicamente de identificarse con una profesión en el discurso, sino de actuar en relación con esa identidad particular. A decir verdad: “en lo que respecta a la identidad, ésta tiene significado en tanto que permite a las personas poseer una integridad en sus múltiples relaciones con los demás” (Chávez, 2005, p. 6). Es decir, que la formación ético profesional del pedagogo aragonés dependerá en gran medida de que éste se identifique como tal y que, al hacerlo, refleje en su praxis esta construcción.

En este caso, la pedagogía como profesión tiene una historicidad nacional que se remonta a varias décadas en el pasado, antes de las cuales era considerada simplemente como una actividad relacionada con los niños o con la educación. No obstante, la evolución que ha vivido la pedagogía desde la segunda mitad del siglo pasado hasta la actualidad ha propiciado la ramificación de distintas vertientes, de las cuales la pedagogía de la FES Aragón es sólo una de ellas; en esta, subyace un proyecto de formación profesional donde la articulación entre ética y pedagogía es estrecha y profunda.

Ahora bien, para hablar sobre la ética profesional del pedagogo y en particular del pedagogo aragonés es necesario mencionar que, en su sentido más estricto, el

concepto profesión no se puede entender si no se habla de ética, inclusive pensar el concepto ética profesional se puede considerar hasta cierto punto reiterativo. De hecho, para muchos autores es justamente la presencia de la ética lo que distingue al concepto profesión de otros términos aparentemente semejantes.

Investigadores como Bolívar (2017, p. 16) resumen de manera muy concreta la idea anterior de la siguiente forma: “no cabe profesión que no incluya una ética profesional”. Esto por el simple hecho de que, como ya se ha dicho, el considerar un quehacer ocupacional como una profesión deriva de asumir que, entre otras cosas, dicha actividad tiene el propósito de humanizar a la sociedad a la vez que le provee de un bien indispensable para su supervivencia.

En este sentido, ejercer una profesión implica pertenecer a un grupo de personas que están comprometidas con su disciplina y, por tanto, con la sociedad. Ahora bien, en este ejercicio los profesionales aparecen como agentes externos para modificar algo que no funciona sino que, como parte de la misma sociedad, no sólo la humanizan desde fuera sino que también se humanizan a ellos mismos en su práctica. Sobre esto Iracheta (2011, p. 165) menciona:

La actividad profesional requiere de la presencia de una volición permanente de superación de nuestros propios talentos y habilidades, físicas e intelectuales; de mantener el hábito de la disciplina, así como de estudio constante y entrega continua hacia el objeto que se profesa.

Por esta razón, las profesiones son enteramente éticas, por que conllevan intrínsecamente un compromiso con el otro a la vez que el ejercicio profesional requiere también una responsabilidad con la propia formación. Por esto, se presume que las profesiones son éticas, en un sentido ideal, o bien, que deberían de ser éticas para ser consideradas profesiones, aspecto de lo que se hablará más adelante.

Ahora bien, hasta aquí se ha presentado la aseveración de que no se puede hablar de profesión sin hablar de ética para argumentar que, justamente por el bien que provee a la vida colectiva y su propósito de humanizar a la sociedad a través del ejercicio de distintas prácticas relacionadas con la resolución de problemas de

carácter educativo y de la preocupación constante por la formación del otro, la pedagogía no puede ser considerada como algo menos que una profesión.

De hecho, la profesión del pedagogo es un quehacer tan noble y desinteresado que el propio Larroyo (1958, p. 48) habría dicho hace algunos años: “toda enseñanza es por sí misma un acto de donación; el acto pedagógico trata de llevar al educando lo mejor, lo más noble de la existencia”. Así mismo, profesar la pedagogía es asumir el cuidado del alma, tanto propia como de un Otro, por eso no se puede marginar de un encuadre ético.

Históricamente la pedagogía es una profesión con una constante y explícita preocupación por la ética puesto que siempre se ha vinculado al pedagogo con la tarea fundamental de la formación del sujeto (Savater, 1997, pp. 50-51), pero no en la formación de su intelecto sino de sus valores morales, como un guía o acompañante ético. Esta tarea es consistente desde la antigüedad, de hecho:

En la historia de la educación de la Grecia clásica, el papel del maestro (*didáskalos*) y del pedagogo ya estaban diferenciados a través de sus funciones. Mientras que el *didáskalos* era el equivalente al profesor de primaria enseñando a leer, escribir y contar; el pedagogo era el esclavo que conducía el niño a la escuela y lo regresaba a su casa y cuyo papel poco a poco se tornó importante, pues implicaba la guía moral de ese educando, adquiriendo de manera paulatina las facultades de preceptor moral. (García, 2011, p. 32)

Hasta aquí, dos ideas básicas sostienen la tesis fundamental de este apartado, la primera: no se puede hablar de profesión sin hablar de ética, la ética es la condición para considerar a una profesión como tal; la segunda: la pedagogía como disciplina y el pedagogo tienen una relación histórica con la ética, por lo que la preocupación por la ética profesional es parte de la configuración genética de los pedagogos. En el aspecto formal, la ética profesional en la formación de los pedagogos aragoneses está presente desde sus raíces devenidas de la consolidación de la pedagogía como proyecto de formación profesional en la UNAM en la década de los años 50 y de la herencia ideológica del Dr. Francisco Larroyo.

Ahora bien, desde su fundación en 1976 hasta el 2002 la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón compartió plan de estudios con la FFyL y FES Acatlán; no obstante, siempre prevalecieron particularidades devenidas de su propio contexto, planilla docente, matrícula estudiantil e idiosincrasia, razón por la cual rápidamente se hizo necesario realizar una reforma que permitiera a esta entidad formalizar el proyecto de formación profesional distinto de los formados en las facultades hermanas.

Dicha reforma trajo consigo un nuevo Plan de Estudios (UNAM, 2002), vigente hasta nuestros días. En éste, la fundamentación del proyecto que justificó el tránsito del plan de estudios de 1977 al actual está cimentada sobre la idea de *La pedagogía como profesión* y *La relación de la pedagogía con las necesidades sociales* como aspectos fundamentales y necesarios para la revisión de dicho Plan, además de que la noción de responsabilidad social, compromiso ético e interés por la cultura son aspectos constantes en el texto, sobre todo en el objetivo general de la carrera y en el perfil de egreso; con lo que, pese a no estar presente explícitamente, la ética de la profesión del pedagogo subyace en todo el discurso, además de estar presente en otros documentos de la literatura gris.

Por ejemplo, cuando se ha acreditado un examen profesional o cualquier otra forma de titulación que implique la obtención del grado de Licenciado en Pedagogía se debe rendir públicamente una protesta universitaria, en la cual se manifiesta lo siguiente: *Protesto ejercer la profesión de Licenciado en Pedagogía con absoluta honradez y lealtad para quienes hagan uso de mis servicios, contribuyendo con todo mi empeño y todas mis facultades al beneficio social, a la dignificación, progreso y adelanto de la profesión de Pedagogo y brindar a la escuela la ayuda material e intelectual que ésta requiera para el mejoramiento de la enseñanza*, a dicha protesta el presidente del sínodo o la autoridad académica correspondiente debe responder: *Si así fuere que la sociedad lo premie, de lo contrario, que lo demande*. Este hecho es trascendente puesto que en él se refleja un rito de iniciación o aceptación propio de ese proceso de enculturación particular de las profesiones del cual se ha hablado a lo largo de esta investigación. De hecho:

Las primeras profesiones de las que se tiene noticia son esencialmente tres: sacerdote, médico, jurista. Cada una de ellas proporciona a la humanidad un bien indispensable para la vida personal y social: el cuidado del alma, el cuerpo y el de la relación social. Por eso, quienes ejercen estas profesiones no sólo tienen que seguir un peculiar aprendizaje en cada caso para ingresar en la profesión, sino que deben pronunciar un juramento por el que se comprometen a obedecer sus reglas e intentar proporcionar el bien correspondiente, más allá de sus intereses personales. Con ello, se incorporan al grupo de quienes a su vez pronunciaron el juramento, pasaron un periodo de aprendizaje y se comprometieron con las mismas metas. (Galicia, 2009, p. 66)

Ahora bien, pronunciar un juramento no te convierte *ipso facto* en un profesional de la pedagogía, ni tampoco lo hace el hecho de haber completado la totalidad de los créditos necesarios para completar el plan de estudios, porque el título de licenciado no es tan sólo un papel, un permiso para laborar, una licencia. Lo que en realidad hace a un profesional de la pedagogía es su proceso de formación, mismo que siempre será un proceso ético, es por esto por lo que persiste el interés por investigar el proceso de formación ético profesional del pedagogo.

4. RUTA METODOLÓGICA

“En la investigación cualitativa el problema de la “verdad” es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se, sino en perspectivas” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 126)

En cualquier investigación es fundamental tener claro qué es lo que se pretende lograr y cómo. De la coherencia entre estas dos, es decir, de la articulación entre el objeto de estudio y la metodología depende gran parte del trabajo. Hasta este momento se ha presentado al lector un trabajo basado, principalmente, en los referentes teóricos y en el desarrollo de los conceptos indispensables para la comprensión del objeto de estudio.

Por esto, en el siguiente apartado se detalla el sendero sobre el cual se caminó para construir el objeto de estudios a partir de la recuperación de los referentes empíricos en el trabajo de campo. Así mismo, se precisan y justifican las decisiones sobre el paradigma, enfoque, método, técnica, instrumento y momentos en el desarrollo de esta investigación.

4.1. Enfoque

Es común que la metodología sea uno de los aspectos más especialmente delicados en el desarrollo de una investigación y es que muchas veces uno no se da cuenta que se ha planteado objetivos demasiado ambiciosos o simplemente irreales hasta que llega el momento de dar cuenta sobre la ruta que se tomará para alcanzar tales objetivos.

No obstante, se reitera la sentencia de que esto, en realidad es algo común y deriva de la falta de coherencia entre el qué y el cómo, es decir, entre los objetivos y preguntas de investigación y la metodología. De esta manera, la ruta metodológica de una investigación se define con base en su destino y éste, a su vez, depende de los huecos u oportunidades hallados en la búsqueda inicial, construcción del estado del arte o en lo consultado en los referentes teóricos. Al respecto, Navarrete y Buenfil (2018, p. 1026) suscriben la noción de metodología como:

La interacción, tensiones y ajustes permanentes entre: a) las preguntas de la investigación (que involucran el estado de conocimiento y las implicaciones subjetivas), b) el referente teórico (que opera como recurso de intelección e incluye no solo

conceptos sino también lógicas y posiciones ontológicas y epistemológicas) y c) el referente empírico (existente en el mundo exterior, pero que es interrogado y delimitado en forma distinta en cada investigación e incluye no solamente un sistema de significaciones objeto de análisis, sino también las condiciones en que este se produce, es decir, se confecciona y se significa).

De esta forma, aquello que en esta investigación se considera como ruta metodológica consiste en el sendero más apropiado para alcanzar los objetivos de investigación planteados. Este camino, lejos de ser inamovible, está sujeto a una recalibración constante según lo requieran las preguntas de investigación, los referentes conceptuales y empíricos.

En este caso, dado que el objetivo de esta investigación era analizar los sentidos y significados presentes en los discursos de los entrevistados, a partir de conceptos humanísticos y con un referente empírico tan subjetivo como lo es una persona, la propuesta fue trazar la ruta metodológica desde un enfoque cualitativo por ser el más acorde a los intereses de esta investigación. El enfoque cualitativo en las metodologías de la investigación o las metodologías cualitativas son conceptualizadas por Rodríguez y Valdeoriola (2009, p. 47) de la siguiente forma:

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos. [...] Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida.

Este enfoque es el más cercano con los propósitos de la investigación puesto que busca enfáticamente alcanzar tres objetivos: 1) comprensión de situaciones únicas y particulares, 2) búsqueda de sentidos y significados, y 3) cercanía con las experiencias de la población de estudio. A partir de esto, también, se reconoce y se respeta el contexto natural, histórico y cultural de los sujetos de estudio junto con su realidad específica tal cual es construida por ellos mismos.

Así, la intención de realizar un estudio sobre la formación ético profesional del pedagogo aragonés desde un enfoque metodológico cualitativo fue justamente la de comprender el proceso desde la perspectiva de los egresados, como un suceso que fue cotidiano, vivencial, constante y permanente a lo largo de sus años como estudiantes en nivel superior. De igual forma, se busca reconocer la diversidad de sentidos y significados presentes en los discursos de los entrevistados que dan cuenta de este proceso. Sobre la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (2005, p. 3) mencionan que:

Es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

Lo verdaderamente relevante para esta investigación no es el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés *per se*, sino la manera en cómo lo significan los estudiantes, los discursos que construyen acerca de él y lo que representa para ellos. Naturalmente, es imposible conocer a profundidad un proceso formativo de varios años sin vivirlo también, razón por la cual acercarse al proceso de manera objetiva es algo que ni siquiera se pretende.

El proceso de formación ético profesional del pedagogo es una realidad para quienes lo viven, tiene consecuencias específicas y particulares en ellos. Con esto, el proceso forma parte de la vida y de la experiencia de los egresados de la licenciatura, ha sido representado de cierta manera por ellos y se ha incorporado en sus discursos sobre lo que significa ser pedagogo.

El propósito de realizar esta investigación desde un enfoque cualitativo, o interpretativo como también suele llamarse, radica en la atención que se destina a: “advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los

diversos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1989, p. 5). Bajo este enfoque el interés del investigador no se centra en el suceso, sino en el significado que se le atribuye a éste; así mismo, no encuentra el contenido en los datos sino en su interpretación. De esta manera:

El significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación [...] se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. (Erickson, 1989, p. 3)

Con esto, el enfoque de la investigación consiste en una óptica a partir de la cual abordar un objeto de estudio y, además, define una serie de métodos e instrumentos para acercarse a la realidad y, en este caso, interpretarla. Dicho esto, decantarse por uno u otro enfoque de investigación demanda, al tiempo, la elección de un método de investigación coherente con este enfoque; no obstante, la noción de método que se precisa aquí no refiere únicamente al procedimiento de la investigación en general, sino a un método para interpretar el referente empírico, los datos, del cual se hablará en el siguiente apartado.

4.2. El método

Acerca de los métodos de investigación utilizados en las ciencias sociales y en las humanidades existe una gran cantidad de literatura, así como de arduos debates sobre su relación con la verdad y la validez (Ángel, 2011). Lo cierto es que, en oposición con los métodos utilizados en las investigaciones denominadas como *cuantitativas*, para la investigación de carácter *cualitativo* se han desarrollado distintos métodos o tradiciones metodológicas enfocadas a la interpretación de los fenómenos de estudio.

Así mismo, la elección del método se basa en que éste se enfoca en la comprensión en detrimento de la explicación, lo que remite a la antigua dicotomía epistemológica entre *verstehen* y *erklären* presentada por Dilthey hace ya algunos años, en la cual se reconoce a la primera como una perspectiva más cercana a las humanidades mientras que la segunda queda supeditada a las ciencias naturales. Esta diferenciación queda asentada en la propia etimología de los conceptos, de tal forma

que en el explicar (*erklären*) se esconde la palabra: *aplanar*, mientras que en el comprender (*verstehen*) subyace la palabra: *juntar* (Sá Marino, 2016). De ahí que la idea de aplanar/explicar al ser humano, es decir, reducirlo, no es coherente con epistemología de las humanidades, así como con sus métodos y, por ende, con las perspectivas, enfoques y métodos de esta investigación.

Dicho esto, si se quisiera nombrar el método utilizado en esta investigación, para la construcción y abordaje del objeto de estudio, se haría mención del método fenomenológico hermenéutico de Heidegger por priorizar la interpretación de los textos escritos (Román, 2019) generados en las transcripciones de las entrevistas a profundidad (instrumento utilizado en esta investigación), así como de los textos vivos que supusieron los propios informantes.

Como sucede en con la mayoría de los métodos de investigación en las ciencias sociales, el método fenomenológico no establece una línea sucesoria de pasos para su realización, sino que marca líneas generales a partir de las cuales el investigador, según sus necesidades, particularidades e intereses, construye su objeto de estudio. De manera general, el método fenomenológico está orientado a comprender cómo se percibe un fenómeno desde la perspectiva de aquellos que lo viven, utiliza como instrumento de recolección de datos la pregunta, se enfoca en lo que se experimenta y en cómo se experimenta (Ángel, 2011).

Ahora bien, el aporte de la hermenéutica al método fenomenológico se basa en el giro hermenéutico de Heidegger, es decir, en el reconocimiento de la historicidad del fenómeno (Ramírez, 2016, pág. 83). Con esto, dado que el fenómeno se vuelve diferente de un momento a otro, está supeditado al tiempo, adquiere un sentido interpretativo y se inmiscuye en un diálogo constante con el investigador. Así:

Desde el horizonte de la perspectiva fenomenología-hermenéutica, se ponen en discusión los sentidos que las personas dan a sus propias experiencias y vivencias, con las interpretaciones posibles que puedan construirse a partir de referentes más amplios puestos en diálogo con las experiencias particulares. (Ramírez, 2016, pág. 82)

Por esta razón, el método se vuelve pertinente y coherente con los objetivos de esta investigación. De hecho: “cabe señalar que la fenomenología-hermenéutica se

enfoca en la experiencia subjetiva de individuos y grupos; intenta develar el mundo según lo experimenta el sujeto, a través de sus historias del mundo de la vida” (Ramírez, 2016, pág. 83). Bajo este método, la intención de la investigación no es estudiar el proceso de formación ético profesional del pedagogo en abstracto, sino comprender, a partir de la interpretación, la manera en cómo los entrevistados vivieron ese proceso de formación durante sus años de estudiantes.

Finalmente, es preciso señalar que: “la fenomenología hermenéutica de investigación se lleva a cabo a través de actividades de naturaleza empírica (recoge la experiencia) y naturaleza reflexiva (analizar sus significados)” (Fuster, 2019), lo cual ratifica el movimiento dialéctico que realiza el investigador entre los referentes empíricos y teóricos; de esta manera, este método permite articular la información proveniente de las referencias bibliográficas y de la población de estudio.

4.3. La entrevista

Con el objetivo de obtener referentes empíricos que pudiesen aportar al análisis sobre la formación ético profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM fue necesario elegir una técnica y un instrumento de investigación congruentes con la naturaleza del objeto de estudio; puesto que se decidió centrar la atención en las cualidades en detrimento de las cantidades y profundizar lo más posible en los testimonios de los informantes a fin de legitimar su experiencia académica dentro de la universidad como algo valioso, para cumplir este objetivo se tomó la decisión de utilizar la entrevista.

La entrevista como la técnica de recolección de datos por antonomasia en la investigación cualitativa ha sido conceptualizada por diversos autores que han definido sus distintas modalidades según sus características, objetivos y diseño. En palabras de Bisquerra (2009, p. 336) el objetivo de la entrevista es: “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. Al priorizar la subjetividad de las personas la entrevista es de suma utilidad para las

investigaciones de carácter cualitativo y, es por esta razón que, posee coherencia con los objetivos y preguntas de investigación.

La entrevista, cuando cumple con su objetivo, ofrece un acercamiento directo e íntimo con los informantes, por lo que es importante que los informantes posean la convicción de participar en la investigación. Envuelto en ese juego dialéctico, el investigador también es un participante activo en la entrevista, donde expresa explícita e implícitamente su propia subjetividad de tal manera que es necesario que reconozca que su ser personal y profesional se involucran en el encuentro. De esta manera, una de las características propias de la entrevista es que:

Cualquiera sea el rótulo, la entrevista se ciñe al modelo conversacional y, como la conversación, constituye un hecho social que en este caso tiene dos participantes. En cuanto acontecimiento social, posee sus propias reglas de interacción, más o menos explícitas, más o menos reconocidas por las partes. (Holland y Ramazanoglu, 1994, p. 135)

No obstante, no se trata de una conversación como cualquiera, sino de una muy particular, puesto que deriva del interés de sólo una de las dos partes, en este caso el investigador, además de que generalmente está mediada por un guion de entrevista (del cual se hablará más adelante) y tiene una grabadora de audio o por lo menos una libreta y un bolígrafo como testigos. Así mismo, en la mayoría de los casos, el investigador y el informante parten de ser simples desconocidos, razón por la cual es importante propiciar las condiciones adecuadas para que se dé esta conversación. Taylor y Bodgan (1992, p. 120) resumen lo anterior al mencionar que:

En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos.

Dado que el referente empírico que se obtiene en las entrevistas corresponde a una fuente de primera mano, el entrevistador influye directamente en la cantidad y tipo

de información que se recopila, no sólo porque él es quien la recolecta sino porque también es la primera, y en ocasiones, la única persona encargada de interpretar y contextualizar la información. Este proceso le corresponde puesto que solamente él conoce las condiciones en que se dieron los testimonios, si estuvieron permeados de algún tipo de sarcasmo, exageración e ironía o bien si se ofrecieron con recelo, timidez o desconfianza.

En la investigación cualitativa el investigador no controla las variables. El desarrollo de una entrevista depende de una multiplicidad de factores que van más allá del investigador y que muchas veces acontecen sin previo aviso. Es por esto por lo que el investigador necesita estar preparado para lo inesperado y contar con un plan alternativo para cuando se presenten situaciones que alteren el cronograma. Lo mejor es recordar que:

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales. (Taylor y Bodgan, 1992, p. 108)

Tener un diseño flexible ayuda a que el investigador pueda solventar los imprevistos, ya que generalmente los proyectos de investigación se construyen sobre expectativas demasiado favorables que chocan con la realidad cuando se llega al campo. Para el desarrollo de esta investigación la entrevista cualitativa es lo más conveniente puesto que se poseen recursos y tiempo limitados que pueden verse desfavorecidos por cualquier eventualidad.

Ahora bien, en relación con los tipos de entrevista, autores como Bisquerra (2009), Taylor y Bodgan (1992) y Holland y Ramazanoglu (1994) la han categorizado en distintas modalidades según su forma y el momento de la investigación en el que se realiza, por ejemplo: entrevista estructurada, semiestructurada o no estructurada; inicial, de desarrollo, final; en profundidad, entre otras. En esta investigación se tomó la decisión de utilizar la entrevista cualitativa en profundidad, por algunas de sus características presentadas a continuación.

Como ya se ha dicho, la entrevista es una conversación entre dos o más participantes donde el objetivo fundamental es obtener información subjetiva sobre un tema en particular. En palabras de Taylor y Bodgan (1992, p. 101), las entrevistas cualitativas en profundidad se pueden entender como: “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Con esto, para realizar una entrevista de este tipo primero se tiene que reconocer que, sobre el tema en cuestión, existen perspectivas, es decir que no hay respuestas correctas e incorrectas sino interpretaciones.

Así mismo, se necesita tener siempre presente que la intención no es juzgar ni corregir a los informantes sino llegar a su comprensión. Debido a que el investigador también posee conocimiento sobre el tema es fácil que desarrolle una tendencia a enseñar cuando el propósito de las entrevistas es todo lo contrario. A decir verdad: “el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 114). En punto nodal es tomar prestados los ojos y oídos del otro para acercarse a la realidad de una manera distinta.

Ahora bien, el hecho de percibir el mundo a través de los sentidos del otro no quiere decir que lo que se ve y escucha sea la verdad, puesto que únicamente se trata de una perspectiva diferente del mundo; afortunadamente, el interés de la investigación cualitativa no se centra en la verdad sino en la comprensión de las perspectivas. No obstante, como investigador es indispensable ser empático, crítico y ético en el contacto con los entrevistados, en especial porque:

Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones (Taylor y Bodgan, 1992, p. 107).

En este caso, los testimonios que se obtienen mediante las entrevistas derivan de una situación que simula, pero que no es, una situación cotidiana y, por ende, poseen un contexto que no debe omitirse además de que los informantes son conscientes de que están siendo observados tanto en su persona como en sus palabras, puesto que se espera obtener cierta información de ellos. Hay que recordar que: “toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 106). El mundo, traducido en palabras, no es más que una interpretación. El discurso, al pasar por el tamiz del pensamiento y de los sentimientos de los informantes, se vuelven una amalgama de expectativas personales y ajenas que muchas veces se transforma inintencionalmente en función de quien pregunte.

En resumen, la entrevista cualitativa en profundidad fue la técnica elegida para la realización de este estudio, puesto que alude muchísimo a la imbricación personal del entrevistador, así como a su creatividad e ingenio, pues lo sitúa más como un participante activo en la obtención y comprensión de los datos que como alguien que simplemente lee preguntas a otra persona. Igualmente: “el entrevistador puede adquirir más destrezas en conducir una entrevista basándose, en general, en las estrategias que resultan más eficaces para obtener respuestas” (Holland y Ramazanoglu, 1994, p. 135). Así, los testimonios que se obtienen en las entrevistas dependen en mayor medida del entrevistador que de los entrevistados y ser consciente de ello es aceptar una responsabilidad ética.

Por todo lo anterior, es presumible el gran respeto que la entrevista cualitativa en profundidad guarda con los informantes al reconocer su individualidad y ser una técnica única y personal, no sólo en su diseño sino en su aplicación. No obstante, pese a la particularidad que presupone cada encuentro el investigador se reúne con sus informantes con una idea más o menos clara de lo que preguntará en la entrevista.

4.4. El guion de entrevista

Retomando lo anterior, para que una entrevista cualitativa en profundidad cumpla su objetivo, ésta debe ser lo más parecida posible a una conversación cotidiana e informal, tarea que dependerá en gran medida de la sensibilidad y el histrionismo del investigador, así como de su retórica y su capacidad para improvisar, ya que se trata de recrear una situación artificial. Para esto, el entrevistador también se vale de otros instrumentos como por ejemplo: el guion de entrevista.

Pese a que las entrevistas no poseen un tiempo de duración preestablecido o una extensión muy delimitada, es verdad que una entrevista de varias horas puede ser tediosa tanto para el entrevistador como para los informantes, además de que puede correr el riesgo de volverse autorreferencial o reiterativa; por esta razón, muchas de las entrevistas:

Parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. (Bisquerra, 2009, p. 337)

Ahora bien, el hecho de elaborar un guion de entrevista o guía de preguntas no resta la espontaneidad de la entrevista ni la limita, sino todo lo contrario, busca profundizar en aquello que es relevante. Esto es necesario puesto que en ocasiones los informantes no conocen muchos de los detalles de la investigación y aunque probablemente tengan una noción somera de ella puede que no sepan cuáles son los objetivos particulares de la entrevista, lo que puede llevarlos hacia lo que los informantes creen que se espera que digan.

La elaboración de un guion de entrevista es puramente una toma de decisiones, no sólo porque elegir la presencia de una u otra pregunta retira el espacio para cualquier otra, sino porque también se tiene que elegir meticulosamente el orden de las preguntas, de tal forma que no se encuentren autocontenidas, que no sean

confusas o que no contengan implícitamente la respuesta que esperamos de los entrevistados. Taylor y Bodgan (1992, pp. 114-115) mencionan que:

Es presumible que los investigadores quieran formular algunas preguntas generales antes de iniciar el trabajo. Pero deben ser cuidadosos para no forzar su programa demasiado tempranamente. Al plantear de entrada preguntas directivas, el investigador crea una tendencia mental en los informantes acerca de aquello sobre lo que es importante hablar; esa predisposición inducida puede hacer difícil, si no imposible, llegar a conocer el modo en que realmente ellos ven las cosas.

Una guía de preguntas puede facilitar la eliminación de estas predisposiciones y sesgos dentro de la entrevista puesto que permite pensar con antelación la información que se ofrece al informante desde el título de la investigación y posibilita la elección de un lenguaje adecuado y lo suficientemente claro para evitar confusiones. El guion de entrevista aporta una planeación y sistematización a la entrevista; sin embargo, no es una planeación rígida sino más bien una flexible. Al igual que el propio protocolo de investigación:

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. (Taylor y Bodgan, 1992, p. 119)

Justamente por los beneficios que ofrece y por ser un recurso invaluable para el entrevistador fue que se tomó la decisión de la elaborar una guía que pudiera orientar los encuentros cara a cara con los informantes. Elaborar una guía de entrevista no es una tarea inmediata y única, sino un proceso que se va desarrollando conforme se realizan las entrevistas y que se modifica según las características y necesidades del entrevistador, de los informantes y de la propia investigación. Un punto para tener en consideración es que:

El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas en profundidad). Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esa guía puede

asimismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales.
(Taylor y Bodgan, 1992, p. 119)

Por esto se pensó en realizar varios borradores de la guía según se fueran presentando los acercamientos con la población de informantes o con alguna población con características similares, así como anotaciones pertinentes sobre las modificaciones que se pueden realizar para que la entrevista coadyuve a cumplir con los objetivos de la investigación.

4.5. Pilotaje del instrumento

Como parte preponderante de la aplicación del instrumento de investigación, que consistía en una entrevista cualitativa en profundidad, se planteó como necesaria la implementación de un pilotaje con el objetivo de asegurar que las preguntas planteadas fuesen lo suficientemente claras y comprensibles para los entrevistados, así como para evitar la incorporación de preguntas redundantes, irrelevantes o que no aportasen la información buscada.

Para este ejercicio se estructuró un primer borrador del guion de entrevista (ver Anexo 1) cuya extensión era de quince preguntas a la vez que se procuró establecer contacto con posibles entrevistados que tuviesen características similares a las de los sujetos de investigación; en este caso, egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM, pero de distintas generaciones.

La elección de los entrevistados se realizó por conveniencia, tomando como criterio principal la relación personal que se tenía con ellos, los nexos de confianza, cercanía y disponibilidad. Inicialmente se contactó a cinco pedagogos pertenecientes a la generación 2012-2016 y tres de la generación 2014-2018. Ahora bien, de los ocho pedagogos en total únicamente accedieron a participar siete de ellos, cuatro de la generación 2012-2016 y tres de la generación 2014-2018; la persona que se negó a participar argumentó que no podía por cuestiones de tiempo y exceso de carga laboral.

Debido al confinamiento social derivado de la pandemia del virus SARS COV2 (COVID 19) y a la decisión del ejecutivo federal de mantener cerradas todas las

instituciones educativas del país, así como la recomendación permanente de mantenerse en casa, el acercamiento con los sujetos del pilotaje era particularmente complicado, puesto que no existían las condiciones de sanidad para establecer contacto de manera personal. Por esta razón y para facilitar el proceso de comunicación asincrónica, se consideró efectuar las entrevistas por medio de audios de Facebook y WhatsApp.

Pese a que siete egresados de la Licenciatura habían aceptado la entrevista únicamente cuatro de ellos la terminaron. De los tres egresados que no terminaron el primero de ellos argumentó que se debió al exceso de carga laboral, el segundo a la falta de tiempo y el tercero a cuestiones personales de salud. En general, con los siete egresados hubo dificultad para coordinar los horarios y tiempos en los que podían realizar la entrevista.

Como parte de las observaciones significativas en la realización del pilotaje se descubrió que la mayoría de los entrevistados mostraba signos de incomodidad cuando se llegaba a la pregunta número 7: “¿Existe un código de ética en la UNAM/FES Aragón/Licenciatura en Pedagogía?”. Una de las razones más probables es que, debido a que es la única pregunta que no indaga sobre la experiencia de los entrevistados sino sobre su conocimiento sobre un tema específico pudieran sentirse examinados o juzgados en relación con lo que saben y lo que no; debido a que todos los entrevistados respondieron que desconocían la existencia de un código de ética dentro de la universidad se ratificó la idea de que el hecho de que la pregunta denunciase un saber del cual ellos carecían los hacía sentir incómodos.

Las variaciones en el tono de voz, la seriedad e incluso algunas respuestas acompañadas de comentarios auto punitivos como: “No sé, soy burra” volvían patente el hecho de la pregunta, lejos de fomentar un ambiente de confianza entre el investigador y los entrevistados, tendía a generar sentimientos aversivos en la relación y a proyectar la idea de que los entrevistados eran ignorantes. Por esta razón fue necesario retirar la pregunta del guion.

En el caso de las preguntas 14 y 15: “¿Para desarrollar tu práctica profesional como pedagogo es necesario tener una formación ética?” y “¿Consideras que tu formación universitaria te preparó para ejercer tu profesión de manera ética?” respectivamente, se identificaron como preguntas reiterativas. La pregunta 14, cuyo objetivo era conocer el nivel de importancia que los entrevistados otorgaban a la ética en relación con el ejercicio profesional generalmente era respondida de manera colateral cuando se realizaba la pregunta número 5: “¿Consideras que la ética es importante en la formación profesional del pedagogo?” en la cual siempre fue mencionado el campo laboral. Posteriormente, en la pregunta 6: “¿Qué entiendes por ética profesional del pedagogo?”, se volvían a recuperar elementos implícitos en el objetivo de la pregunta número 14.

En la pregunta número 15, cuyo objetivo era saber la idea que los entrevistados tenían sobre su propia formación profesional, fue muy similar al de la pregunta 14 puesto que se respondía de manera implícita en la pregunta 8: ¿Cómo ha sido tu formación ética durante tu formación profesional? En ambos casos la respuesta iniciaba acompañada de alguna frase similar a esta: “como ya te había dicho...” o “te decía que...”, lo que anunciaba que, desde la perspectiva del entrevistado, ya se había respondido esa pregunta con anterioridad. Por esto se decidió omitir ambas preguntas dentro del guion de entrevista.

En relación con la claridad con la que eran planteadas las preguntas parece ser que no hubo grandes complicaciones, salvo en el caso de la pregunta 1: “¿Cuál es el objetivo profesional del pedagogo?” cuyo propósito era desentrañar qué es lo que los entrevistados consideraban que debía ser y hacer un pedagogo. En más de una ocasión la pregunta tuvo que ser aclarada e incluso planteada de distintas maneras hasta llegar a asemejarse en gran medida a la pregunta número 2: “¿Qué es lo más importante para ser un buen pedagogo?”, cuya esencia también conllevaba implícito el propósito de indagar sobre lo que se concibe como el deber ser del pedagogo. De esta manera, se consideró integrar ambas preguntas en una sola.

Dentro de la discusión sobre la claridad de las preguntas se presentó un caso similar en la pregunta número 6: “¿Qué entiendes por ética profesional del pedagogo?”,

misma que también tuvo que ser planteada de diferentes maneras hasta ser lo suficientemente clara para los entrevistados. Esta pregunta, cuyo objetivo era conocer, según las perspectivas de los entrevistados, cuáles serían los elementos que podrían distinguir la ética profesional del pedagogo de la ética de otras profesiones, al parecer estaba planteada de una forma muy abstracta puesto que cuando se planteó en términos de acciones concretas fue más entendible. En el caso de esta pregunta funcionó utilizar el siguiente planteamiento: ¿De qué manera tendría que actuar un pedagogo para ser considerado un profesional ético?

Ahora bien, dentro del pilotaje no sólo se observaron detalles relacionados con la claridad, lo reiterativo y lo pertinente de las preguntas sino también algunos detalles devenidos del orden que tenían las mismas dentro del guion, uno de esos casos se presentó en los grupos de preguntas 9-10 y 11-12 cuyo objetivo consistía en conocer de qué manera habían influido la institución educativa, en este caso la UNAM, y los docentes en la formación ético profesional de los estudiantes.

Dado que se iniciaba con las preguntas sobre la influencia de la institución en la formación de los estudiantes era inevitable que los entrevistados no incluyeran a los docentes como miembros de la institución en general, de esta forma, desatendían otros aspectos académico-administrativos como los valores, programas y demás actividades universitarias para enfocarse casi exclusivamente en lo docentes; así, al momento de llegar al siguiente grupo de preguntas el tema ya estaba parcialmente abordado. Por esta razón se consideró que dentro del guion de entrevista debía invertirse el orden de las preguntas 9-10 y 11-12 a fin de profundizar adecuadamente en ambos aspectos.

Así mismo, es necesario mencionar que, momentos después de finalizada la entrevista algunos informantes realizaban preguntas relacionadas con el objetivo de la investigación e inclusive se permitían emitir recomendaciones sobre la misma. Amén de no desaprovechar tal interés, consistente en varios entrevistados, se decidió plasmar la retroalimentación del entrevistado dentro del guion bajo el siguiente esquema: ¿Qué otras preguntas consideras que deberían hacerse en esta entrevista?

Igualmente, se pudo observar que, en ocasiones, los entrevistados realizaban comentarios generales que, si bien no estaban incluidos dentro del guion de entrevista como ejes temáticos, eran relevantes para la investigación por el simple hecho de que los entrevistados encontraban una relación con el tema. Estos comentarios, en ocasiones opiniones o experiencias personales, reflejaban la forma en la cual los entrevistados asumían el tema y lo que opinan de él libremente, razón por la cual fue indispensable incluir dentro del guion de entrevista un apartado que contemplara un comentario final.

Por último, dado que algunos entrevistados hicieron mención implícita o explícitamente de la vocación como algo importante en la formación ético profesional del pedagogo, se hizo necesario indagar sobre las opciones vocacionales del entrevistado. En este caso, se tomó la decisión de incluir en el guion de entrevista preguntas sobre la forma de ingreso al nivel superior, el número de opción vocacional en que se encontraba la Licenciatura en Pedagogía al momento de la inscripción y la institución educativa de procedencia.

Al igual que con la vocación algunos entrevistados hicieron hincapié en el ejercicio profesional como un referente a considerar en torno a la formación ético profesional del pedagogo, debido a esta relación se decidió indagar si los entrevistados realizaban algún tipo de actividad relacionada con la profesión, si realizaban o ya han concluido su servicio social y si habían inscrito prácticas profesionales. Tanto el caso de estas preguntas como las que tenían relación con la vocación y que se podrían denominar preguntas sobre antecedentes académicos se incorporaron en una hoja inicial de datos sociodemográficos, así como la edad y el género de los entrevistados (ver Anexo 2).

4.6. El acercamiento con los informantes

Una vez concluido el pilotaje de las entrevistas y realizadas las adecuaciones necesarias en el instrumento de recolección de datos (en este caso la guía de preguntas) fue momento de aplicar el instrumento a los sujetos de estudio. Es importante mencionar que, al inicio de la investigación, la población propuesta para realizar las entrevistas consistía en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía

inscritos en el octavo semestre de la carrera, puesto que la intención de la investigación era analizar el proceso de formación ética que tienen los estudiantes durante su estancia en la universidad, razón por la que se pretendía que los entrevistados estuviesen a punto de egresar.

Debido a que la investigación no se enfoca en la formación laboral del pedagogo sino en su formación académica o profesional era menester que los entrevistados no se encontraran laborando, a fin de que sus experiencias fuesen un referente más cercano de la universidad que del campo laboral. No obstante, los tiempos en los que se realizó esta parte de la investigación no permitieron el contacto con estudiantes de octavo semestre puesto que en ese momento el calendario de la UNAM correspondía a los semestres impares.

Frente a esta situación fue necesario tomar la decisión de elegir entrevistados pertenecientes al séptimo semestre de la licenciatura o a recién egresados. Puesto que muchas veces a los recién egresados de cualquier universidad les toma un semestre o dos realizar su servicio social, prácticas profesionales, idiomas y su proceso de titulación cuando terminan los créditos totales de su plan de estudios, se optó por elegir esta opción de entrevistados ya que generalmente este proceso de trámite no es acompañado de algún compromiso laboral. Además, las prácticas profesionales y el servicio social son actividades que, como parte de la formación integral de los pedagogos, coadyuvan a consolidar su ética profesional; puesto que suponen experiencias académicas complementarias.

Una vez tomada esta decisión era momento de realizar el primer acercamiento. Sin embargo, supeditados a las condiciones de aislamiento derivadas de la pandemia de SARS-COV2 (COVID-19) las instituciones educativas del país continuaban cerradas al igual que la mayoría de los espacios públicos. En este contexto y con el fin de salvaguardar la salud de los entrevistados se eligió la alternativa de las redes sociales como herramienta principal para la búsqueda de informantes.

Puesto que la UNAM no puede proporcionar datos de su comunidad educativa a particulares se optó por realizar una búsqueda informal de los posibles informantes. En un primer momento se localizó la página oficial de Facebook de la Licenciatura

en Pedagogía de la FES Aragón, a partir del cual se rastreó el grupo de Facebook de la generación 2017-2020 correspondiente a los estudiantes de recién egreso.

Ahora bien, entre los miembros del grupo no se encontraban únicamente estudiantes de la generación en cuestión, sino también estudiantes de otros semestres e incluso exalumnos y profesores, por esta razón no todos los miembros eran candidatos para entrevistar. De igual forma, el mal uso de las redes sociales, los problemas de ciberacoso, fraude cibernético, robo de identidad, entre otros, dificultaban el contacto con desconocidos a través de medios digitales. En este momento se realizó la elección por conveniencia de un primer informante, tomando como criterio principal la relación personal que se tenía con él, los nexos de confianza, cercanía y disponibilidad.

El primer informante, cuya entrevista corresponde al folio E-01 fue de vital importancia para el desarrollo ulterior de la investigación, no sólo por su interés particular en la investigación, su disposición y su profesionalismo, sino porque fungió como principal contacto con otros informantes. Ratificando la idea de Taylor y Bodgan (1992, p. 109): “el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la “bola de nieve”: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros”. En este caso, el informante E-01 fue el copo de nieve que inició la avalancha puesto que posibilitó la comunicación con sus compañeros de generación al ser un mediador de confianza y aval de la investigación que se estaba realizando.

El 14 de enero de 2020 inició la comunicación con los posibles entrevistados a través de una publicación realizada por el informante E-01 en el grupo de Facebook de la generación 2017-2020 en la que se les invitaba abiertamente a participar como entrevistados en la investigación, en dicha publicación se mencionó el tipo de investigación y los objetivos pero se omitió parte del título para no condicionar las respuestas de los entrevistados.

En lo concerniente a la exhortación a participar en la investigación, pese a que el grupo de Facebook estaba integrado por 290 miembros tan sólo 7 de ellos respondieron al llamado, lo cual representaba un número muy pequeño en

comparación con la totalidad de los posibles entrevistados; empero, Taylor y Bodgan (1992, p. 108) mencionan que: “es difícil determinar a cuantas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento”; sin embargo: “en la investigación cualitativa, un ‘grupo de uno’ puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más)” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 105), así que se definió que la cantidad de entrevistados no sería un factor relevante en aplicación de las entrevistas siempre y cuando se buscara la mayor profundidad posible.

Igualmente, se tenía la intención de que los informantes que fuesen entrevistados estuviesen participando en la investigación por convicción propia y no impulsados por algún tipo de presión, coacción u obligación externa, justamente por esta razón se evitó realizar el acercamiento con los posibles informantes a través de la institución. Un aspecto que se tenía bastante claro era que: “la habilidad para recolectar la clase de datos que se desea depende en gran medida de la colaboración de los sujetos implicados” (Blaxter, Hughes y Tight, 2007, p. 195) y por esta razón lo principal era que los entrevistados quisieran participar, ya sea porque, en el mejor de los casos, sintieran que tenían algo importante que decir o por simple y llana curiosidad.

Una vez identificados los voluntarios interesados en participar en la investigación se estableció contacto con ellos a través de mensajes personales en Messenger; de los siete candidatos iniciales sólo respondieron cinco. Afortunadamente con los cinco informantes se logró terminar satisfactoriamente la entrevista, aunque en la mayoría de los casos persistieron algunas dificultades para agendar horarios convenientes para los entrevistados.

Posteriormente y con el fin de acrecentar el número de perspectivas en torno a la formación ética profesional surgió la necesidad de buscar un mayor número de informantes, razón por la cual se realizó un segundo acercamiento con los miembros de la generación 2017-2020; esta vez se contactó con varios de ellos aleatoriamente

a través de mensajes privados de Messenger en donde se exponía el objetivo de la investigación y se les invitaba a participar.

De los 35 informantes contactados de manera individual respondió poco menos de la mitad y de éstos únicamente siete realizaron la entrevista. Blaxter, Hughes y Tight (2007, p. 223) son conscientes de la dificultad que representa encontrar informantes, sobre esto mencionan que: “no es lógico esperar que los demás estén tan entusiasmados y comprometidos con la investigación como lo está usted”, por esta razón generar un grupo numeroso de entrevistados es un ideal que muchas veces no se cumple a menos que se trate de un grupo numeroso de investigadores con tiempo y recursos vastos. Empero, contando al informante E-01, a los cinco voluntarios iniciales y a los siete informantes complementarios se logró reunir un grupo de 13 informantes en total.

4.7. Aplicación de las entrevistas

En torno a la aplicación de las entrevistas se puede poner sobre la mesa una gran variedad de consideraciones que se presentaron durante el proceso, todas ellas se pueden ubicar en tres grandes grupos, en primer lugar aquellas que tienen relación con los aspectos éticos de las entrevistas, en segundo los aspectos técnicos y, por último, los aspectos formales.

Como se podrá imaginar el aspecto ético de la investigación no podía pasar por alto en la metodología y, particularmente, en el acercamiento e interacción con los informantes sobre todo porque, en palabras de Blaxter, Hughes y Tight (2007, p. 203): “la consideración de los problemas éticos posibles o reales constituye una parte esencial de todo proyecto de investigación”, no sólo en el trato que se tiene con las personas, sino también en los fines de la investigación, en el tratamiento de los datos, de los referentes empíricos y documentales, e incluso en la elección del tema.

De esta forma y tomando como referencia las consideraciones y principios éticos presentados por Blaxter, Hughes y Tight (2007, p. 201); la confidencialidad,

anonimato, legalidad y profesionalismo se utilizaron como líneas eje para la recolección y el tratamiento de los datos empíricos.

En este sentido, el primer paso en la realización de las entrevistas fue informar a los entrevistados sobre el tema, los intereses y objetivos de la investigación, seguido de la solicitud de su consentimiento para la realización de preguntas acerca de su formación profesional dentro de la Universidad, así como la autorización para la grabación de las entrevistas, la recuperación de fragmentos dentro del cuerpo de la investigación y su posterior publicación. Respetando la confidencialidad en el uso de sus datos personales y el anonimato de los informantes en su calidad de exalumnos de la facultad se acordó utilizar pseudónimos para referirse a ellos, así como para las personas mencionadas y los lugares referidos en las entrevistas (Taylor y Bodgan, 1992).

De manera general la comunicación con los informantes se desarrolló en un marco de cordialidad y respeto mutuo de principio a fin, todas las actividades se llevaron a cabo bajo un esquema de consentimiento informado y de manera voluntaria respetando en todo momento los fines enteramente académicos de la investigación y los deseos personales de los informantes acerca de los testimonios presentados en las entrevistas.

Acerca de los aspectos técnicos cabe mencionar que todas las entrevistas se realizaron entre el 17 y 25 de enero y fueron agendadas en los tiempos en que los informantes tuvieron la disponibilidad de atender el llamado. Desafortunadamente, a causa del aislamiento, el encuentro se dio a distancia, en todos los casos por vía telefónica o mediante llamada de Facebook; cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora. Con la finalidad de que la voz de los informantes fuese plasmada lo más fidedignamente posible en la investigación todas las entrevistas fueron capturadas en una grabación de audio para su posterior transcripción.

Naturalmente en este punto de contacto se presentaron dificultades en relación con la interferencia, las fallas en la conexión a internet o los ruidos de fondo que muchas veces desviaban la atención de los informantes hacia otras situaciones; en algunos casos se percibía que se encontraban realizando otras actividades (tareas del

hogar, conducir un automóvil, cuidar a los hijos, entre otras) mientras atendían la llamada.

El registro de las entrevistas se realizó a partir del siguiente folio E-00, dónde el componente literal *E* refiere a *entrevista* y el componente numérico a la entrevista realizada. En total se realizaron 13 entrevistas por lo cual los folios asignados van del E-01 al E-13; lamentablemente, debido a algunas fallas presentadas en la conexión a internet y en el instrumento de grabación, los audios de las entrevistas E-04, E-05 y E-06 no son los suficientemente claros para realizar la transcripción correspondiente razón por la cual únicamente serán retomadas como referente complementario y sustentado en las notas que fueron realizadas durante la entrevista.

Dado que las entrevistas contenían una ficha de datos sociodemográficos relevantes para la contextualización del referente empírico se realizó un directorio de entrevistados en el cual se concentraron los datos de contacto de los informantes en caso de que fuera necesario ampliar la información.

Finalmente, en relación con los aspectos formales en la realización de las entrevistas se pueden comentar algunos detalles particulares sobre su contenido. Es interesante mencionar que, pese a que el guion de la entrevista, el medio de comunicación y el entrevistador fueron los mismos para todos los casos, se hizo patente en las respuestas de cada uno de los informantes una visión particular sobre el tema en cuestión, pero también una manera particular de abordar la entrevista, esto devenido del hecho que cada uno atravesó por un proceso de formación distinto pero también porque se trataba de personas diferentes. Refiriéndose al entrevistado Taylor y Bodgan (1992, p. 109) comentan que:

Obviamente, es esencial que la persona de que se trata tenga tiempo para dedicar a las entrevistas. Otra consideración importante se refiere a la buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos. Sencillamente, las personas no tienen la misma capacidad para proporcionar relatos detallados de aquello por lo que han pasado y de sus sentimientos al respecto.

En este caso, pese a que las entrevistas realizadas se completaron en su totalidad hubo algunos casos en los que los informantes proporcionaron respuestas muy escuetas o someras; por el contrario hubo informantes que tuvieron respuestas muy completas y detalladas que inclusive abordaban las preguntas siguientes antes de ser realizadas, esto se reflejó en la duración individual de las entrevistas mismas que van desde 30 minutos hasta una hora y media. Con todos los entrevistados se buscó generar un clima de confianza y de apertura a la diversidad con la finalidad de no condicionar las respuestas, sin embargo, hubo quienes se destacaron por su elocuencia y quienes se percibieron como tímidos e introvertidos. Taylor y Bodgan (1992, pp. 109-110) explican este tipo de reacciones de la siguiente manera:

Aunque estemos interesados en estudiar a cierto tipo de persona, tengamos presente que las experiencias pasadas de la gente pueden no haber generado un efecto importante sobre sus vidas y perspectivas presentes. Lo que a nosotros nos parece significativo puede no serlo para un informante potencial.

Es por lo que para algunos informantes el hecho de participar en una investigación pudiera ser irrelevante, puesto que la apreciación que tienen sobre su propia formación no es tan significativa como para tener algo que aportar al respecto. Así mismo, cuando se trataba de evocar alguna experiencia sobre su formación universitaria algunos informantes parecían tener problemas para recordar detalles particulares como si se tratase de eventos muy lejanos en el tiempo o que no fueron trascendentes para ellos; caso contrario hubo informantes con memoria eidética y con mucha claridad espaciotemporal.

Después de cada entrevista realizada se analizaban las notas y los datos sociodemográficos de los informantes para concentrar toda la información e identificar nuevas categorías, conceptos o aportes significativos a los datos recopilados. Puesto que inicialmente no se estipuló una cantidad deseada o mínima de entrevistados una pregunta recurrente en este proceso estuvo relacionada con cuándo finalizar el trabajo de campo; para la toma de esta decisión se retomaron las palabras de Taylor y Bodgan (1992, p. 108):

Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de

perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva.

Dada la variedad de respuestas y de entrevistados se llegó a la reflexión de que se había alcanzado la cantidad de informantes suficiente para tener un referente empírico completo. Otro factor para considerar fue el hecho de que el material de grabación recopilado sobrepasaba las diez horas de duración por cada una de las cuales son aproximadamente cuatro o cinco horas de transcripción más las horas dedicadas a la interpretación, selección y categorización de la información. Puesto que la investigación posee un tiempo y recursos limitados se tomó la decisión de finalizar la aplicación de las entrevistas.

4.8. Análisis de los datos

Una vez que se ha realizado el acercamiento con la población y se ha recopilado una cantidad significativa de información sobre el objeto de estudio se tiene la impresión de que hay posibles respuestas a la pregunta de investigación; sin embargo, llegar a este punto no quiere decir que el rompecabezas está armado, sino simplemente que ahora se poseen las piezas suficientes para hacerlo.

Dicho sea de paso, esto representa apenas el inicio de la investigación a lo que le sucederá una minuciosa observación de cada una de las piezas y finalmente su acomodo dentro de un amplio mar de posibilidades. De manera general: “toda investigación implica la recolección y el análisis de los datos, sea a través de la lectura, la observación, la medición, las preguntas o una combinación de todas esas estrategias” (Blaxter, Hughes y Tight, 2007, p. 193). En este caso, una vez terminada la aplicación de las entrevistas se dio por concluida la recolección de datos por lo que fue necesario proceder al siguiente momento de la investigación: el análisis.

Ahora bien, antes de mencionar aquello que conlleva realizar el análisis de los datos es imprescindible mencionar qué es lo que se entiende por datos en primer lugar. Así, en palabras de Knobel y Lankshear (2005, p. 35): “los datos’ son pedazos de información que se recolectan para entenderse con problemas y preguntas de

investigación”. Como piezas de un rompecabezas, los datos adquieren sentido cuando están enmarcados por un contexto; individualmente cada una de las piezas no dice mucho de la imagen global, por esta razón los datos *per se* dicen muy poco y nada si no obtienen una lectura en función de los referentes teóricos.

Si se les considera pedazos de información, por datos puede entenderse casi cualquier cosa, una imagen, un sonido o un objeto; no obstante, dado que provienen de las conversaciones con los informantes: “los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 130). En sintonía con lo anterior, Knobel y Lankshear (2005, p. 35) refieren que por *datos hablados* se puede “entender el lenguaje oral que ha sido grabado por el investigador” y posteriormente transcrito, el discurso. De esta manera, cada segundo de las entrevistas realizadas con los informantes puede ser un dato valioso para la investigación, lo que da como resultado la imperiosa necesidad de elegir las piezas que integrarán el rompecabezas.

Cuando se recolectan los datos todos pueden ser relevantes para la investigación pero es hasta que se analizan que se descubre cuales lo son realmente. Grosso modo, si los datos son piezas aisladas de información: “‘el análisis de datos’ es el proceso de organizar estas piezas de información, identificando sistemáticamente sus características propias (temas, conceptos, creencias, etc.), e interpretándolos” (Knobel y Lankshear, 2005, p. 35). Básicamente el análisis de los datos consiste en articularlos entre sí y articularlos con los referentes bibliográficos para dotarlos de sentido.

Realizar el análisis de los datos conlleva una necesaria reducción de la información recabada; puesto que en este proceso se arroja luz sobre algunos conceptos o definiciones, por eliminación habrá zonas que permanecerán en la oscuridad. Con la finalidad de cumplir con los objetivos de la investigación únicamente se retomaron los fragmentos más significativos de las entrevistas. Naturalmente esto dejó fuera del escrito una gran parte del referente empírico; no obstante, esto es normal, de hecho es bien sabido que:

No necesita el cinco por ciento de las respuestas; tampoco leer hasta la última coma de lo escrito sobre la materia, entrevistar a cada miembro del directorio u observar todas las reuniones. Incluso si lo hace no tendrá tiempo de analizarlo todo (Blaxter, Hughes, y Tight, 2007, p. 223).

Lo anterior pudiera parecer contradictorio a la constante búsqueda de informantes y a decisión de ampliar la población referida, no obstante, el interés en este momento de la investigación era lograr una gran diversidad de respuestas, por eso la intención de elevar el número de participantes, de tener un banco de datos vasto para elegir y no propiamente porque se fuese a recuperar la totalidad del referente empírico.

De esta manera, para realizar el análisis de los datos hablados, que en este caso consistía en los discursos grabados y transcritos de los entrevistados, se tomó la decisión de utilizar como método interpretativo el análisis categórico del discurso. Ahora bien, dado que el aspecto fundamental en este tipo de análisis es la construcción de las categorías de análisis a partir de las cuales se lee la información, se tomó como referente la estructura del análisis categórico del discurso educativo propuesto por Bertely (2007, p. 64), quien esquematiza la construcción de las categorías analíticas de la siguiente manera:

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

De esta manera, se partió de cuatro tipos de categorías. En primer lugar, las categorías sociales devenidas directamente de los datos empíricos y, en este caso, de los testimonios de los informantes obtenidos mediante las entrevistas. En segundo lugar, las categorías del intérprete que provienen del investigador, de su propia subjetividad y conocimientos, de cómo interpreta los datos. En tercer lugar, las categorías teóricas que son producidas con base en la bibliografía consultada y

en los autores que fungen como referentes teóricos de la investigación. Por último, las categorías de análisis que son las más importantes, puesto que representan el producto de la intersección de las tres anteriores, ya que surgen de los patrones encontrados.

Consecuencia de este ejercicio se construyó una categoría de análisis fundamental: ser pedagogo, de la cual se desprendieron tres subcategorías más: reconocimiento de la Otridad/diferencia, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica. Así, con base en los esquemas de análisis de datos presentados anteriormente, se organizó y significó la información obtenida a partir de estas categorías. Con esto, se pasó al momento siguiente en el tratamiento de la información: la interpretación de los datos.

Hasta aquí es preciso mencionar que, en la investigación cualitativa, dada su naturaleza, es particularmente extraño encontrar instructivos sobre cómo analizar e interpretar la información; sin embargo, existen investigaciones cuyo nivel de precisión en la descripción metodológica ayuda en demasía a los investigadores noveles a encontrar una forma de cómo encarar la vorágine de datos resultantes del trabajo de campo, tal es el caso de la investigación *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* de Bertely (2007, pp. 66-67).

En esta investigación la autora recomienda realizar cuatro acciones como momentos en la interpretación de los datos, en primer lugar, subrayar los fragmentos que más llamen la atención en la transcripción de las entrevistas; posteriormente, sugiere leerlas y releerlas constantemente con la finalidad de familiarizarse con la información; en tercer lugar, considera importante formular preguntas y conjeturas, así como relacionar estas nuevas preguntas con la pregunta de investigación; finalmente, refiere la importancia de ubicar patrones específicos recurrentes, así como contradicciones que pueden ser utilizadas también como categorías de análisis.

Una vez realizados estos momentos Bertely (2007) recomienda hilvanar los datos, estos patrones específicos que pueden ser categorías de análisis, como hilos de un

tejido, como una fusión de subjetividades, con la finalidad de otorgarles una trama, de darles una narrativa coherente para poder presentarlos al lector. En este tenor, también recomienda utilizar las categorías y subcategorías de análisis como apartados en el capitulado de la investigación.

Como paréntesis, cabe mencionar que: “la noción de discurso no se circunscribe a la significación hablada o escrita sino a cualquier objeto cuyo proceso significativo pueda ser analizado (verbal, gestual, icónico, procesual, experiencial, objetual, etcétera)” (Navarrete y Buenfil, 2018, p. 1028). De esta manera, el análisis categórico del discurso trasciende no se enfoca únicamente en las palabras como datos aislados, sino en su contexto, es decir, en cómo se dicen esas palabras, por esta razón el análisis comienza desde el encuentro con los entrevistados.

Así, con el objetivo de mantener un enfoque ético y humano en todos los momentos de esta investigación incluyendo, por supuesto, la metodología; el análisis categórico del discurso posibilitó: “desarrollar la capacidad de escuchar y reconocer al otro, como una expresión de honestidad y co-responsabilidad. [...] Todos los participantes tienen igual derecho a formar parte del diálogo. [...] Todos los seres humanos necesitan reconocimiento ético” (Aguayo y Marchant, 2021, pp. 113-115). Esta idea también trabajada por Blaxter, Hughes y Tight (2007, p. 199) quienes afirman que el investigador: “tiene el deber ante sí mismo, ante sus colegas, ante los sujetos investigados y ante el público que leerá su trabajo, de actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos”. Con esto se pretende justificar la elección del análisis categórico del discurso como un método interpretativo acorde al propósito de la investigación y, por ende, como una acción responsable por parte de quien escribe.

5. INTERPRETACIÓN⁸ DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por investigar los sentidos y significados presentes en los discursos sobre la formación ético profesional del pedagogo aragonés deriva de una inquietud personal del autor por comprender de qué manera ha sido formada su propia ética profesional y conocer cuáles son los discursos que comparte con sus colegas. Por la cercanía con la población, e inclusive por considerarse parte de la población, interpretar los datos de las entrevistas no era tarea fácil. Existía el reto constante de ser fiel a las voces de los pedagogos entrevistados, colegas que dieron cuenta de sus diversos y particulares procesos de formación ético profesional a través de sus discursos.

Derivado de sus procesos de formación universitaria a lo largo de poco más de cuatro años los pedagogos entrevistados construyeron, ante todo, un discurso específico sobre lo que para ellos es *ser pedagogo*, de tal manera que ésta se convirtió en la categoría principal para analizar el testimonio de trece egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Derivado de esa categoría se construyeron tres subcategorías: reconocimiento de la Otredad/diferencia, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica, para coadyuvar al análisis de la información.

5.1. Caracterización de los entrevistados

Como se mencionó en el capítulo anterior, en la selección de los entrevistados se utilizaron criterios específicos; no obstante, a pesar de haber cumplido con dichos criterios, hay particularidades en ellos que hacen que sus respuestas adquieran un sentido distinto. Por esta razón, se considera relevante incluir una caracterización general de los entrevistados, a fin de que el lector pueda tener un panorama

⁸ Es importante mencionar que, cuando se habla de la interpretación se hace referencia a Gadamer, Habermas y a la hermenéutica como reflexión sobre la interpretación (Arráez, Calles, y Moreno de Tovar, 2006). De esta manera, la interpretación se puede concebir como un proceso amplio y dialéctico que, ante todo, busca alcanzar la comprensión del texto, para lo cual el investigador se mueve entre las partes del texto y el todo, lo que genera un círculo dialéctico (Hermida y Quintana, 2019).

contextual más amplio sobre el lugar de partida de cada testimonio. A continuación se presentan los 13 folios de los entrevistados:

E-01: Entrevistada de 23 años proveniente de Prepa UNAM. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado. Posee experiencia laboral, ha concluido su servicio social y realizado prácticas profesionales.

E-02: Entrevistado de 21 años proveniente de Prepa UNAM. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado. Posee experiencia laboral y ha concluido su servicio social, pero no ha realizado prácticas profesionales.

E-03: Entrevistada de 22 años proveniente de Prepa UNAM. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado. No posee experiencia laboral, ni ha realizado su servicio social o prácticas profesionales.

E-04: Entrevistado de 21 años proveniente de Preparatoria oficial. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. Posee experiencia laboral y ha concluido su servicio social, pero no ha realizado prácticas profesionales.

E-05: Entrevistada de 25 años proveniente de Preparatoria particular. La Licenciatura en Pedagogía fue su segunda opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. Posee experiencia profesional y ha concluido su servicio social, pero no ha realizado prácticas profesionales.

E-06: Entrevistado de 23 años proveniente de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado. No posee experiencia laboral, ni ha realizado su servicio social o prácticas profesionales.

E-07: Entrevistada de 22 años proveniente de CCH. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado.

Posee experiencia laboral y ha concluido su servicio social, pero no ha realizado prácticas profesionales.

E-08: Entrevistada de 22 años proveniente de CCH. La Licenciatura en Pedagogía fue su segunda opción de estudios profesionales e ingresó por pase reglamentado. No posee experiencia laboral y no ha realizado prácticas profesionales, pero ya concluyó su servicio social.

E-09: Entrevistada de 23 años proveniente de Colegio de Bachilleres. La Licenciatura en Pedagogía fue su segunda opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. Posee experiencia laboral, ha concluido su servicio social y realizado prácticas profesionales.

E-10: Entrevistada de 25 años proveniente de Colegio de Bachilleres. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. No posee experiencia laboral y no ha realizado su servicio social, aunque sí ha hecho prácticas profesionales.

E-11: Entrevistada de 23 años proveniente de Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM). La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. No posee experiencia laboral, ni ha realizado su servicio social o prácticas profesionales.

E-12: Entrevistada de 25 años proveniente de Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS)/ Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS). La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. No posee experiencia laboral, pero ha concluido su servicio social y realizado prácticas profesionales.

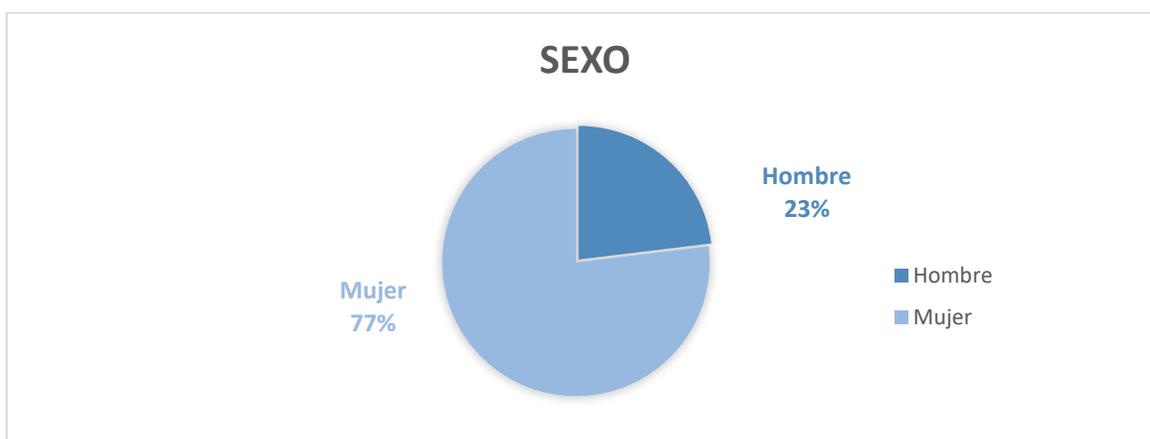
E-13: Entrevistada de 22 años proveniente de Preparatoria Anexa a la Normal. La Licenciatura en Pedagogía fue su primera opción de estudios profesionales e ingresó por examen de admisión. No posee experiencia laboral, ni ha realizado su servicio social o prácticas profesionales.

Ahora bien, la caracterización de los entrevistados puede presentarse de manera individual, tal y como se ha expuesto en párrafos anteriores, como de manera global.

A ambas presentaciones les corresponde una lectura diferente que puede aportar una comprensión más profunda del objeto de estudio; por esta razón, a continuación se presenta la concentración de algunos datos de manera porcentual.

En lo referente al sexo de los entrevistados un 77% corresponde a mujeres y tan sólo un 23% a hombres (Gráfica 1), lo que permite vislumbrar que hay una relación de casi tres a uno donde la comunidad estudiantil de pedagogía está conformada en su mayoría por mujeres.

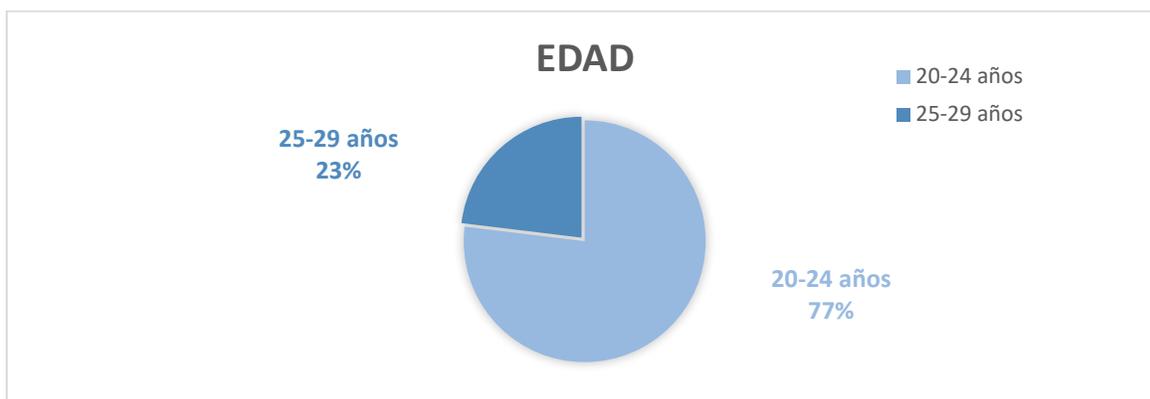
Gráfica 1. Porcentaje de entrevistados cuyo sexo es hombre y mujer



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

Acercas de la edad de los entrevistados se realizó una división en dos grandes grupos (Gráfica 2), por un lado, todos aquellos que tenían una edad entre los 20 y los 24 años y, por el otro, todos lo que tenían entre 25 y 29 años. En el primer grupo de 20-24 años se ubicaron poco más de tres cuartas partes de los entrevistados, lo que representa una mayoría significativa. Cabe decir que, aunque no existe una edad específica para ingresar o egresar de la universidad, según los años que comprende la educación básica y media superior en nuestro país, la edad de ingreso a nivel superior generalmente es de 18 años; si se agregan los cuatro años que dura la Licenciatura se obtiene una edad de egreso aproximada de 22 años cuando se trata de una primer carrera y se ha tenido un recorrido académico regular, es decir, cuando no se ha recurrido algún ciclo escolar o no se han interrumpido los estudios.

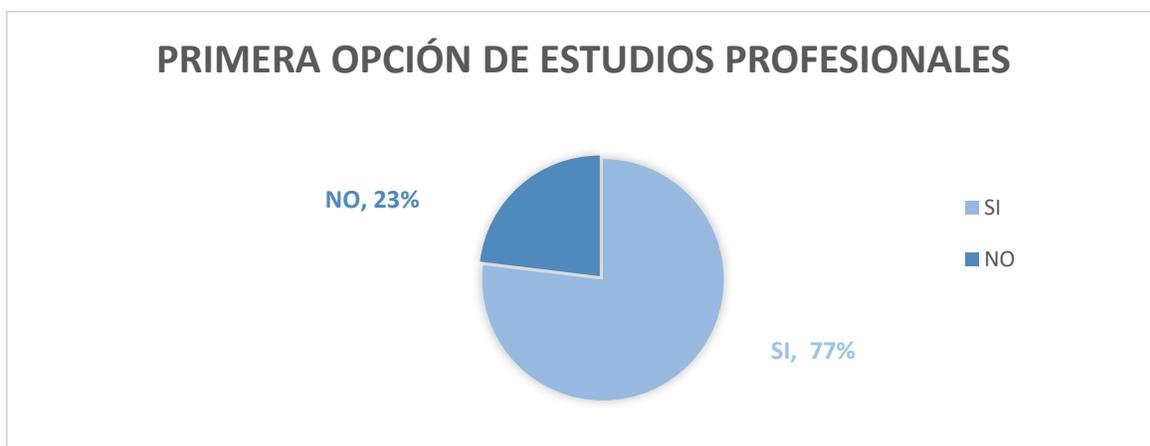
Gráfica 2. Porcentaje de entrevistados cuya edad se encuentra entre los 20-24 y 25-29 años



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

En la siguiente gráfica (Gráfica 3) se puede apreciar el porcentaje de estudiantes que eligieron la Licenciatura en Pedagogía como primera opción de estudios profesionales. En este caso se observa que, pese a que un porcentaje mayoritario de entrevistados eligió la Licenciatura en Pedagogía como primera opción. Casi una cuarta parte de ellos deseaba estudiar otra profesión, entre las cuales destacan: químico farmacéutico biólogo, médico o enfermero y abogado; carreras consideradas como de alta demanda.

Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que eligieron la Licenciatura en Pedagogía como primera opción de estudios profesionales



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

En lo que refiere al ingreso a educación superior de los entrevistados se presentaron dos opciones: Ingreso por pase reglamentado e ingreso por examen de admisión.

Como se puede ver en la siguiente gráfica (Gráfica 4), poco menos de la mitad de los entrevistados ingresaron a la Licenciatura en Pedagogía por pase reglamentado, una opción exclusiva para aquellos estudiantes que cursaron el nivel medio superior en una institución de la propia UNAM, ya sea en una Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o en un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y que cumplen con los requisitos de admisión para la carrera en cuestión, como por ejemplo: años en los que se cursó el nivel medio superior y promedio obtenido. En contraposición se encuentran los estudiantes provenientes de instituciones de educación media superior ajenas a la UNAM, quienes únicamente deben obtener el puntaje mínimo requerido para ingresar a la Licenciatura y haber obtenido un promedio mínimo en el nivel medio superior.

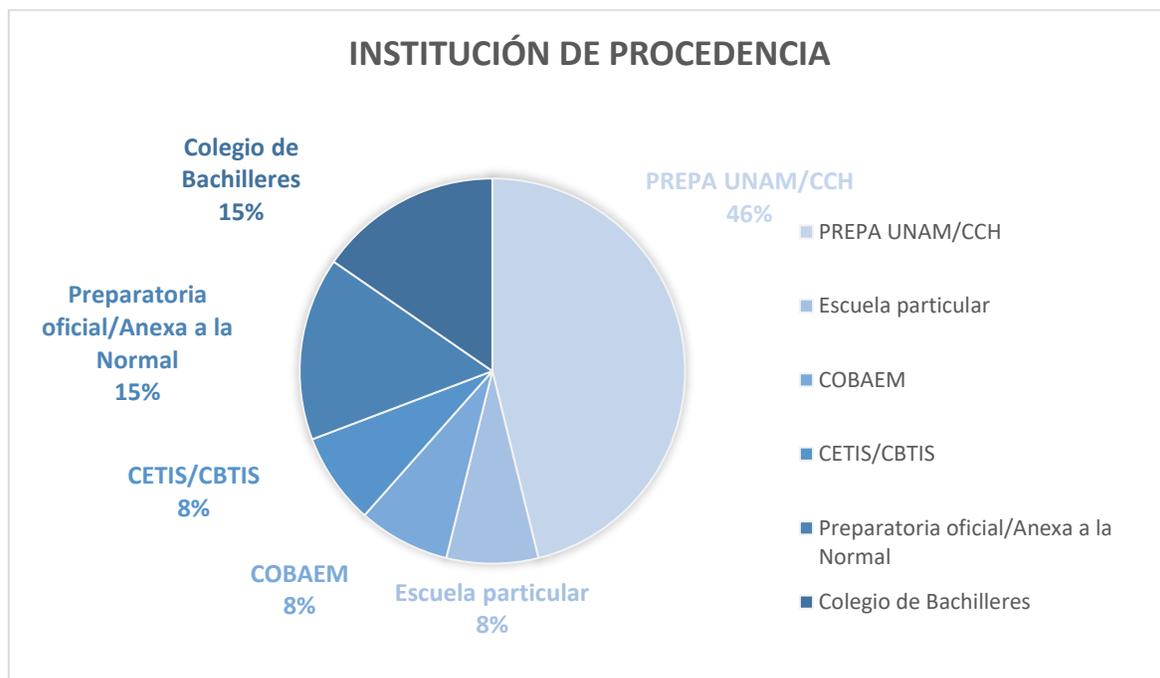
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que ingresaron a nivel superior por examen de admisión y por pase reglamentado



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

Concomitante a lo presentado en la gráfica anterior, en la Gráfica 5 se puede observar que del 46% de los estudiantes que manifestaron haber ingresado a la Licenciatura por pase reglamentado el total proviene de ENP o CCH. El 54% de los estudiantes que ingresaron por examen de admisión provenían de distintas instituciones de educación media superior, tales como: Colegio de Bachilleres, Preparatorias Oficiales o Anexas a la Normal, CETIS/CBTIS o COBAEM, todas escuelas con un subsidio público, a diferencia de un entrevistado proveniente de una escuela particular.

Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes provenientes de instituciones de educación media superior de la UNAM y otros



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

En relación con los acercamientos con el campo laboral, el 46% de los entrevistados afirmó realizar o haber realizado algún tipo de actividad profesional relacionada con su profesión. Las actividades profesionales en las que los entrevistados refirieron haber ejercido su profesión se pueden agrupar en tres vertientes: 1) *Actividades en programas o instituciones de gobierno* como: auxiliar docente, programa “Colectivos Comunitarios 2020”, programa “Fomento a la lectura” 2) *Actividades en instituciones particulares* como: asesor pedagógico, profesor particular y recursos Humanos 3) *Actividades de autoempleo* como: monitor en campamentos y cursos de verano, Tutor en talleres de regularización y tareas, y profesor particular. Poco más de la mitad (54%) de los entrevistados mencionó no poseer experiencia profesional de ningún tipo.

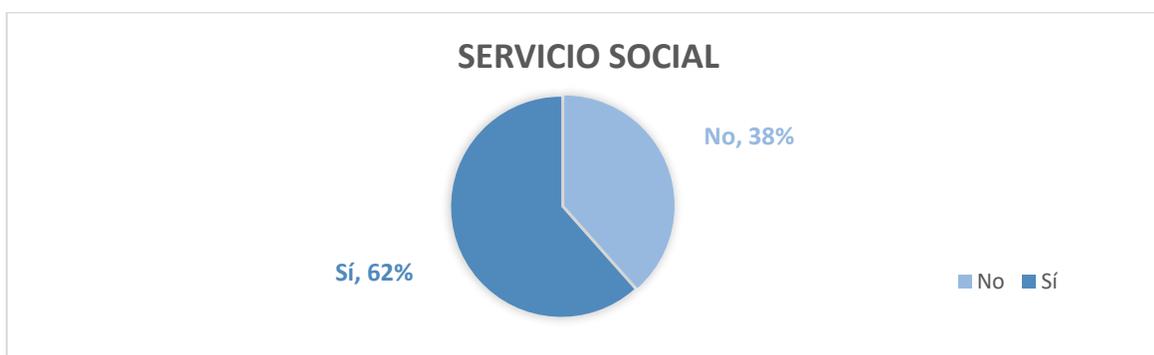
Gráfica 6. Porcentaje de los entrevistados con experiencia profesional



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

Como parte de la entrevista también se preguntó a los entrevistados si es que habían realizado o no su servicio social. En la Gráfica 7 se puede observar que, al momento de la entrevista, casi dos terceras partes de los informantes había concluido su servicio social o, en su defecto, no lo habían concluido, pero ya lo realizaban. De este porcentaje, seis realizaron o realizan su servicio social dentro de la propia FES Aragón, mientras que dos de ellos lo realizaron en Canal Once del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en el Centro de Desarrollo Infantil de Aeropuertos y Servicios Auxiliares (CENDI-ASA) respectivamente. El 38% de los entrevistados no habían realizado ni inscrito su servicio social al momento de la entrevista.

Gráfica 7. Porcentaje de entrevistados que han concluido o están realizando su servicio social



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

Finalmente, en relación con la realización de prácticas profesionales, poco menos de un tercio de los entrevistados afirmó haber realizado o realizar prácticas

profesionales; de ese porcentaje (31%), todos las realizaron o realizaban en programas de la propia FES Aragón. El 69% de los entrevistados mencionó que no había realizado prácticas profesionales o que las realizaría.

Gráfica 8. Porcentaje de entrevistados que han concluido o están realizando prácticas profesionales



Fuente: Entrevista realizada a egresados de la Licenciatura en Pedagogía

Con esto, se puede afirmar lo siguiente: de los entrevistados que participaron en esta investigación poco más de tres cuartas partes consiste en mujeres de entre 20 y 25 años cuya primera opción de estudios profesionales fue la Licenciatura en Pedagogía en la FES Aragón. Casi la mitad de los entrevistados ingresó a la Licenciatura mediante pase reglamentado puesto que provienen de ENP o CCH, los demás entrevistados provienen, en su mayoría, de otras instituciones de educación media superior de carácter público.

El 46% de los entrevistados (6 informantes) posee experiencia profesional y ha realizado su servicio social o prácticas profesional, mientras que un 23% (3 entrevistados) de ellos no posee experiencia profesional, pero ha tenido otros acercamientos al campo mediante el servicio social o las prácticas profesionales. El 31% de ellos no posee experiencia profesional ni ha tenido contacto con el campo del pedagogo puesto que no ha realizado su servicio social ni prácticas profesionales. Dicho esto, se presentan de la manera más honesta y respetuosa posible, los testimonios de los trece entrevistados que participaron en esta investigación.

5.2. Ser pedagogo

La pregunta por el ser es, probablemente, una de las interrogantes más complejas de la filosofía, la religión, de la ciencia e inclusive de la lingüística. Desde Platón y Aristóteles hasta Heidegger y Sartre, grandes pensadores han dedicado su vida a construir modelos y esquemas para comprender qué es el ser, razón por la cual no es intención de esta investigación el siquiera intentarlo.

No obstante, preguntarse por el ser ayuda a reflexionar y a comprender cómo se actúa y por qué. Preguntarse qué significa ser profesional es un acto ético puesto que permite repensar la propia praxis cuando ya se ejerce la profesión así como la formación universitaria cuando se es estudiante. En este sentido, para cualquier profesional puede ser muy enriquecedor el hecho de cuestionarse qué soy como profesional, no sólo porque permite ver el propio actuar, sino porque da cuenta de los procesos formativos que preceden a los títulos universitarios. Para García (2009, p. 203):

Formar buenos profesionales desde la Universidad significa ayudar al estudiante a que tome conciencia de qué quiere ser, por ejemplo, abogado y al mismo tiempo de qué tipo de abogado quiere ser, de forma que se plantee una doble reflexión: profesional y personal de manera conjunta.

La autorreflexión es un ejercicio que permite la toma de consciencia sobre el ser profesional, lo que de hecho puede coadyuvar a enfocar la praxis profesional hacia un propósito particular, ayuda a asumir una postura ética y política; sin embargo, ser autorreflexivo sobre la profesión no es un requisito de titulación en las universidades o IES y, por tanto, muchos estudiantes bien pueden egresar sin haberse cuestionando nunca sobre su ser profesional. Para Ibarra (2005, p. 12), desde un punto de vista axiológico en: “la ética profesional es conveniente reflexionar sobre lo que significa ser un buen profesional”, así que si nunca se presenta esta reflexión sobre el ser profesional será difícil considerar la idea de una formación ético profesional.

Por tratarse de formación profesional o formación universitaria, la reflexión sobre el ser profesional es un ejercicio que probablemente no competa exclusivamente a las

universidades e IES, pero que bien podría suscitarse o por lo menos empezar dentro de estas instituciones. En el t3pico que compete a esta investigaci3n, Navarrete y Buenfil (2018, p. 1045) aseveran que: “la UNAM ha sido modelo de referencia para diversas universidades p3blicas y privadas del pa3s que tambi3n ofrecen la carrera de pedagog3a”. No obstante:

La institucionalizaci3n de la carrera de Pedagog3a en la UNAM fue un momento de diversas emergencias, efecto de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas y desv3os sistem3ticos. As3, se asist3a a la emergencia de una nueva profesi3n en el pa3s que a3n no ten3a clara una conceptualizaci3n y concepci3n del pedagogo” (Navarrete y Buenfil, 2018, p. 1023).

Naturalmente, han pasado d3cadas desde este momento y justamente por esa raz3n es menester cuestionarse hoy en d3a: 3Qu3 significa ser pedagogo? y, sobre todo, por la breve semblanza hist3rica presentada en apartados anteriores: 3Qu3 significa ser pedagogo aragon3s? Reflexionar sobre esta pregunta es fundamental para abordar, en 3ltimo momento, la pregunta de investigaci3n: 3C3mo es el proceso de formaci3n 3tico profesional de los pedagogos?

Pensar en la categor3a de *ser pedagogo* es un acto inexorablemente 3tico puesto que se trata de una construcci3n que se ve reflejada de manera directa en la praxis profesional del pedagogo. Si se ha construido un discurso en el cual ser pedagogo es ser un t3cnico que aplica instrumentos de evaluaci3n estandarizados, ese discurso ser3 concomitante con una 3tica profesional particular distinta a la de alguien cuyo discurso sobre ser pedagogo se haya construido en relaci3n con la filosof3a, por ejemplo. Es aqu3 donde se puede observar la articulaci3n entre la formaci3n y la praxis, que si bien no es menester de esta investigaci3n tiene una relaci3n estrecha con el objeto de estudio que aqu3 se aborda.

Dado que el fin de la formaci3n profesional del pedagogo consiste b3sicamente en que los estudiantes construyan un discurso sobre el ser pedagogo que responda a las preguntas: 3C3mo es un pedagogo? 3C3mo debe ser? 3Qu3 hace? 3Cu3l es su objetivo profesional? 3Cu3l es su objeto o campo de estudio? 3Qu3 significa ser pedagogo? 3Qu3 implica? 3Qu3 representa? 3Qu3 es un pedagogo? A lo largo de

la Licenciatura se presentan una diversidad de discursos con los cuales, el estudiante, pedagogo en formación, tiene la oportunidad de identificarse.

Ya sea con uno u otro, con varios a la vez, puede beber de distintas perspectivas amén de generarse un discurso propio y único con semejanzas y diferencias de los demás. Esos discursos son el interés fundamental de este trabajo puesto que dan cuenta de un proceso de formación profesional que trasciende el título de Licenciado.

Ahora bien, dentro de este escrito se sostiene la idea de que la identidad está íntimamente relacionada con la formación ético profesional del pedagogo puesto que el hecho de que un pedagogo se asuma como tal dependerá en gran medida de que en su proceso de formación se haya identificado con los principios y propósitos de su profesión. Si el estudiante o el egresado de la Licenciatura no se identifica como pedagogo será difícil que comparta la ética de la profesión.

Generalmente la tarea de que el pedagogo construya su propia identidad depende del proceso de formación universitaria en el cual el estudiante se reconoce a partir del Otro. No obstante, esta identidad no se consolida de manera unívoca y definitiva cuando se ingresa o egresa de la licenciatura, sino que tiene distintos momentos de cohesión y digresión. Es aquí donde el momento o, mejor dicho, los momentos en los cuales los estudiantes consolidan su identidad marcan una diferencia en cómo viven su proceso de formación profesional puesto que habrá quienes se sientan identificados con la pedagogía desde mucho antes de ingresar a la licenciatura, así como hay quienes lo hagan dentro de la universidad, en el campo profesional o quienes nunca lo experimenten. Esta idea es expresada por la entrevistada E-12 de la siguiente manera:

Si tú eres una persona que estudiaste pedagogía porque fue la carrera que te tocó, estudiaste pedagogía y terminaste de docente y ya eres un docente, yo siento que ahí no es un pedagogo profesionalmente hablando porque en primera no es algo que le guste [...] Hay casos en donde les llega a gustar la pedagogía y se apasionan, pero hay otros casos en los que realmente no [...] en realidad no te estás cumpliendo a ti mismo porque no es algo que tú quieres, entonces, obviamente, si te estás fallando a ti le estás fallando a los otros.

Naturalmente esta idea es más una posibilidad que una generalidad, aunque es verdad que durante el proceso de formación universitaria los estudiantes pueden no sentirse identificados con la profesión del pedagogo o pueden identificarse con una profesión diferente y aun así decidir continuar con sus estudios sin abandonar el deseo de ejercer la medicina o la ingeniería, por ejemplo, pero no la pedagogía. En esos casos los egresados podrán desempeñar algún trabajo en el campo laboral del pedagogo, empero, será difícil que se identifiquen como pedagogos y más aún que compartan la responsabilidad ética de la profesión. Cuando una persona se identifica como profesional de la pedagogía y construye un discurso sobre el ser pedagogo éste se encuentra inserto en un encuadre ético.

Cuando uno lo permite, estudiar la Licenciatura en Pedagogía permea en la manera de pensar y actuar de los estudiantes, no sólo profesional sino personalmente. Al respecto, la entrevistada E-03 refiere que estudiar la Licenciatura: “te hace pensar, como que entiendes el porqué, sí te cambia bastante porque no sólo lo haces a nivel académico sino realmente empiezas a mirar el mundo de otra forma, a entenderlo de otra forma”. En consonancia, la entrevistada E-12 afirma lo siguiente: “Considero que estudiar pedagogía es lo mejor que me pudo haber pasado, me hizo cambiar mucho como persona”, con lo cual se puede reconocer el verdadero poder transformador de la universidad.

Ser consciente de nuestro proceso de formación es ser consciente de los discursos que nos atraviesan y que impactan en nosotros mismos como personas y como profesionales es necesario porque influyen en nuestro actuar. El autoconocimiento es un pilar fundamental de la formación profesional y es indispensable para ejercer la profesión. Este argumento es ratificado por el entrevistado E-12, quien menciona lo siguiente:

Creo que lo primero que tendría que hacer un pedagogo en el momento y en el campo en el que se quiera desarrollar profesionalmente es saber quién es, o sea, saber quién soy yo, qué tipo de pedagogo soy. Cómo me voy a desempeñar y qué es lo que le voy a dar a los demás, para dar eso, qué tengo que hacer yo.

Para este entrevistado no se puede ejercer la profesión si se omite la reflexión y la toma de consciencia sobre uno mismo y sobre la propia profesión, reflexión que antecede al ejercicio profesional, es decir, que corresponde a la formación profesional. Así mismo, se menciona que la pedagogía como profesión da algo a los demás, no obstante, hay que tener bien claro qué es eso que da, lo que implica una responsabilidad con el Otro y también una responsabilidad con uno mismo. Finalmente, en su discurso también se hace evidente que existen distintos campos en la pedagogía, así como diferentes tipos de pedagogos, esto es un hecho, no sólo porque al ser distintos como personas también somos distintos como profesionales, sino porque la pedagogía es una disciplina que se puede mirar desde múltiples perspectivas.

En el mismo tenor, la existencia de diferentes tipos de pedagogos y de pedagogías es clara para este entrevistado quien, desde un punto de vista axiológico, también comenta: “para ser un buen pedagogo yo creo que no puede haber un estándar o un perfil único” E-12. Definir el ser pedagogo en un solo estándar sería limitar la gran diversidad de profesionales de la pedagogía que pueden existir lo cual, de hecho, no es coherente con los objetivos de esta investigación.

Ahora bien, un hecho que se puede evidenciar claramente es que muchas investigaciones y otros textos académicos se basan en el concepto de buen profesional. Empero, Bolívar (2005, p. 97) menciona que: “ser profesional no sólo implica poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas; al tiempo, se confía que, como profesional, se comportará de acuerdo con una ética propia”. Lo cual quiere decir que, tal como se aseveró en capítulos anteriores, no se puede pensar una profesión sin pasar por la ética. Inclusive, para muchos autores y entrevistados presentes en este trabajo, ser profesional implica, implícitamente, la idea de ser un buen o mal profesional. No obstante, los calificativos bueno y malo son bastante problemáticos puesto que generalmente se reducen a una apreciación personal y por ende son sumamente heterogéneos.

Ahora bien, pese a las particularidades inherentes a cada individuo y a que, en general, todos los entrevistados comentaron aspectos muy diversos sobre lo que para ellos es *ser pedagogo*, se puede identificar que, como parte de su formación ético profesional, los pedagogos aragoneses han construido un discurso sobre ser pedagogo con implicaciones similares que se pueden analizar a través de tres categorías: reconocimiento de la Otredad/diferencia, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica.

5.2.1. Reconocimiento de la Otredad/diferencia

El título de este apartado: *reconocimiento de la Otredad/diferencia* ocupa inequívocamente el primer lugar si se considera el número de veces que aparece la oración en el testimonio de los entrevistados. El valor de la Otredad, como algunos informantes lo nombraron, desde la filosofía de Lévinas (Pinto, Cabrera y Escalante, 2019), o la alteridad es, sin lugar a duda, el aspecto más significativo en el discurso sobre el ser pedagogo de los egresados aragoneses, no sólo porque está presente en todos los textos, sino porque en la mayoría de ellos está presente de manera similar.

Mucho se ha hablado de la diversidad existente en la disciplina pedagógica, no sólo en su concepción teórica, sino en su campo de estudio y en las posibilidades de ejercicio profesional. No obstante, para los pedagogos aragoneses es claro que, sin importar la rama, hay una constante y es que el ejercicio profesional del pedagogo no se puede concebir alejado de la Otredad. Sobre el tema la entrevistada E-13 menciona lo siguiente: los pedagogos: “debemos tener esa sensibilidad ante nuestro otro, porque sea lo que sea a lo que te vas a dedicar vas a trabajar con otras personas, para mí es lo primordial”. De tal manera que, más allá de conocimientos de carácter teórico, técnico o práctico, de una formación basada en competencias o en el uso de las tecnologías, para los pedagogos aragoneses llega a ser más indispensable y significativo un proceso de formación que los ayude a ser más sensibles con los demás.

Esta sensibilidad ante el Otro es un recurso fundamental en el quehacer pedagógico, además de ser éste en sí mismo. No sólo se trata de ser sensibles por

que sí, sino de utilizar esa sensibilidad como canal de comunicación. El entrevistado E-03 lo concibe de la siguiente manera:

La pedagogía es el puente y nosotros somos ese guía que vamos a llevar al otro a entender otros mundos, entender el mundo y entender el mundo de los otros, esa comprensión hacia el otro, el poder vincularnos como seres humanos.

Así, la alteridad permite el proceso formativo ya que posibilita el encuentro. Al ser pedagogo se busca incidir en los demás, en su formación. No sólo profesional, sino también personalmente, el ejercicio profesional del pedagogo conlleva una intención de transformación con el Otro, de múltiples formas e inclusive aunque no se quiera. Al respecto, la entrevistada E-07 también refiere que: “al ser pedagogo transformas la vida de otras personas para bien o para mal [...] si no haces bien tu trabajo trae consecuencias macro, no solamente micro, sino que se expanden esas consecuencias”. La formación profesional del pedagogo se ve reflejada en los demás a través de su ejercicio profesional, justamente por eso la intención de reflexionar sobre el lugar/papel de la ética en ese proceso formativo.

A decir verdad, la ética no tiene una presencia tácita en el discurso de los pedagogos sino todo lo contrario, para ellos la ética es un componente principal en el reconocimiento del Otro, más allá de que el hecho *per se* sea un ejercicio ético. Al respecto, la informante E-03 mencionó, como parte de su entrevista, que la ética:

A final de cuentas, es lo que nos lleva a saber realizar nuestro papel como pedagogo, el saber por qué lo estamos haciendo, que no se vuelva algo nada más pragmático [...] porque es sumamente complejo en una carrera en donde tratas con seres humanos.

De tal manera que la ética se ve como una guía que antecede y que acompaña al ejercicio profesional, a la vez que lo orienta. La entrevistada E-09 complementa esta idea con las siguientes palabras: “cuando estás frente a alguien siempre va a estar inmersa una parte, tal vez inconsciente, de ti, que de alguna manera la vas a transmitir, entonces, si no eres ético podrías, tal vez, dar un mensaje equívoco”. Así, la ética es mediadora en el reconocimiento de la Otredad, pues posibilita un encuentro reflexivo, consciente e intencional. Igualmente, la entrevistada E-13 refiere que la ética: “realmente es importante porque tenemos que ponernos a

pensar en otras personas [...] uno como pedagogo debe tener esa ética aunado con la moral, no podemos andar sin tomarlo en cuenta”. Lo que sitúa a la ética no sólo como una guía sino como un puente en el reconocimiento del Otro.

En los primeros capítulos se conceptualizó a la ética como una reflexión sobre el actuar personal y a la ética profesional como una reflexión sobre la praxis profesional, de tal manera que la formación ético profesional se comprendió como aquel proceso que permite construir una identidad y un discurso sobre el ser profesional, así como un marco reflexivo a partir del cual mirar la propia formación. En ese sentido, la preocupación por el reconocimiento y encuentro con el Otro, que manifiestan los entrevistados, da cuenta justamente de su formación ético profesional puesto que ellos reflexionan su lugar frente al Otro.

Si se piensa que el Otro/Otredad es, por extensión, aquello que se aleja del yo, de la mismidad, es lógico que la tarea del pedagogo sea bastante compleja, puesto que existe el reto constante de rebasar el egocentrismo. El entrevistado E-02 refiere, con base en su experiencia profesional, que: “a veces se nos olvida que la otra persona tiene una historia personal, una formación, una educación, como que queremos imponerle lo que nosotros queremos, como que no”. Para formar al Otro primero es necesario reconocer su existencia, su diferencia. Este reconocimiento es parte fundamental del discurso ético de los pedagogos aragoneses y da cuenta de ello la entrevistada E-12 con la siguiente afirmación: “algo que yo aprendí, que me quedó muy marcado en la pedagogía es el reconocimiento de la diferencia”, ya que en ese reconocimiento reposa la esencia del proceso de formación del pedagogo.

En esta representación abstracta e impersonal del Otro se agrupa a una gran cantidad de Otros con los cuales se trabaja en la disciplina pedagógica. Durante su proceso de formación profesional los pedagogos aragoneses reconocen a todos estos Otros, generalmente minorías marginadas, y asumen una postura ética ante ellos. La entrevistada E-08 afirma que como pedagogos: “trabajamos con personas y cualquier población; [...] personas que tienen su historia, tienen sus valores y tú no eres nadie para ir a criticarlos o a ejercer un juicio sobre ellos”. Se reconoce

Otredad, no se juzga; se comprende, no se critica. La entrevistada E-01 ratifica esta aseveración:

Trabajamos necesariamente con otras personas, desde niños hasta adultos mayores. Necesitamos tener esa convicción que sea lo que le dé sustento a nuestra práctica sabiendo que lo que hagamos va a tener un impacto positivo o un impacto bueno en la sociedad o con quien estemos trabajando.

El proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés, según el testimonio de los entrevistados, está centrado en el reconocimiento de la diferencia y de la diversidad de Otros con lo cuáles se puede trabajar en el ejercicio profesional. No obstante, esto significa un reto, por ello es por lo que, para superarlo, se precisa de una formación ético profesional. Tal y como lo mencionan Pinto, Cabrera y Escalante (2019, p. 11): “la otredad sólo me es accesible desde el reconocimiento de las diferencias. Y precisamente uno de los grandes peligros de una educación “inclusiva” que reivindica la igualdad por sobre toda diferencia es la invisibilización del otro”. Es fácil, bajo ciertos discursos igualitarios o de integración, desdibujar las diferencias, diferencias que deben ser reconocidas y legitimadas con la intención de enaltecer las voces de los Otros, no de silenciarlas. El compromiso ético de los pedagogos aragoneses se construye con base en este precepto. En este sentido para ellos sería importante:

Concebir una pedagogía de la alteridad, entendida como teoría que reivindica la dimensión ética de la educación, esto es, que parte del reconocimiento del otro y de la incorporación del contexto como elementos fundamentales para la reflexión sobre el acto educativo. (Pinto, Cabrera y Escalante, 2019, p. 8)

De esta forma, para el reconocimiento de la Otredad/diferencia como una pedagogía de la alteridad es necesario reivindicar el lugar de la ética en la praxis profesional del pedagogo y, por tanto, en su formación profesional, así como fomentar el reconocimiento del Otro no como un ente abstracto o como concepto, sino como ser sociohistórico.

Ahora bien, es interesante es analizar si los testimonios de los entrevistados mantienen alguna similitud con todo lo que se menciona en la bibliografía. Para esto se pueden retomar, inicialmente, las palabras de Aguayo y Marchant (2021, p. 110),

quienes afirman que: “la formación profesional se orienta al reconocimiento del otro como sujeto y a la sociedad en su conjunto, manteniendo un compromiso social permanente”. De tal manera que, el proceso de formación profesional del pedagogo aragonés se ha inclinado por cubrir satisfactoriamente esta necesidad.

Adicionalmente, el perfil de egreso presente en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM, 2004, pp. 58-59) declara que se pretende que los pedagogos sean capaces de: “satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población [...] respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas. [...] actuar responsablemente en su práctica profesional”. Con lo que se ve claramente el discurso sobre el reconocimiento de la Otredad/diferencia, así como la necesidad de ejercer tres valores en ese encuentro: el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

Así mismo, está claro que para los entrevistados la ética es una parte esencial en el reconocimiento del Otro, lo que se articula con una reflexión presentada por Galicia (2009, p. 78), egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón: “el profesional debe de actuar de una manera ética con una visión amplia y clara de la realidad sobre los sujetos participantes en el ámbito educativo”. La ética para Galicia, al igual que para los informantes, permite acceder a una forma más amplia de mirar a los demás, para reconocerlos de manera integral. Por eso es mediadora en la alteridad.

Los entrevistados también han mencionado que es importante posicionarse frente al Otro, asumir una postura y ser conscientes de los que están haciendo puesto que sus acciones tendrán consecuencias sobre los demás. Para ellos, el acercamiento con el Otro tiene un sentido, lo que corresponde con lo planteado por la propia licenciatura: “la preparación profesional del pedagogo no puede dejar de lado el análisis de la complejidad de la formación y la praxis educativa, en tanto es una actividad que se caracteriza por ser una políticamente intencionada” (UNAM, 2004, p. 38). De tal manera que hay un alto grado de coherencia entre la forma en que la

propia institución ha pensado la formación de sus estudiantes y cómo se ha sucedido.

Finalmente, es preciso mencionar que el Otro no está sino en la sociedad, por lo que reconocer a la Otredad implica a la sociedad en su conjunto. Por esto, el reconocimiento de la Otredad/diferencia se puede extender a la sociedad dentro de la cual el pedagogo incide directamente. Tal y como se mencionó en capítulos anteriores, la pedagogía, como todas las profesiones, aporta un bien específico a la sociedad, la provee de algo que colectivamente se considera necesario, por lo que dicha profesión se mantiene. La meta interna de las profesiones: “consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana” (Cortina y Conill, 2000, p. 15). No obstante, la apreciación sobre ese bien específico, al que también se le podría llamar fin social, puede ser tan diverso, rico y variado como el campo profesional del pedagogo, razón por la cual no es pretensión de este apartado intentar definirlo.

Sin embargo, en los discursos sobre el ser pedagogo de los entrevistados la responsabilidad social es un tópico muy recurrente, constantemente articulado con el reconocimiento de la otredad/diferencia y al cual se le atribuyen matices éticos.

5.2.2. Responsabilidad social

En el apartado anterior se presentaron los testimonios de algunos pedagogos entrevistados como parte de esta investigación, en los cuales se pudo identificar una constante preocupación por el reconocimiento de la Otredad/diferencia, misma que da cuenta de una orientación muy presente en el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés.

No obstante, esta preocupación por el Otro recae en figuras materiales concretas, en personas, poblaciones, etcétera, mismos que se encuentran sujetas a un cuerpo social. De esta manera, la preocupación por el Otro es, por extensión, una preocupación por la sociedad y, sobre todo, una preocupación por aquellos sectores de la sociedad más vulnerables, marginados o pauperizados. Esta preocupación

vigente del pedagogo aragonés se traduce en la praxis en un alto sentido de responsabilidad y compromiso social.

Por concepto, todas las profesiones tienen un sentido social; nacen y se mantienen con el propósito de dar solución a una imperante necesidad de la sociedad, se reconocen y desarrollan dentro de ella. Con esto, los profesionales reconocen esta relación y asumen una responsabilidad. Por esto: “el ejercicio profesional tiene unos indudables principios éticos, implica una responsabilidad social y repercute en otras personas; es decir, tiene unos fines sociales que le son inherentes” (Bolívar, 2017, p. 23), las profesiones impactan directamente en los demás y como pedagogo no se puede ejercer sin incidir en el Otro.

Las profesiones son creaciones sociales, históricas, contextuales y situadas, poseen ramificaciones, se mimetizan, se fusionan o se sincretizan de acuerdo con el lugar donde se ejercen, algunas no han sobrevivido el paso del tiempo puesto que la necesidad social a la que respondían ha desaparecido. La sociedad y las profesiones mantienen una relación dialéctica en la cual la primera reconoce y delega una responsabilidad a la segunda, cuando la profesión acepta la responsabilidad social se legitima a sí misma. “En el ejercicio de esa responsabilidad, el profesionista encuentra el camino para su realización porque las aportaciones que hace a la sociedad implican el desarrollo pleno de sus capacidades profesionales” (Ibarra, 2005, p. 3). Así, lo que se ejerce a través de la profesión no es la disciplina en sí sino la responsabilidad. Es decir, que si se es un profesional no será por el simple hecho de ser pedagogo, sino por el hecho de tener una responsabilidad social. Dicho esto, a continuación se presentan algunos de los testimonios en los que se ve reflejada la noción de responsabilidad social como parte de la formación ético profesional del pedagogo aragonés.

En principio, se puede mencionar que, tal y como se comentó en el apartado reconocimiento de la Otredad/diferencia, la pedagogía, así como el ejercicio profesional del pedagogo, son concebidos de manera sumamente amplia por parte de los estudiantes entrevistados, razón por la cual su presencia e impacto social se magnifica. Sobre esto, el entrevistado E-11 menciona: “la pedagogía está en todos

lados y es una parte fundamental de la sociedad que puede traer cosas muy benéficas, la intervención está en todos lados, puede estar en escuelas, puede estar en empresas, es la formación básicamente del sujeto”. La pedagogía no se limita a la escuela, como disciplina eminentemente social trasciende el terreno áulico y se sitúa como posibilidad de intervención en todos los ámbitos educativos y formativos del sujeto. Esta idea se articula con el siguiente testimonio:

Con quien sea que tú estés laborando allá afuera, en esta sociedad que tenemos, hacemos un cambio muy grande, tanto en el área de educación, claro, como es lo primordial, pero también en ese cambio de cómo piensan las personas [...] podemos compartirles un poco de lo que nosotros tenemos y tal vez haya gente que despierte allá afuera. E-13

Al considerar la pedagogía como una profesión se le reconoce como una actividad con un propósito social, es decir, como una actividad que nace con la finalidad de responder a las necesidades sociales. En los testimonios anteriores, también se menciona ese propósito cuando se manifiesta que la pedagogía se encarga de realizar intervenciones que atañen a la formación del sujeto o cuando se alude a realizar un cambio en cómo piensan las personas. En este caso, el propósito social de la pedagogía como profesión tiene relación con dar respuesta a las necesidades y problemas de carácter formativo de los seres humanos. En palabras del entrevistado E-08:

Dar o proporcionar los conocimientos necesarios, o algunos conocimientos porque nunca se van a poder dar todos, para poder enfrentarse a la vida [...] dar conocimiento e información para resolver lo que se nos presente en la vida [...] Para mí eso es lo que los pedagogos damos a la sociedad.

Los pedagogos entrevistados reconocen y asumen que son responsables de la sociedad en cuanto a procesos formativos de los sujetos se refiere, no sólo en lo referente a lo escolar, sino a lo educativo en general. Por esta razón, la entrevistada E-09 afirma en consonancia: “creo que la pedagogía, más que proporcionar un bien, es fundamental para la sociedad”. En efecto, porque la sociedad no podría subsistir sin los procesos formativos que convierten a los individuos en seres humanos, que humanizan a la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, asumir la responsabilidad social que viene adjunta al título de profesional en cualquier disciplina no necesariamente es una generalidad e inclusive puede que ni siquiera sea una constante en los discursos de los profesionales al momento de egresar de la universidad. Sea que esté presente o no se puede sospechar que es consecuencia de un proceso de formación profesional particular. En este sentido: “la formación ética contribuye a que los profesionales comprendan los fines sociales de su trabajo, es decir, saber que su profesión adquiere sentido en la medida en que se pone a disposición de los demás” (Pérez, 2015, p. 103). Con esto se busca llegar a la idea de que la presencia de la responsabilidad social en los discursos de los profesionales no es fruto del azar, así como tampoco lo es su presencia en los discursos de los pedagogos aragoneses, sino que es producto de su proceso de formación ético profesional.

En los discursos de estos pedagogos está presente la responsabilidad social como un aspecto fundante de su formación ético profesional, para ellos es claro que su ejercicio profesional tiene impacto en el Otro y en la sociedad en general. No obstante, esto representa una posibilidad más que una realidad. Así, el entrevistado E-02 menciona que: “la pedagogía puede aportar mucho a la sociedad nada más hay que atrevernos a hacer cosas”. ¿Cuáles son esas cosas? A lo largo del texto se presentarán constantemente ciertas alternativas develadas tanto por los autores como por los informantes al momento de señalar una problemática.

En este caso, queda de manifiesto el hecho de que: “al trabajar con la sociedad la formación ética es muy importante, en ese aspecto de no nada más hacer por hacer”, tal y como lo menciona la entrevistada E-11. Hacer y actuar con fundamento ético refleja una responsabilidad con el Otro y con la sociedad, esta se hereda de la profesión a los profesionales y, por tanto:

Resulta patente la necesidad de una formación ética para los futuros profesionales puesto que la mayor parte de los problemas de nuestra sociedad no son sólo de tipo técnico o científico sino también éticos, y responder a ellos desde criterios de justicia requiere una formación ética. (García *et al.*, 2009, p. 217)

Mantener siempre presente el propósito social de la profesión e incorporar una visión ética a la formación universitaria de los profesionales a fin de que reafirmen su sentido de responsabilidad social es una de las recomendaciones. No obstante, pese a que lo anterior pudiera quedar bien asentado de manera teórica, esto se puede quedar únicamente en el pizarrón si no se transmuta a un contexto social específico, a un escenario real; es decir, si no se vive. Esto puede traer como consecuencia la formación de pedagogos de escritorio, conscientes del fenómeno educativo únicamente por lo que leen.

Los entrevistados son claros en este aspecto, el trabajo de campo es lo que realmente permite al profesional de la pedagogía estar frente al Otro y reconocerlo, no de manera documental, sino empírica. Es aquí donde se puede experimentar la alteridad que se mencionó en apartados anteriores, misma que: “supone, en primer lugar, el reconocimiento del otro como un ser único, histórico, temporal; un sujeto capaz de disfrutar y de sufrir, y del cual siempre soy responsable por el solo hecho de ser humano” (Pinto, Cabrera y Escalante, 2019, p. 12). Reconocer al Otro es volverse responsable de él y con ello, asumir la responsabilidad social de la profesión.

Desafortunada o afortunadamente, este aspecto de la formación ético profesional no se puede vivir dentro del salón de clases, se tienen que atravesar los muros y trascender la mismidad a partir de pequeños simulacros de ejercicio profesional mediante las prácticas escolares, profesionales, el servicio social e inclusive al realizar alguna actividad relacionada con los estudios. Al respecto, el entrevistado E-02 menciona lo siguiente:

Como casi toda la Carrera trabajé sí tuve muy cercano esta parte de la otredad, de los problemas de aprendizaje, de los problemas educativos [...] me dediqué mucho a didáctica y a psicopedagogía porque eran las más cercanas a la gente.

Estos acercamientos no sólo tienen un impacto en la comunidad, sino que también fortalecen la formación ético profesional del pedagogo; sin embargo, no por eso son tan comunes entre la comunidad escolar. En las siguientes páginas se profundizará más en el tema y en los detalles devenidos de las prácticas escolares, profesionales,

el servicio social y el trabajo como fuentes de formación profesional, no sin antes la tercer y última categoría presente en el discurso de los pedagogos aragoneses: la comprensión de la problemática Pedagógica.

5.2.3. Comprensión de la problemática pedagógica

Por consecuencia de su formación profesional, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía han identificado rasgos específicos que dan cuenta de la existencia de una problemática pedagógica particular; reflejo de lo que ellos mismos consideran que es su ética profesional como pedagogos, se sienten responsables de comprender y atender a dicha problemática.

Este discurso se puede asumir como parte de su formación ético profesional puesto que posibilita en ellos el desarrollo de una actitud crítico-reflexiva y analítica frente a dicha problemática, así como una sensibilidad a la misma; de igual forma, muestra una profunda responsabilidad y compromiso para con la propia profesión, no sólo en su comprensión sino en su transformación.

Ahora bien, la problemática identificada es sumamente compleja, posee diversos matices y puede ser sujeta de interminables debates que no son objeto de esta investigación; por esta razón, al mencionarla únicamente se busca presentar la tesis de que el sentido de corresponsabilidad profesional devenido de la existencia de esta problemática evidencia un proceso de formación ético profesional particular presente en los pedagogos aragoneses. Dicho esto, la problemática identificada se puede resumir, de manera muy general, en palabras de la entrevistada E-01:

Hay una gran falta de este sentido del ser pedagogo, como una crisis de identidad de a veces no saber qué es lo que un pedagogo hace o no hace y que a veces se queda muy reducido como en lo escolar o en la escuela y a veces se va por el otro extremo de ser todólogo.

Como se mencionó en apartados anteriores, desarrollar una identidad como pedagogo que permita a los estudiantes comprender lo que significa ser pedagogo es justamente el propósito del proceso de formación que viven dentro de la universidad. Esta construcción, con la cual se ha pretendido realizar un acercamiento mediante el análisis de los discursos presentes en los entrevistados,

posee componentes éticos, puesto que reconocerse como parte de un grupo de profesionales con un fin social específico implica introyectar una diversidad de procesos reflexivos, pautas de comportamiento, modos de actuar y una idiosincrasia particular propia de la cultura profesional que acompaña el ser pedagogo.

Por esta razón, la falta de sentido del ser pedagogo y la crisis de identidad a la cual se hace referencia se puede comprender, por extensión, como una crisis ético profesional. Se puede explicar por qué: si para los estudiantes no existe claridad en torno a lo que representa el ser pedagogo obviamente será difícil que exista una claridad en relación con lo que puede ser la ética profesional del pedagogo y, por ende, su formación ético profesional. Ahora bien, este tópico, de interés general para la pedagogía, ha sido estudiado a profundidad por Navarrete (2008, pp. 520-522), quien sostiene la siguiente afirmación:

Es muy común escuchar a los mismos formadores de pedagogos, expertos e investigadores decir que el pedagogo “carece” de una “identidad propia”, “verdadera”, que lo “defina” de tal modo que pueda ser identificado e identificarse con claridad, “como pueden identificarse” otros profesionales, ya sean abogados, médicos, psicólogos. [...] En este sentido, [...] no es que el pedagogo carezca de identidad, más bien resulta difícil pensarla al modo como se han constituido otras identidades de otras profesiones.

De esta forma, el punto nodal se encuentra en cuestionarse bajo qué concepción de identidad es que el pedagogo carece de ella. La tesis de Navarrete sostiene que la identidad generalmente se piensa como algo unívoco, homogéneo e inamovible cuando en realidad es todo lo contrario, cuando, de hecho, existe también la posibilidad de pensar en plural el concepto y así hablar de: las identidades.

Desde esta postura, la falta del sentido unidireccional del ser pedagogo se puede reinterpretar como la riqueza de sentidos del ser pedagogo, así como la crisis de identidad homogénea también se puede releer como las múltiples identidades del pedagogo. De esta manera, es posible interpretar la palabra crisis fuera de sus connotaciones negativas simplemente como una situación o un momento coyuntural de cambio, como un proceso, una oportunidad de formación. Al respecto, la misma entrevistada menciona:

Existe una diversidad de pedagogías y de formas de ver a la pedagogía porque no es algo universal u homogéneo y me he topado con personas, sobre todo de otras universidades, que son los que estudian pedagogía y se ve como algo totalmente distinto a la forma en que tal vez lo vemos en general en la carrera. E-01

Es justamente en el reconocimiento y enfrentamiento de esta diversidad de perspectivas, teorías, posturas o corrientes pedagógicas, así como la diversidad de opciones para el ejercicio profesional del pedagogo que pueden legitimarse las diferentes identidades del profesional de la pedagogía y es, en ese reconocimiento de la diferencia, en este caso de las Otras universidades y de sus Otros profesionales de la pedagogía que se puede identificar al pedagogo aragonés.

Lo que los pedagogos aragoneses han identificado y que en esta investigación se ha nombrado como: la *problemática pedagógica* es una posibilidad de búsqueda de la identidad y el sentido del ser pedagogo, no como algo general, sino como algo personal. A lo que se quiere llegar con esto es que: la existencia de la problemática pedagógica como parte de la formación ético profesional del pedagogo aragonés permite que los estudiantes resignifiquen constantemente su identidad profesional, al igual que les permite reflexionar y reorientar su praxis profesional.

Si la problemática pedagógica no existiera y, con ello, la identidad y el ser pedagogo estuviesen dados de antemano junto con un decálogo ético predefinido se anularía la búsqueda y el proceso de formación profesional. Inmersos en la homogeneidad también se perdería el reconocimiento de la Otredad/diferencia y sin la reflexión que permite el Otro no existiría la ética profesional. Encarar la problemática pedagógica permite a los estudiantes posicionarse frente a ella y con eso asumirse como sujetos éticos.

La problemática pedagógica es un evento fundante de la disciplina y se alude a ella cuando se problematiza sobre el campo u objeto de estudio de la pedagogía, sobre su estatuto ontológico, epistémico y metodológico, cuando se cuestiona su relación con otras áreas o campos del saber, cuando se aborda la polémica entre la pedagogía, la ciencia de la educación y las ciencias de la educación, entre otros, que den como resultado una diversidad de miradas sobre la pedagogía y, por ende,

sobre el ser pedagogo. Esta situación no ha pasado desapercibida por la propia Licenciatura y, de hecho, está planteada dentro del Plan de Estudios (2004, p. 28) como parte del *Debate actual del campo pedagógico*, en el cual se menciona que:

Lo pedagógico no se ha podido construir al margen de la influencia de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate [...] porque la emergencia de estas configuraciones conlleva a la consideración de ámbitos de conocimiento con los que la pedagogía intercambia miradas. El debate sostenido por la Pedagogía con estas nuevas configuraciones [...] ha posibilitado el desarrollo de una gran cantidad de discursos y reflexiones, han emergido intertextualidades que proponen un ensanchamiento de los asuntos a considerar cuando se hace o piensa lo pedagógico.

Así, al igual que la pedagogía se construye y enriquece a partir de la emergencia y yuxtaposición de distintas miradas, lo hacen los profesionales de la pedagogía. El reconocimiento de estas miradas es una extensión del reconocimiento del Otro como discurso, es decir, el Otro no como persona, sino como una manera diferente de pensar. Hasta aquí, el reconocimiento de la Otredad/diferencia no sólo se puede pensar como Otro-individuo, sino como parte de la responsabilidad social, como reconocimiento del Otro-colectivo u Otro-sociedad y como parte de la problemática pedagógica como reconocimiento del Otro-discurso u Otro-mirada.

Por esta razón, la existencia, reconocimiento y comprensión de la problemática pedagógica es un aspecto fundante de la formación ético profesional del pedagogo, independientemente de la mirada con la que el profesional se identifique o la perspectiva desde la cual se posicione, el simple hecho de posicionarse es en sí un acto ético, de igual forma, posicionarse frente a la profesión es, un acto de ética profesional.

Es preciso mencionar que, la apertura y el reconocimiento de las distintas miradas de lo pedagógico que pregonan los entrevistados se ve reflejada en su apología de los preconceptos que lo definen o limitan. Al respecto, la entrevistada E-10 afirma que, como pedagogos: “somos el pilar de la educación porque justamente venimos a romper con estos paradigmas que se han formado frente a ella”. De tal manera que persiste un discurso de no esquematización y no homogeneización de lo pedagógico y de la pedagogía.

Los esquemas, preconceptos y paradigmas que se construyen alrededor de la pedagogía están presentes en el campo laboral, en la sociedad en general y entre los profesionales de la pedagogía. Algunos de los testimonios que permiten observar la presencia de estos paradigmas y la responsabilidad que sienten los pedagogos aragoneses de romperlos y ampliar la mirada que se tiene desde fuera y desde dentro de la profesión se encuentran sintetizados en los siguientes párrafos.

Por ejemplo, la entrevistada E-12 menciona que: “la pedagogía está en todos los lugares donde haya un ser humano, sólo que nos cuesta verla porque la entendemos únicamente como algo educativo, como enseñar, pero en realidad está más allá”. Es decir, que existe un paradigma que limita a la pedagogía al ámbito escolar cuando puede trascender ese espacio y encontrarse en todos los ámbitos de la formación humana.

Así mismo, la entrevistada E-01 afirma lo siguiente: “la realidad que está sucediendo aquí afuera, en el mundo laboral, es que la pedagogía se ve como algo meramente instrumental”. En otras palabras, la mirada que se tiene de la pedagogía en el campo laboral, según la experiencia de la entrevistada, se cierra únicamente a lo instrumental cuando podría visualizarse desde cualquier otra postura, sin importar cuál. Se menosprecian, se demeritan o simplemente se ignoran otras posibilidades.

Comprender la problemática pedagógica coadyuva justamente a que sus profesionales puedan visibilizar nuevas perspectivas, abrir panoramas y develar miradas sobre la pedagogía que enriquezcan su formación profesional y, por tanto, ético profesional. Tal y como lo menciona el plan de estudios de la Licenciatura (2004, p. 28):

Una concepción de la Pedagogía que la entiende como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación constitución de los sujetos. [...] En esta óptica, lo pedagógico está abierto al entendimiento, la crítica, la comprensión y hasta la tolerancia, frente a aquellos saberes que la interpelan o en los que se apoya.

En la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón la propuesta curricular está muy presente en el discurso de los estudiantes. Dicho Plan forma parte de un proyecto

político particular construido con una intencionalidad y un sentido explícito donde se señalan problemas, se asumen posturas y se proponen valores. Por esta razón, no debería sorprender que los pedagogos aragoneses también construyan o se identifiquen con valores específicos durante su proceso de formación ético profesional. En el siguiente apartado se presentan algunos de los valores en cuestión y cómo están contenidos en los discursos de los entrevistados.

5.3. Los valores del pedagogo aragonés

Existe una confusión general, no sólo en la sociedad civil, sino también entre algunos especialistas, frente a los conceptos ética, moral, valor y virtud, mismos que, en muchas ocasiones, son tratados como sinónimos cuando ciertamente no lo son. Esta confusión se extiende si se agrega a los conceptos la palabra formación: formación ética, formación moral o formación en valores.

En las entrevistas se hace patente esta confusión puesto que el cien por cien de los informantes trajo a colación el tema de los valores, aun cuando no fue incorporado en ninguna de las preguntas del guion de entrevista y no fue abordado directamente. Este hecho que se interpreta como el reflejo de una confusión persistente en el tratamiento de los conceptos antes mencionados, así como por una concepción de la ética entendida como un esquema axiológico dual que sugiere la idea del bien y el mal como presencias antagónicas y que define de manera normativa el deber ser.

Así, los valores acaecieron constantemente articulados con la ética en los discursos de los informantes, sobre todo cuando se les plantearon variantes de las preguntas propuestas en el punto 1.4. del guion de entrevista: ¿Consideras que la formación ética es importante en la formación del pedagogo? y en el punto 1.5. ¿De qué manera tendría que actuar un pedagogo para ser considerado como un profesional ético?

En este mismo sentido, algunos entrevistados externaron una concepción de la ética profesional entendida como los *límites de la profesión*. Esta concepción se puede reconocer en los siguientes fragmentos de las entrevistas: “un profesional de pedagogía es ético porque sabe sus límites” E-03, “saber los límites de tu labor, [...]”

es importante la ética para saber también nuestros límites y nuestros alcances” E-10, “la ética es la línea, el límite que tú tienes” E-12. De esta forma, la ética profesional es vista por los informantes más como un marco deontológico que como una autorreflexión. Por ende, la formación ético profesional pasa a ser únicamente la construcción de ese marco.

Pese a que en esta investigación la ética, la ética profesional y la formación ético profesional no se comprenden desde esta perspectiva, ésta existe y está presente en los discursos de los entrevistados. Por esta razón, se tomó la decisión de dedicar un apartado específico para analizar los valores con los cuales más se identifican los pedagogos aragoneses como consecuencia de su proceso de formación ético profesional.

Ahora bien, en el segundo capítulo se profundizó en el concepto de formación ética y se le separó de los demás por ser el interés particular de esta investigación; no obstante, el hecho de que la formación ética no se reduzca a la formación de la moral o de los valores o virtudes, no quiere decir que, como parte del proceso de formación ética de cualquier persona, no se formen también ciertos valores. De hecho, en cualquier proceso de formación, entendido someramente como un proceso de interacción humana, hay un contenido axiológico, es decir, persiste la existencia y el desarrollo de valores. En palabras de González (2013, p. 31):

Es necesario argumentar que no es posible entender ninguna actividad o relación humana exenta de valores, normas y principios morales. Estos están ya ahí. Quizás nunca han sido explicitados, quizás han sido silenciados o enmudecidos, quizás han sido enmascarados, pero siguen existiendo y se pueden extraer en los procesos de argumentación prácticos o «discursos reales».

Así, se puede entender lógicamente que todo proceso de formación es en sí mismo un proceso de formación moral (Iracheta, 2011, p. 170), puesto que los seres humanos valoran ciertas conductas social y culturalmente aceptadas a partir de las cuales se relacionan. En la formación profesional o universitaria sucede lo mismo, sólo que lo que ahí prolifera son los valores profesionales. Tal y como lo menciona Pérez (2015, p. 104):

La formación profesional es un proceso amplio que impacta en diferentes ámbitos y dimensiones de la vida de las personas. Los conocimientos disciplinarios, los componentes técnicos, las habilidades sociales, la disposición de servicio, los principios y valores son algunos de los saberes que se socializan y sostienen el quehacer profesional. En México, las instituciones educativas han tratado cada vez más de incorporar estos elementos como parte de la formación universitaria, ya sea a partir de la reflexión e iniciativa de sus propios estudiantes, profesores y directivos, ya como una estrategia para cumplir con la misión y los fines institucionales, o incluso como respuesta a los cambios que se han generado en las políticas educativas de los últimos años.

En síntesis, como parte de la formación profesional o universitaria se puede dar un proceso de formación ético profesional cuando los profesionales de una disciplina logran reflexionar sobre su propio ejercicio profesional o praxis. En el caso de los pedagogos aragoneses esta reflexión versa sobre tres categorías fundamentales: reconocimiento de la Otredad/diferencia, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica. Ahora bien, como parte del proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés, también existe, de manera implícita o explícita, un proceso de formación en valores, mismos que serán abordados a continuación. Dicho esto, es preciso mencionar que los valores, desde una perspectiva moral, se pueden entender como:

Prioridades asumidas por una persona o por una institución, que reflejan las imágenes internas y la visión del mundo de esa persona o de esa institución [...] En el individuo, los valores son además prioridades elegidas que se ponen en práctica en la vida cotidiana y que recrean o disminuyen el desarrollo de la persona y de la comunidad de personas con las que se vive y trabaja. (Hall, 1988, p. 54)

Los valores, entendidos como prioridades particulares y subjetivas que se reflejan en la práctica, pueden ser específicos de una persona o de un grupo de personas. De esta manera, uno puede identificarse con ciertos valores en detrimento de otros. Sobre este tópico Bonifacio (2013, p. 44) afirma que: “en términos del sujeto que actúa y elige, los valores morales provienen de su libertad y, cómo se refieren a la acción (elección), son de orden práctico”. Por esta razón, los valores, como la abstracción de conductas social y culturalmente deseables o valoradas, pueden ser vistos como propuestas colectivas, más que como imposiciones.

En este sentido, una semblanza muy general de la recomendación axiológica que, de manera formal, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM realiza a sus estudiantes se puede encontrar en las siguientes referencias:

En el *Código de Ética de la UNAM* (2015), vigente hasta ahora, donde se mencionan algunos valores como: la convivencia pacífica, el respeto a la diversidad, la igualdad, libertad, tolerancia, laicidad, integridad, honestidad, responsabilidad social y ambiental, objetividad, imparcialidad, transparencia, justicia, solidaridad y humanismo.

En el *Perfil de egreso* de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón (2004), donde se encuentran los siguientes valores: apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas, respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas, y actuar responsablemente en su práctica profesional. En la toma de protesta como Licenciado en Pedagogía donde se hace referencia a la honradez y la lealtad en el ejercicio de la profesión.

Así, como consecuencia de su formación ético profesional los pedagogos aragoneses se identifican con ciertos valores compartidos por la profesión de manera explícita e implícita. Dichos valores: “sirven de guías para tomar posiciones particulares en relación con las costumbres y los procederes sociales. Como criterios de lo deseable, sientan las bases para aceptar o rechazar normas” (Bonifacio, 2013, p. 52). Como guías, los valores orientan el ejercicio y el proceso de formación ético profesional del pedagogo, de ahí su relación con el objeto de estudio.

5.3.1. Coherencia

La congruencia o coherencia es uno de los valores que, según los entrevistados, es fundamental para el profesional de la pedagogía, fue uno de los más referidos en sus discursos y es al que se le atribuye un mayor peso en su relación con otros valores, puesto que es el que asegura su ejercicio. Para ellos este valor no sólo debe ser parte de su formación ético profesional sino que debe expresarse cotidianamente en su praxis.

La coherencia se puede definir como una: “actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan” (Real Academia Española, 2021). Es decir, como una convergencia entre las ideas y las acciones, en este caso, entre la teoría y la praxis. De esta forma, para el pedagogo aragonés es importante que los discursos se traduzcan en acciones, que la formación ético profesional se convierta en ejercicio ético profesional. La entrevistada E-01 lo menciona de la siguiente manera:

Una cualidad sería la coherencia porque puede ser que sí tengamos las herramientas teóricas, que conozcamos historia o esta parte intelectual y que en el discurso se hable siempre de la otredad [...] pero puede ser que eso se quede simplemente en ese discurso y ya, en la realidad es algo totalmente diferente, incluso contrario o contradictorio. Entonces, creo que la coherencia tendría que estar presente para ser éticos, en el tema de que se refleje en lo real y no sólo en esta parte discursiva.

Para esta entrevistada es posible, e inclusive común, que la ética se quede única y exclusivamente en el discurso de los pedagogos sin que necesariamente se vuelva parte de su actuar. Por esta razón, la coherencia se puede comprender como un puente, como un medio para: “tener una relación entre lo que pienso y lo que actúo” E-11. A decir verdad, ser congruente es una de las formas en las que los entrevistados comprenden la ética. Tal y como lo menciona la entrevistada E-03: “tener la mayor congruencia con lo que pensamos, con lo que decimos, con lo que hacemos, yo creo que eso es ser ético”. Para los pedagogos aragoneses ser ético implica actuar de cierta manera más que simplemente pensar de cierta manera. Por esto, la formación ético profesional del pedagogo se puede analizar a través de los discursos pero, según los propios informantes, debe trascenderlo y encausar cuando se está frente al Otro. Al respecto, la entrevistada E-07 asevera que la ética profesional:

Se da a notar mucho en la práctica que cada pedagogo utilice, te podría decir que ser congruente con lo que expresas a la otra persona porque, si bien nuestro trato es con otras personas u otros, creo que algo fundamental sería ser congruente con lo que te expresas, con lo que eres con los otros.

De esta manera, la congruencia o coherencia se extiende entre las ideas y las palabras, entre las ideas y las acciones, así como entre el ser personal y el ser

profesional. Lograr una coherencia entre éstas es una prioridad para los pedagogos aragoneses, tal prioridad es fruto indiscutible de su formación ético profesional.

5.3.2. Empatía

La empatía es otro de los valores referidos con mayor recurrencia por los entrevistados. Esta, según la RAE (2021), se puede entender como: “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”, definición de donde se desprende su vigencia para los pedagogos aragoneses quienes, durante la Licenciatura, atraviesan por un proceso de formación ético profesional que se basa, entre otras cosas, en el reconocimiento de la Otredad/diferencia.

En otras palabras, la empatía es sustanciosa para los entrevistados porque posibilita ese reconocimiento del Otro, les permite experimentar al Otro, es una ventana de oportunidades para su encuentro. Sobre el tema, la entrevistada E-08 menciona lo siguiente: “yo considero que nos hace falta empatía y templanza [...] trabajamos con personas, junto con personas y [...] a lo que nos dirigimos es a alguien igual que nosotros”. En esta relación la empatía no queda al margen sino que se vuelve un agente activo que permite salir de uno mismo.

En consonancia con lo anterior el entrevistado E-02 menciona lo siguiente acerca de los valores en la formación ético profesional del pedagogo: “me parecería importante la honestidad, el respeto, la empatía, sobre todo la empatía, estar consciente de que el Otro es otra persona, no tiene por qué ser como yo quiero”. Es así como la relación con el Otro se ve auxiliada por los valores, como instrumentos de apoyo en la interacción con el mundo.

Respecto a la empatía y a la coherencia es interesante que, pese a que fueron constantemente mencionados por los entrevistados como valores fundantes de la ética profesional del pedagogo, no forman parte como tal del abanico de valores sugeridos por la Universidad o por la Licenciatura en Pedagogía.

5.3.3. Otros valores

Como se mencionó anteriormente, los valores se pueden comprender como prioridades o como abstracciones de conductas deseables que son compartidas de

manera colectiva. Los valores, como elecciones que derivan de un proceso de identificación personal y una toma de decisiones, son sumamente subjetivos y generalmente se encuentran articulados entre sí.

Prueba de la subjetividad latente en el tema axiológico, los entrevistados mencionaron un gran abanico de valores que, para ellos son parte de la formación ético profesional del pedagogo aragonés. A continuación se presentan algunos de los testimonios en los que se puede observar:

Creo que sí debe de haber esta parte de la responsabilidad, del compromiso, de siempre pensar en que en un bien común, es decir: si ya sé que a lo mejor tal situación me puede beneficiar a mí pero puede dañar a los demás, pues elegir no hacerla, por el bien de todos, no nada más mío. E-01

Siempre traté de ser muy honesto [...], la verdad siempre los maestros, bueno al menos los que más me influenciaron, sí tenían mucho esa parte de: “es una responsabilidad y si te equivocas...” [...] si un doctor se equivoca se murió la persona, pero si un pedagogo se equivoca genera muchos errores, generacionales inclusive. E-02

El quitarnos prejuicios, [...] estar dispuestos a adquirir nuevo conocimiento [...] estar dispuestos a dedicarnos realmente a lo que comprende una carrera universitaria que es dialogar con los otros compañeros, con nuestros profesores e incluso con otras carreras, pues eso, comprometernos realmente. [...] “Ayudar al otro” pero, para hacer algo diferente” no solamente como algo egoísta. E-03

Entender que no trabajas sobre personas sino con personas [...] también el comunicarnos [...] entender que hay un contexto [...] y que si yo soy el profesional es donde entra la templanza, el saber cómo vas a reaccionar [...] ser honesto [...] es hacer el bien a los otros. E-08

Estar abiertos [...] estar dispuestos a los cambios y a cualquier situación que se presente porque ya sabemos que cada persona tiene una forma de ser, [...] aprenden diferente o tienen situaciones particulares, entonces, creo que tener una visión amplia y saber que esas situaciones pueden ocurrir nos ayuda a no encasillar a las personas o a no etiquetarlas [...] si no tienen las mismas habilidades que comúnmente tenemos todos, pues, tener la disposición de que no se vea esta discriminación. E-10

Creo que también es muy fundamental en la parte del pedagogo ser humanista ante los demás porque hay mucha prepotencia, también existe la prepotencia y estamos en el área de humanidades donde debemos tener esta paciencia, sabiendo que no todas las

personas somos iguales y que todos viven en contextos diferentes, sería esa paciencia.

E-11

Debes de tener en cuenta que la vocación es importantísima y, aunado a eso, ser muy humanista porque a fin de cuentas nuestra labor siempre va a ser con las personas, con nuestro otro, entonces tener ese valor de la otredad es muy importante para poder ser un buen pedagogo. E-13

En estos testimonios se menciona directamente o se alude a valores morales específicos como: responsabilidad, honestidad, equidad, compromiso, templanza, disposición, humanismo, paciencia y diálogo; todos y cada uno de ellos elegidos individualmente por los entrevistados como consecuencia de su formación ética profesional pero también influenciados por su historia de vida, por su familia, su interacción social, su formación moral y por su educación en general, de ahí que cada uno de los informantes hiciera referencia a valores tan diversos.

No obstante, de manera general y fieles al reconocimiento de la Otredad/diferencia como uno de los aspectos fundamentales en la ética profesional del pedagogo aragonés, los entrevistados incorporaron a sus discursos expresiones alusivas a ese reconocimiento; por ejemplo: *ayudar al otro, lo que eres con los otros, ante los demás, el otro es otra persona, nos dirigimos a alguien, por el bien de todos, con los otros, cada persona, es hacer el bien a los otros, nuestra labor siempre va a ser con las personas, con nuestro otro.*

Así mismo, en estos testimonios se menciona constantemente la idea del *bien común* como propósito general de aquello que los entrevistados identificaron como algunos de sus valores profesionales. Sobre el tema Galicia (2009, p. 118) afirma que: “el profesionista de la pedagogía en general debe buscar el bien común y desarrollar una práctica profesional equitativa, responsable, igualitaria y continua”. Con lo cual se ratifica la presencia de un discurso ético asentado sobre las bases del bien común en la formación ética profesional del pedagogo aragonés.

Como paréntesis, se consideró otorgar cabida a un apartado específico para mencionar lo que tentativamente se podría asumir como los antivalores del pedagogo; sin embargo, se descartó la idea debido a la existencia de una relación

antitética muy transparente con lo presentado en este capítulo. En otras palabras, lo que se hubiese presentado como los antivalores del pedagogo, según los testimonios de los entrevistados, versaría sobre la irresponsabilidad, deshonestidad, inequidad, impaciencia, entre otros; es decir, simplemente lo opuesto a los valores del pedagogo.

Finalmente, se concluye este apartado con la firme convicción de que, más que valores, la coherencia y la empatía podrían ser consideradas como convicciones auxiliares para una formación ético profesional encaminada al bien común y basada en el Reconocimiento de la Otredad/Diferencia, la Responsabilidad social y la Comprensión de la problemática pedagógica.

5.4. Dimensiones de la formación ético profesional del pedagogo aragonés

Sobre la formación ético profesional en general, Pérez (2015, pp. 102-103) afirma que esta permite que: “los profesionales reflexionen críticamente sobre su saber y su quehacer [...], contribuye a que los profesionales comprendan los fines sociales de su trabajo, es decir, saber que su profesión adquiere sentido en la medida en que se pone a disposición de los demás”. Por esta razón, si bien la ética profesional existe para ofrecer un marco reflexivo durante el ejercicio profesional (de ahí que derive de la ética aplicada), y de hecho es en ese ejercicio donde el profesional continúa formando su ética, el proceso de formación ético profesional no inicia de manera paralela al ejercicio profesional sino antes, con la identificación del sentido del ser profesional.

Al respecto, diversos autores han señalado los peligros de ejercer una profesión si no hay una formación ético profesional precedente. Bolívar (2017, p. 20) describe este hecho con la siguiente afirmación: “de poco vale que la Universidad forme a un arquitecto, médico o maestro si no tienen altura moral. Puede ser nefasto para la comunidad contar con médicos, arquitectos o maestros sin moralidad. Cada uno tiene sus ejemplos”. Así, a pesar de que Bolívar aborda la formación universitaria desde la moral y no desde la ética, se entiende el punto: hay consecuencias cuando

se ejerce una profesión sin una formación ético profesional precedente, o cuando se pretende que esa formación arribe durante el propio ejercicio profesional.

Ahora bien, hasta aquí se ha dicho que, como parte de su proceso de formación ético profesional, los pedagogos aragoneses construyen un discurso sobre el sentido del ser pedagogo en cual, independientemente de la perspectiva desde la que haya sido concebido, tiene como constante el desarrollo de un marco reflexivo basado en el reconocimiento de la Otredad/diferencia, la responsabilidad social y la comprensión de la problemática pedagógica.

Esto da cuenta sobre el qué del proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés, es decir, refiere la consecuencia del proceso; sin embargo, aún deja preguntas respecto al cómo, esto es, al proceso mismo. Aunado a lo anterior, pensar el cómo sugiere el dónde, remite a un escenario y ese escenario no es otro que el mencionado por Bolívar dos párrafos más arriba: la universidad.

Dicho esto, es preciso reafirmar que la universidad, como espacio formativo, no se limita, sino que se extiende al cúmulo de experiencias que impactan al estudiante y que le permiten formarse, por esta razón la formación ético profesional trasciende el perímetro físico de la universidad, posee diversos matices y momentos, además de suscitarse en diferentes contextos y escenarios donde la constante es la interacción, la socialización y la enculturación propia del acercamiento con el Otro.

Probablemente sea esta concepción de la universidad como un predio físico lo que genera cierto escepticismo en torno a que la ética profesional pueda formarse de manera puramente teórica, lejos de la realidad profesional y, en el caso de los pedagogos aragoneses, lejos de la Otredad/diferencia. No obstante, puesto que es cierto que la formación ético profesional no se consolida en la teoría sino en la praxis, se afirma que la universidad generalmente busca y tiene la facultad de proveer a sus estudiantes pequeños acercamientos al ejercicio profesional, pero formalmente previos a él, mediante, por ejemplo: el servicio social, las prácticas escolares y las prácticas profesionales.

Es por todo lo anterior que, en este apartado se pretende argumentar que el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés, como cualquier otro proceso de formación, tiene una multiplicidad de fuentes o dimensiones mismas que, lejos de excluirse entre sí, se complementan. De hecho, Aguayo y Marchant (2021, p. 116) aseveran que: “en la formación se deben buscar escenarios diversos que, a partir de experiencias relevantes y situadas, permitan a los estudiantes verse ellos mismos desafiados a pensar y desarrollar comprensiones éticas que orienten sus acciones futuras”; de tal manera que las experiencias formativas dejen de centrarse únicamente en lo que sucede en salón de clases cuando se ve un contenido relacionado con la ética y se extiendan a todas las vivencias que derivan de la relación presente entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores, entre los estudiantes y la universidad, y entre los estudiantes y la profesión.

Ahora bien, existen múltiples debates sobre el o los depositarios de la responsabilidad de la formación ético profesional. En éstos, hay quienes defienden que la responsabilidad de la formación ético profesional corresponde a la dimensión institucional, es decir, a la universidad y demás IES (Bolívar, 2017; González, 2013; Aguayo y Marchant, 2021; Pérez, 2015). Por otro lado, hay quienes aseguran que, independientemente de la institución, la formación ético profesional de los estudiantes es responsabilidad de los docentes (López, 2013; García *et al.*, 2009) y, sobre todo, de aquellos que también comparten la profesión con los estudiantes. Finalmente, ambas posturas son conscientes de que también existe una dimensión personal devenida de la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación universitaria.

Por esta razón, en las siguientes páginas se profundizará en el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés a partir del análisis de algunas de las experiencias formativas por las que atraviesan los estudiantes a lo largo de la Licenciatura. Para esta tarea se han construido tres dimensiones y siete subdimensiones con base en la síntesis de los referentes empíricos y conceptuales de esta investigación. Lo que a continuación se desarrolla se puede resumir de manera gráfica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Dimensiones de la Formación ético profesional del pedagogo aragonés

Formación ético profesional del pedagogo aragonés		
Dimensión	Subdimensión	Experiencias formativas
Institucional	Cultura universitaria	Principios rectores de la universidad
		Sentido de pertenencia
	Formación integral	Actividades extracurriculares: cultura, deporte e idiomas
		Intercambios académicos
		Cercanía con otras carreras (FES Aragón como entidad multidisciplinaria)
	Relación con las necesidades sociales	Servicio social
		Prácticas profesionales
Docente	Práctica	Abordaje directo del tema/contenido (U.C. Ética profesional del pedagogo)
		La ética como eje transversal
		Articulación teoría-práctica
		Acompañamiento docente
	Praxis	Eros pedagógico (Interés por los estudiantes)
		Los docentes como ejemplo o modelo a seguir
Personal	Antes de la licenciatura	Vocación
		Objetivos y campo profesional claro
		Valores familiares y culturales
	Durante la licenciatura	Participación y compromiso (con la profesión, universidad y la sociedad)

Fuente: Elaboración propia

5.4.1. Dimensión institucional

El proceso de formación ético profesional es altamente complejo, no se limita a la asimilación de un código deontológico o a la apropiación de cierto tipo de valores profesionales; tampoco se centra en la implementación de ejercicios exclusivamente de carácter teórico o en actividades al interior del salón de clases. Caso contrario, dado que en dicho proceso se construye un marco reflexivo sobre el actuar propio de la profesión, éste es consecuencia de la experiencia vivencial que tienen los pedagogos en el acercamiento y comprensión de su profesión.

Ahora bien, se podría pensar que los acercamientos empíricos con la profesión son exclusivos del ejercicio profesional; sin embargo, también suceden, aunque posiblemente con menor medida y constancia, durante los años de estudiante. Estos acercamientos pueden ser muy profundos y significativos simplemente por constituir los primeros ejercicios en escenarios y con personas reales; evidentemente esto dependerá de cada persona, únicamente se busca enfatizar que estos acercamientos no comienzan en el campo profesional, sino en la universidad e IES.

De esta manera, la formación ético profesional se sitúa en el seno de la universidad y posee una dimensión institucional. Esto es así puesto que, paralelamente a la construcción de una identidad profesional particular, los pedagogos aragoneses forman una identidad como universitarios. Así, el escenario primigenio en el cual los estudiantes constituyen su ser pedagogo y su ser universitario es en la universidad. Por esta razón, es que las instituciones formadoras tienen una corresponsabilidad con la formación ético profesional de los estudiantes. Tal y como afirma Bolívar (2005, p. 97):

Las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros).

Desde otra mirada, puede que la responsabilidad de esta formación no pertenezca únicamente a las instituciones formadoras, pero es cierto que, como espacios de

formación, tienen un impacto en los estudiantes. Como síntesis de los testimonios de los entrevistados y los referentes documentales se crearon tres subdimensiones de análisis (cultura universitaria, formación integral y relación con las necesidades sociales) a partir de las cuales se puede vislumbrar cómo contribuye la institución universitaria, en este caso la FES Aragón-UNAM, al proceso de formación ético profesional de los pedagogos aragoneses.

5.4.1.1. Cultura universitaria

La FES Aragón es una institución con una identidad y una historia propia que se ha consolidado a lo largo de más de 45 años de existencia; también es una entidad multidisciplinaria perteneciente a la UNAM, razón por la cual comparte, junto con otras Facultades, Colegios y Escuelas (Facultad de Estudios Superiores, Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria), una misión, una visión, principios rectores y una cultura universitaria, entre muchas otras cosas, evidentemente. En este apartado la cultura universitaria se entiende como:

Un poderoso medio de socialización, complementario y más potente a lo que se pueda hacer en las actividades cotidianas. El clima vivido en las relaciones y percepciones de las normas de la institución, propias de la vida universitaria, incluidas las de los compañeros, así como –sobre todo– la participación en actividades comunes. (Bolívar, 2017, p. 26)

De tal manera que, como la cultura en general, la cultura universitaria hace referencia al conjunto de ideas, perspectivas, posturas, formas de pensar y de actuar, tradiciones, costumbres, idiosincrasias, etc., que son compartidas y manifestadas como formas de socialización al interior de la universidad. Ahora bien, pese a que ciertamente hay puntos en común, cabe señalar que dicha cultura es particular de cada institución, a razón de su historia e identidad, de tal manera que la cultura universitaria existente en la UNAM y sus entidades es diferente de aquella presente en otras universidades e IES

La cultura universitaria, como parte de la dimensión institucional coadyuva a que los estudiantes formen su ética profesional, puesto que les da la oportunidad de entrar en contacto con todo un sistema de creencias y la posibilidad de identificarse como

universitarios, como pumas, ya sea en nivel superior o desde el nivel medio superior. Así mismo, permite que los estudiantes puedan desarrollar un sentido de pertenencia con la institución, así como el reconocimiento de los principios rectores de la universidad, la autonomía y sentido de responsabilidad social.

Al respecto, la entrevistada E-11 menciona que en la UNAM: “existe este sentido de pertenencia y sí te influye de alguna manera porque te das cuenta de los valores, la UNAM tiene este sentido de pertenencia que sí te ayuda a interiorizar”, de tal forma que los estudiantes se vuelven parte de la institución, pero también permiten que la institución se vuelva parte de ellos. Así, la cultura universitaria invita a los estudiantes y, al presentarles propuestas de modelos identitarios, para mucho suele ser un parteaguas, puesto que no son los mismos al entrar y salir de la institución. Tal y como lo refiere la entrevistada E-07:

Desde que entré al bachillerato en la UNAM me cambió la vida porque el CCH te enseña a ser autónomo, a vivir la vida, tomar decisiones, todo eso que englobaba la autonomía de la UNAM. Entonces desde que la UNAM entró a mi vida y me empezó a formar como ser humano [...] no solo me formó como profesional sino como persona, como compañera, como hija, como amiga, como ser humano. [...] Siendo parte de la UNAM te pones la camiseta, te vuelves autónomo, te enseña a vivir, que muchas escuelas universidades no logran esto [...] te hace tener otra cultura diferente.

En este sentido y de manera dialéctica, cuando los estudiantes entran a la UNAM, la institución también entra en ellos, no sólo como parte de su formación académica, sino también como parte de su vida personal. Dotarle de un sentido al ser universitario coadyuva a la construcción de un marco ético reflexivo. Cuando, durante la entrevista, se le preguntó a la informante E-10 si consideraba que la FES Aragón/UNAM había influido en su formación ético profesional, la respuesta fue:

Siento que sí ha influido bastante porque siempre se remarcan los valores de la Universidad y los valores que debes de dejar salir como universitario entonces siento que sí ha influido en mí bastante, en mi labor, en mis prácticas y demás y todo eso, siempre trato de ser ética.

De esta manera, ser universitario es un componente identitario del ser profesional, de ser pedagogo. La cultura universitaria que se fragua al interior de la FES Aragón,

según los pedagogos aragoneses, es una que pregona el ejercicio de los valores morales y, sobre todo, de la autonomía y el compromiso en la comunidad universitaria. Esta idea es sintetizada por las entrevistadas E-03 y E-13 en los siguientes testimonios:

No pienso que mi formación fuera mala antes de entrar pero cambié en muchos aspectos, me enfoqué muchísimo más todavía, el compromiso con terminar la licenciatura fue mayor. En cuanto a valores vas adquiriendo demasiados, tú sabes con cuales te vas quedando, pero aparte el compromiso cambió muchísimo en cuestiones, por ejemplo, de la Licenciatura en Pedagogía donde es importantísimo la redacción, la comprensión lectora, la ortografía, como que lo fui afinando y no tanto porque me lo exigiera la licenciatura sino por querer cumplir o responder a todo lo que te da la universidad. E-13

Desde que iba en la prepa a veces uno no piensa “¿qué tanto puedes cambiar?” “¿qué tanto se puede impregnar la UNAM en ti?” y yo creo que bastante porque si aprendes a escuchar empiezas a entender que no sólo estás ahí para sacar una carrera y a tener tu dinero y ya, sino que entiendes realmente el compromiso que tienes, el compromiso que tienes con tu carrera, con la UNAM, con el país en general. E-03

De esta manera, la posibilidad de ser autónomo dentro de la universidad permite que los estudiantes se comprometan y al estar comprometidos ejerzan su autonomía. Este compromiso se vuelve extensivo puesto que no sólo es académico, sino personal con uno mismo. Con el tiempo, este compromiso puede ser aún más amplio y ser profesional con la disciplina e, igualmente, con la sociedad. Es ahí donde la cultura universitaria de la UNAM forma la ética profesional de los estudiantes.

Puesto que la autonomía y el compromiso traspasan la tinta sobre papel y se viven a lo largo de la formación universitaria, esta no está ceñida a una carrera en particular, sino que permea a todos los estudiantes en su proceso de socialización y enculturación. Por esta razón, el ser universitario es más amplio y general que el ser pedagogo, por esto no se puede comprender el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés sin analizar, por lo menos de manera general, el proceso de formación universitaria en la FES Aragón. Sobre esto, la entrevistada E-13 afirma:

En general la UNAM es una escuela que tiene mucho prestigio gracias a todos los valores y todo lo que les enseña a los alumnos, ya seas de pedagogía, de derecho o de arquitectura, creo que cada una es diferente y en cada una de ellas se va formando el marco ético. Entonces, digamos que no importa tanto la diferencia entre carreras si a fin de cuentas todas hablan de tener ese respeto, esa ética y moral como profesionista.

En este sentido, la universidad promueve un sentido particular sobre el ser universitario con el cual los estudiantes pueden sentirse identificados y el cual permea y complementa su ser profesional particular. La formación ético profesional de los estudiantes a nivel institucional versa sobre el sentido del ser universitario propuesto por la Universidad. No obstante, puesto que los estudiantes como los profesores forman parte de la institución y se mueven dentro de ella, ellos también pueden incidir en ella.

Aun reconociendo la enorme importancia que el profesorado universitario tiene en la formación ética de los profesionales, no debemos olvidar que forman parte de una institución académica, cuya cultura debe ser reflejo de esta ética. La cultura universitaria debe facilitar y fomentar la participación del estudiantado en los organismos, movimientos y estructuras donde se toman decisiones y se asumen responsabilidades para con la comunidad universitaria. (García *et al.*, 2009, p. 219)

Con esto, se pretende concluir con la idea de que la cultura universitaria no es inamovible, sino que es susceptible y está sujeta a los movimientos realizados por los propios estudiantes y maestros, por su interacción, por sus estructuras y por su toma de decisiones. En otras palabras, que la cultura universitaria, como propuesta de sentido del ser universitario, impacta a los estudiantes y profesores, pero son justamente ellos, como comunidad universitaria, quienes definen lo que es y será la cultura universitaria; los actores educativos y no los salones vacíos.

5.4.1.2. Formación integral

Dentro de lo que se puede considerar como una formación universitaria integral generalmente ha de haber cabida para la ética profesional. Tal y como lo afirma Ibarra (2005, p. 12): “la ética profesional es un pilar de la formación integral universitaria porque complementa y enriquece tanto la dimensión científica e innovadora (conocimientos, capacidades y habilidades profesionales) como la

dimensión humana (personalidad y carácter del profesionista)”; sin embargo, el que la ética profesional deba ser parte de una formación integral no es la tesis que se pretende defender en este apartado, sino aquella en la cual se entienda que tener una formación integral en la universidad coadyuva a la formación de la ética profesional.

Para esto se debe aclarar que lo que se entiende por formación universitaria integral no hace referencia a un conjunto de saberes académicos o de competencias técnicas adquiridas durante la Licenciatura, sino al cúmulo de actividades que no forman parte de un Plan de Estudios formal y que generalmente carecen de obligatoriedad, pero que son propuestas y realizadas por y dentro de la Universidad.

Dentro de estas actividades, *extracurriculares o complementarias*, se pueden encontrar los talleres y eventos culturales, las actividades deportivas, los cursos de idiomas, los cursos intersemestrales y los intercambios académicos, así como las conferencias, seminarios, simposios y coloquios en los cuales pueden participar los estudiantes. De esta manera, por formación universitaria integral se entienden todas aquellas experiencias formativas que viven los estudiantes durante la Universidad, aunque éstas no se den al interior del aula como parte de su proceso de educación formal.

Durante la entrevista, cuando se le preguntó a la informante E-09 si consideraba que la UNAM, como institución, había tenido alguna influencia en su formación ético profesional ella respondió: “yo creo que ha influido en gran medida porque siempre hay cursos para ciertas cosas, siempre hay cosas culturales, deportivas y demás, incluso gratuitas”. Sin embargo, ¿cuál es la relación entre tomar un curso de portugués o formar parte del equipo de volibol o del taller de piano de la FES Aragón y la formar una ética profesional como pedagogo?

La formación universitaria integral es considerada como parte de la dimensión institucional puesto que ésta varía y depende de cada universidad o IES, de la diversidad de actividades que propone y de cómo se llevan a cabo. La formación universitaria integral contribuye a la formación ético profesional del pedagogo puesto que es justamente en todas las actividades anteriormente mencionadas

donde se refuerza la identidad universitaria y, por ende, la identidad profesional, el ser pedagogo. Pérez (2015, p. 102) lo refiere de la siguiente manera:

La identidad profesional es resultado de los diferentes y continuos procesos de interacción que entablan los sujetos a lo largo de su formación, ya sea con sus compañeros y profesores, ya con otros profesionales [...] Estas experiencias pasan a ser los cimientos sobre los que los estudiantes edifican gran parte de sus futuros compromisos, intereses y expectativas laborales.

Esta idea se ve reflejada en los testimonios de diferentes entrevistados quienes ratifican que, durante su estancia en la universidad, no sólo están presentes y participan en las clases sino también en otras actividades donde se refuerza el espíritu universitario. La entrevistada E-10, quien mencionó haber formado parte del equipo de porristas de la UNAM, así como del taller de danza de la Facultad, manifestó lo siguiente sobre el tema:

En cualquier actividad que tú estés en la universidad, por ejemplo: en un deporte o en alguna conferencia, o si tuviste la oportunidad de hacer un intercambio, siempre remarcan los valores y siempre te recuerdan: "tú representas a la universidad"; por lo tanto, aplica todo lo que has aprendido y lo que la universidad te ha brindado. [...] Tuve la oportunidad de irme de intercambio, entonces, al estar en otra institución ahí reconoces los valores que te brinda la universidad, al estar en otro contexto totalmente diferente [...] siento que ahí es cuando más practicas o demuestras todos tus valores, todo lo que has aprendido.

Aquí, se pueden identificar tres aspectos principales. Número uno, se puede observar que, tal y como se ha mencionado antes, la definición más recurrente que emana de los entrevistados cuando se habla sobre formación ético profesional casi siempre toca el tema de los valores. Número dos, que la formación universitaria integral no sólo refuerza el espíritu universitario y la identidad profesional, sino también el sentido de pertenencia, puesto que en muchas de las actividades artísticas, deportivas y académicas los estudiantes se vuelven embajadores de la institución en otros terrenos. Número tres, que el ser universitario y el ser profesional se forman en la universidad pero no para la universidad. Que la universidad no busca que sus estudiantes sean universitarios y profesionales tan sólo al interior de sus muros, sino que se pretende alcanzar un impacto en el contexto inmediato de

la universidad, en la comunidad, en la sociedad. Así, la universidad forma profesionales no para lograr una micro comunidad utópica, sino para salir y transformar a la sociedad en general.

Ahora bien, cabe resaltar que uno de los puntos más interesantes de la formación universitaria integral es que permite que los estudiantes, en este caso de pedagogía, puedan salir de su ensimismamiento disciplinar puesto que en la mayoría de las actividades que forman parte de este rubro los estudiantes interactúan con compañeros de otras carreras, de otros semestres o de otros turnos. De esta manera, se da la oportunidad para el reconocimiento de la Otredad/diferencia de una manera vivencial.

Dado que en algunas ocasiones la interacción que tienen los estudiantes se limita exclusivamente al edificio donde se imparten sus clases, ser partícipe de alguna de estas actividades de formación universitaria integral es una gran oportunidad para dotar de sentido al ser pedagogo a partir de los procesos de socialización y enculturación que se dan en estas.

Finalmente, se puede agregar que, dado que ética profesional se construye como consecuencia de esta interacción amplia e inclusive, multidisciplinaria con los Otros dentro de la universidad, la ética profesional puede asumirse como interés común de todos los profesionales, de tal manera que se vuelva la causa y no la consecuencia de dicha interacción. Esta propuesta deviene de García *et al.* (2009, pp. 204-205) quienes la refieren de la siguiente manera:

A través de la ética profesional, como campo interdisciplinario, se puede contribuir a eliminar el aislamiento en que se encuentran las especialidades, para integrarlas en una perspectiva de conjunto. La ética compete a todas las profesiones, no sólo a cada una de ellas, sino también a los campos de interacción que se producen para resolver problemas sociales complejos.

Así, envuelta en una espiral dialéctica, el tema de la ética profesional puede tomarse como pretexto para una interacción que tenga como consecuencia la formación de la propia ética profesional de los futuros profesionales mientras aún son estudiantes.

5.4.1.3. Relación con las necesidades sociales

A lo largo de esta investigación se han discutido constantemente los puntos de articulación entre las profesiones y la sociedad, así como la relación entre la Universidad y las necesidades sociales. Sobre esto no hay muchos debates, para la mayoría de los autores, junto con los entrevistados y la población en general es claro que la universidad se encarga de formar profesionales para la sociedad.

Ahora bien, anteriormente se ha argumentado que la responsabilidad social es uno de los tres aspectos fundamentales que se construyen como consecuencia de la formación ético profesional del pedagogo aragonés; no obstante, el que en la Licenciatura en Pedagogía se mantenga una constante comunicación con las necesidades sociales es, en parte, la razón de este hecho.

En otras palabras, la relación presente entre los pedagogos aragoneses y las necesidades sociales no inicia con el ejercicio profesional sino en su proceso de formación profesional. Esta relación está mediada en gran parte por la universidad, en este caso la FES Aragón, por esto pertenece a la dimensión institucional. Dos de las maneras más evidentes en las cuales la institución pretende acercar a los futuros pedagogos con las necesidades sociales es a través del servicio social y las prácticas profesionales.

En la Licenciatura en Pedagogía, así como en las distintas profesiones que se ofertan en la FES Aragón, concluir un servicio social con una duración de 480 horas en instituciones públicas con convenio con la UNAM es un requisito obligatorio de titulación, lo que quiere decir que se debe realizar si se desea obtener el título de licenciado. Este servicio se puede iniciar a partir de que se cuenta con el 70% de los créditos del plan de estudios, más o menos entre el sexto y el séptimo semestre de ocho totales.

Por otro lado, las prácticas profesionales son una opción voluntaria para quien desee complementar su formación profesional y acercarse al campo de manera un poco más formal antes de egresar de la licenciatura. Con las prácticas profesionales hay una duración muy variable, además de que estas se pueden realizar tanto en

instituciones públicas como particulares, a diferencia del servicio social. Respecto de su formación ético profesional en los escenarios mencionados, la entrevistada E-09 menciona lo siguiente:

Yo lo veo en las prácticas y el servicio donde teníamos que explicarles a los niños ciertos temas y entonces tú como pedagogo tratas de no caer en esa escuela tradicional donde sólo sea repetición o donde sólo sea transmisión; entonces, en ese sentido, es una reflexión hacia lo que tú estás haciendo.

Las prácticas profesionales y el servicio social coadyuvan a la formación ético profesional de los pedagogos al ofrecerles escenarios vivenciales y empíricos en las que pueden tener pequeños acercamientos con las distintas poblaciones con las cuales trabajar, así como al permitirles conocer y relacionarse con las necesidades sociales que pueden atender desde su disciplina. Además, al ser estudiantes todavía, tienen la oportunidad de problematizar y analizar sus acercamientos y sus experiencias dentro del salón de clases.

Servicio social y prácticas profesionales son una oportunidad de formación, de acercarse y comprender a la profesión de manera profunda, para encontrar un sentido particular del ser pedagogo. Sin embargo, en ocasiones esta oportunidad no es aprovechada, ya sea por los estudiantes, quienes no se toman el tiempo de valorar distintas opciones donde realizar su intervención, ya sea de las instituciones que no aprovechan la formación profesional de sus prestadores o de la propia universidad que presenta estas oportunidades como obligaciones y, más aún, como meros requisitos.

El servicio social y las prácticas profesionales son la antesala de lo que puede ser el ejercicio profesional de los egresados, por esta razón esas actividades podrían centrarse en que los futuros profesionales se acerquen al campo profesional de su interés y que realicen, con acompañamiento, actividades serías, formales, no que únicamente permanezcan dentro de una oficina sin la posibilidad de interactuar con otros. Sobre esto la entrevistada E-12 menciona lo siguiente:

Yo creo que un buen pedagogo depende del área en la que se vaya a desempeñar, de acuerdo con eso tendría que irse a esas materias, unidades de conocimiento, también

el tema del servicio social, ¿dónde lo vas a hacer?; por ejemplo, mi finalidad no es trabajar en grupo, ni trabajar con pequeños; sin embargo, yo hice mi servicio social con niños, me aportaron experiencias, pero a final de cuentas no me encaminaron mucho al rumbo al que yo quería ir.

Así, estas dos formas de vincular a los estudiantes con el ejercicio profesional permiten que ellos mismos puedan tomar un rumbo. Además, les permite crear conocimiento puesto que es aquí el momento en el que convergen sus expectativas, sus conjeturas y sus hipótesis con la realidad, como un momento de investigación. Es en este punto donde se articula la teoría con la praxis. Por esta razón, las prácticas profesionales y, sobre todo, el servicio social, que es obligatorio, son un tema serio. Es aquí en gran medida donde se juega la formación ético profesional de los estudiantes. El entrevistado E-02 lo resume de la siguiente manera:

En las poquitas prácticas que tuve, al ser un acercamiento, sí me daba cuenta de la responsabilidad que era trabajar con otras personas [...] vemos mucha teoría pero nos damos cuenta de que también es aplicable, es importante tener esta parte de “vas a trabajar con una persona, no la puedes hacer a puro juego.

La consecuencia de que en el servicio social y prácticas profesionales se enfatice la relación de la profesión con las necesidades sociales puede ser la toma de consciencia, por parte de los estudiantes, de que la intervención del pedagogo tiene un impacto en los Otros, es decir, genera un cambio. Dicho cambio dependerá de la praxis profesional del pedagogo que se basa, en gran medida, en su formación ético profesional. Finalmente, es necesario mencionar que el servicio social y las prácticas profesionales son dos de las propuestas formales en las que la Licenciatura en Pedagogía reconoce y atiende las necesidades sociales a través de sus estudiantes; empero, no son las únicas.

5.4.2. Dimensión docente

Nuevamente se inicia este apartado con el supuesto teórico de que la formación ético profesional del pedagogo aragonés es un proceso que se integra de tres dimensiones que lo complementan: la dimensión institucional, la dimensión docente y la dimensión personal, la segunda de ellas es lo que se desarrolla a continuación.

Así, la idea central de este apartado se basa en reconocer que todo lo que los docentes hacen en su interacción con los estudiantes coadyuva a su formación ético profesional. De esta manera, se asumen que no sólo el aspecto formal de la práctica docente impacta en los estudiantes, sino también un aspecto informal contenido en la propia praxis de los docentes, misma que tiene que ver más no tanto con cómo relacionan la ética profesional con el contenido que enseñan o con qué metodología de enseñanza utilizan, sino más bien con cómo se relacionan con los estudiantes, como docentes, como colegas y como seres humanos. Esto es relevante puesto que los docentes son el ejemplo más inmediato, constante y permanente de los estudiantes sobre el ser pedagogo, ya no sólo de manera discursiva sino real.

Por esta razón, en la dimensión docente se pueden encontrar dos subdimensiones: la primera, la práctica docente, que hace referencia a la forma en que los docentes abordan la ética profesional en el aula de clases, así como la articulación que generan con otros temas o contenidos, las metodologías que utilizan y cómo propician que haya una vinculación entre la teoría y la práctica. La segunda, la praxis docente, que refiere a aspectos más subjetivos de su interacción con los estudiantes, al llamado eros pedagógico o interés por el educando y a la posibilidad que tienen algunos docentes para inspirar y volverse modelos a seguir para los educandos.

La justificación de la construcción de este apartado consiste en el hecho de que, como bien se dijo en páginas pretéritas, lo esencial en la formación ético profesional del pedagogo aragonés son el cúmulo de experiencias en las que el pedagogo tiene la oportunidad de interactuar con un Otro y de reflexionar sobre el sentido de su profesión. No obstante, Bolívar (2017, p. 15) afirma que, en la actualidad: “se ha perdido lo esencial de la formación universitaria: un sentido ético en las relaciones de profesores y estudiantes que caracterizaba *ser universitario*, con una pérdida de sentido de para qué estamos formando”. Lo cual abre una ventana de reflexión: todo lo que los docentes hacen en su interacción con los estudiantes forma su ética profesional; luego entonces, ¿qué es lo que están haciendo? Y, concretamente en relación con el tema de esta investigación, cómo es que esto que hacen impacta en

la formación ético profesional del pedagogo aragonés. Dicho lo anterior, a continuación se desarrollan las dos subdimensiones formativas mencionadas.

5.4.2.1. Práctica docente⁹

Antes de entrar de lleno a la discusión sobre la práctica docente y su relevancia en la formación ético profesional del pedagogo aragonés, es prudente mencionar que en la Licenciatura en Pedagogía existe una Unidad de Conocimiento (UC) que aborda la ética profesional con contenido formal, según el mapa curricular vigente (UNAM, 2002, pp. 1-12). Dicha unidad lleva por nombre *Ética y práctica profesional del pedagogo*, es de carácter obligatorio y se imparte en el quinto semestre de la carrera dentro de la fase de formación básica; es, junto con *Economía y política educativa en México*, la UC con menor carga horaria de todo el mapa curricular al contar con una dosificación de 2 horas por semana, mismas que están planteadas como horas de carácter teórico y que aportan solamente 4 créditos un total de 316 necesarios para acreditar íntegramente la licenciatura.

El propósito básico de esta unidad consiste en: “problematizar la significación de la profesión y la práctica profesional del pedagogo en sus implicaciones éticas” (UNAM, 2004, p. 131). Como contenidos mínimos se aborda: 1. La ética como disciplina filosófica y su relación con la pedagogía, 2. Ética, valores y educación, y 3. Ética y práctica del pedagogo. Así mismo, como metodología de enseñanza se propone: una estrategia expositiva por parte del profesor, debate e intercambio de ideas por parte de los estudiantes y trabajo en grupo y por equipos. Como forma de evaluación se recomienda el uso de controles de lectura, exámenes y cuadros sinópticos.

Lo anterior muestra que la UC, en su propósito básico, es más o menos consistente con lo que se ha conceptualizado en esta investigación como ética profesional del pedagogo; sin embargo, dista mucho en relación con los contenidos sugeridos, mismos que están enfocados más bien rumbo a los valores. También se puede

⁹ Sobre la práctica docente, es menester aclarar que existen un sinnúmero de conceptualizaciones al respecto; no obstante, la mayoría de ellas coincide en que: refiere a las acciones de enseñanza que el profesor desarrolla en el aula. Esta práctica está diferenciada de la práctica educativa que refiere a la interacción entre profesores y alumnos en el salón de clases (García, Loredó y Carranza, 2008).

observar que las metodologías de enseñanza propuestas son prácticas y vivenciales, aunque las formas de evaluación no corresponden mucho a la metodología puesto que son más bien declarativas.

Esto es relevante para la investigación puesto que la existencia de una unidad de conocimiento específica para abordar el tema de la ética profesional del pedagogo ofrece un referente sobre lo que se concibe como esta ética y cómo está pensado este aspecto formativo de los estudiantes. No obstante, cuando el cauce de la entrevista llevaba a los informantes a comentar sobre su experiencia en esta UC sus testimonios eran muy diversos con, por ejemplo, el caso de los estudiantes para los cuales la UC fue, digamos *sustanciosa* y aquellos para los que la UC no tuvo *gran impacto*. En el primer grupo se encuentra el caso de la entrevistada E-09, quien comenta lo siguiente:

Había una materia que, de hecho se llama ética del pedagogo, donde revisas justamente todas estas cuestiones y también hay un profesor; [...] recuerdo que siempre hacía hincapié sobre el hecho de ser una persona ética, el ir siempre más allá de lo que te imponen. [...] Yo siento que con esa asignatura fue suficiente; sin embargo, sí tiene mucho que ver la manera en cómo la abordan los profesores, [...] este profesor nos hacía debatir mucho y analizar mucho todas estas cuestiones, no nada más que se quedara como algo teórico sino como un análisis.

En este testimonio se puede observar lo siguiente: número uno, más allá del contenido de la unidad, se alude y se recuerda al profesor, y su práctica docente. Número dos, se identifica que, pese a que la unidad de conocimiento es la misma, esta se modifica según el profesor que la imparte; lo que ratifica el punto número uno. Número tres, se reconoce y agradece que en la unidad se trascienda su carácter teórico y se vuelva teórico práctica en sus metodologías, por ejemplo: con los debates. Sobre esto, la entrevistada E-08 afirma:

Tenemos una unidad de conocimiento que habla sobre la ética y tuve la fortuna que el profesor con el que elegí mi unidad sí nos habló mucho sobre estas cuestiones del cómo ser y estar en ciertos lugares desde diversas visiones de la ética porque yo platicaba con otros compañeros y no era tanto el cómo comportarse, era solamente el “apréndetela y ya”, no había esa retroalimentación en tu práctica, que a mi parecer es a lo que debe de ir esa unidad de conocimiento.

Con esto se ratifica una de las ideas principales del testimonio anterior, la UC no es *per se* sino más bien a través de la práctica docente, con lo que en cierta medida se confirma la idea central de este apartado, el docente es decisivo en la implementación del contenido. Así mismo, se refuerza la necesidad identificada por los estudiantes sobre esta UC: relacionar la teoría con la práctica. Este aspecto es de vital importancia puesto que se menciona como uno de los aspectos por los cuales algunos estudiantes afirman que la UC no cumplió con sus expectativas o no fue tan sustancial como ellos esperaban. Dicho esto, se pueden presentar algunos de los testimonios de los estudiantes pertenecientes al segundo grupo. En el siguiente la entrevistada E-01 menciona que, entre los docentes:

Fueron pocos quienes intencionalmente nos proponían alguna actividad a propósito de esta cuestión de la ética, incluso en la unidad de conocimiento de ética docente, no recuerdo bien el nombre, creo que lo vimos más por la parte, justamente, teórica que como tal llevarlo a cabo.

Con esto se puede observar que, para algunos estudiantes, la presencia explícita de la ética en la formación del pedagogo aragonés pocas veces es abordada y que puede no estar fomentada intencionalmente por los docentes, aun por aquellos que están encargados de impartir la unidad de conocimiento. De igual forma, se vuelve a enfatizar la necesidad estudiantil de vincular la teoría con la práctica cuando se habla de la ética profesional.

Ahora bien, cuando se les cuestionó a los informantes si consideraban que la ética debía ser un componente prioritario en su proceso de formación universitaria la inmensa mayoría respondió afirmativamente; no obstante, cuando se les preguntó si les gustaría tener otra UC relacionada con la ética profesional o aumentar las horas dedicadas a la ya existente la respuesta, casi en todos los casos, fue no. En principio esto se tomó como una inconsistencia, puesto que parecía ilógico que los estudiantes encontraran relevante la ética profesional en la formación universitaria del pedagogo pero que no consideraran el hecho de dedicarle mayor atención.

Posteriormente se llegó a la reflexión de que, tal y como se ha sugerido en este apartado, la formación ético profesional del pedagogo es un proceso

multidimensional, razón por la cual no es exclusivo del trabajo realizado en una UC, sino que es consecuencia de las experiencias que los estudiantes viven durante la universidad. Así, la gran mayoría de las veces la UC se limita a presentar a los estudiantes una visión teórica sobre la ética profesional del pedagogo, mas no se encarga de que los estudiantes tengan experiencias formativas que les posibiliten posicionarse dentro de su profesión. Por esta razón los estudiantes respondieron que no incorporarían otra UC al plan de estudios.

Lo anterior podría sugerir una idea que, de hecho, fue exclamada por la entrevistada E-10 cuando afirmó: “siento que la materia no está cumpliendo su función”; sin embargo, no se puede esperar que una UC que se imparte en un sólo semestre con dos horas de teoría por semana tienda a proporcionar al estudiante todo un abanico de experiencias formativas necesarias para consolidar su ética profesional. Puesto que la UC tiene el objetivo de formalizar o concretizar algunos conceptos sobre la ética profesional del pedagogo el tiempo programado es suficiente.

En síntesis, la apreciación del segundo grupo de entrevistados para quienes la UC no logró ser enriquecedora posiblemente derive de las expectativas que tienen para dicha UC. Al respecto, la entrevistada E-11 menciona: “yo creo que con la asignatura de ética que hay en la carrera es suficiente siempre y cuando realmente le demos la importancia que merece”. De tal manera que la UC no se perciba como una unidad de relleno, sino como una oportunidad para conocer, por lo menos de manera teórica, los diferentes sentidos del ser pedagogo y la historicidad de la profesión.

Esto último es de vital importancia para reconocer que los principios éticos de una profesión: “no necesariamente se enseñan, y menos aún se evalúan en los cursos específicos de las carreras” (Aguayo y Marchant, 2021, p. 103), lo cual no quiere decir que la UC no esté cumpliendo su función, sino que la formación ético profesional no se puede pensar exclusivamente en términos formales y mucho menos teóricos. Tal y como se ha concluido en otra investigación:

Hoy constatamos que una ética de carácter puramente deontológico (normativo) de la profesión en la formación universitaria no permite comprender en profundidad la

realidad histórica, además de que no posibilita la acción desde una ética comunitaria e interdisciplinaria. (Aguayo y Marchant, 2021, p. 116)

Si se limita la formación ético profesional del pedagogo aragonés al contenido presentado en una UC se corre el riesgo de que la ética profesional se vuelva únicamente un discurso tanto en la formación universitaria como en el ejercicio profesional.

Dado que la formación ético profesional no es exclusiva de una UC cualquier docente tiene la facultad de abordar el tema en su propia UC, independientemente de que *no sea su tema* o de que *no tenga relación* con el contenido que enseña. La idea central de este apartado consiste en defender el hecho de que la formación ético profesional no sólo debería ser prioridad del profesor de la asignatura, sino una prioridad compartida por todos los involucrados en la formación universitaria del pedagogo, de tal forma que los docentes se encargaran de formarla independientemente del tema o el contenido de su clase.

La forma en la que el docente, a través de su práctica, contribuya a la formación ético profesional de los pedagogos depende de su creatividad, de sus intereses y de su propia formación. Así, se debe reconocer que los docentes, más allá de su rol dentro del aula, no dejan de ser seres humanos, con propósitos que pueden empatar, distar o inclusive ser contrarios a los que su UC, razón por la cual es la propia práctica docente y no la UC la fuente de formación ético profesional para los estudiantes. En este sentido, se busca que la práctica docente intente:

Potenciar la exposición del estudiante a diferentes escenarios en los que tenga que tomar parte como sujeto participante y no como observador; es decir, enseñarle, frente a las materias que estudia y que conoce, siempre que sea posible, a ponerse en el lugar de cada una de las personas que están o pudieran estar implicadas. (González, 2013, p. 37)

De lo anterior se sintetizan tres elementos que se esperan de una práctica docente enfocada a la formación ético profesional de los estudiantes: 1. la exposición del estudiante a diferentes escenarios reales donde tenga la oportunidad de interactuar con distintos Otros. 2. La participación del estudiante, así como su posicionamiento

frente al Otro. 3. La empatía. El punto con estos tres aspectos es que todos pueden ser fomentados por cualquier docente, en su práctica, independientemente de su UC.

Naturalmente existen algunos bemoles que dificultan el hecho de que los docentes implementen estos aspectos en su práctica como, por ejemplo: los contenidos predefinidos de los programas de estudio, la premura del tiempo y las expectativas de los estudiantes en relación con un contenido específico en cada UC; sin embargo, el hecho de que la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes permeé a todo o a gran parte del colectivo docente puede fomentar el desarrollo de una ética profesional mucho más robusta y profunda en los estudiantes. Desafortunadamente esto no es así, tal y como lo menciona la entrevistada E-08:

De los docentes que tuve, cinco son los que nos mandaron a hacer prácticas y de esos cinco, yo diría que dos fueron los que trabajaron un poco más la cuestión ética de decirnos cuáles eran nuestros límites y cuáles eran nuestras posibilidades. [...] Solamente un profesor de la carrera, en clase, trabajaba problemas que tenían que ver con la ética y con cómo manejar las problemáticas que se presentan y ni siquiera era una asignatura que tuviera que ver directamente con ética como la que cursamos de manera obligatoria.

En resumen, la formación ético profesional no es consecuencia exclusiva de la UC de ética, y hablar de ética profesional no es exclusivo de los docentes que la imparten, sino que se extiende a quien considere este contenido o tema como algo pertinente dentro de sus clases, a quienes lo comprendan como una perspectiva de análisis, como un núcleo formativo o como eje transversal. Entre estas alternativas resalta la propuesta de Iracheta (2011, pp. 149-150), quien ha concluido que:

No se trata simplemente de que los estudiantes cursen una o dos materias de ética o de filosofía moral. Se trata más bien de hacer de la ética el eje transversal de la formación profesional misma, esto es, que la ética sea en el salón de clases el eje rector de la interpretación de la realidad y el fundamento crítico de la cultura, del trabajo y las relaciones laborales, del quehacer de la empresa, de la industria y de la investigación científica, de la sociedad y la política. La transversalidad curricular de la ética implica hacer de ella, pues, la finalidad de la educación.

De esta manera, la ética profesional deja de ser menester de una sola unidad para volverse un trayecto formativo común en todas y con los profesores conscientes de que todo en su práctica docente es relevante para la formación ético profesional de los estudiantes. En la Licenciatura en Pedagogía en la FES Aragón la formación ético profesional se construye durante toda la carrera, de manera vertical y horizontal, en diversas unidades y actividades, no tanto de manera explícita, sino de forma implícita; evidencia de lo anterior es el testimonio de la entrevistada E-09, quien comenta:

Tal vez de manera transversal veíamos la ética, desde ese sentido, incluso desde las teorías pedagógicas donde veíamos la manera justamente cómo no caer en esa parte de una escuela tradicional y yo creo que se mencionó durante toda la carrera el hecho de no caer en estas cuestiones. No es como tal algo que diga “ah bueno, vamos a ver la ética y las cosas que tienen que ver con ética tal cual” sino algo más implícito.

Ahora bien, esta transversalidad es ilimitada, no sólo se extiende a la articulación de la ética profesional con contenidos teóricos, aparentemente, sin relación entre sí, o con otras o actividades dentro de la universidad, sino con prácticas escolares fuera de la institución. Lo importante es promover una diversidad de experiencias formativas para los estudiantes; de hecho, entre más lejos de la universidad y cerca de la realidad del campo profesional, mejor. Al respecto, cuando se preguntó a la entrevistada E-08 si consideraba que los docentes de la licenciatura realizaban actividades para promover la formación ético profesional de los estudiantes respondió lo siguiente:

Los docentes no las planean como tal para trabajar lo ético pero sí lo llevan por detrás, por ejemplo: cuando nos mandan a hacer prácticas el trabajar con alguien más ya lleva en sí una visión ética porque tienes que saber qué vas a hacer, qué no vas a hacer, qué le vas a decir y qué no le vas a decir a esa persona.

De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de formar su ética profesional en distintos espacios cuando los docentes transmutan el escenario de enseñanza-aprendizaje del aula a la realidad puesto que esto les ayuda a identificarse y asumirse como pedagogos en múltiples contextos y con múltiples poblaciones. La

experiencia *per se* es formativa puesto que coloca a los estudiantes en una situación vivencial en la cual se les demanda una praxis ético profesional.

En este tenor, las prácticas escolares son una opción bastante asequible puesto que tienen el propósito específico de enlazar la teoría con la práctica y a la Universidad con la sociedad. No obstante, estas prácticas no son obligatorias y por esta razón, pese a que favorecen muchos aspectos de la formación universitaria de los pedagogos, no sólo en lo relacionado con la ética profesional, casi no se realizan a lo largo de la carrera. Sobre esto el testimonio de la entrevistada E-01:

Fueron pocos profes quienes, quizá con alguna actividad en cuanto a prácticas, nos dijeron: “bueno, no solamente van a ir a trabajar para que saquen diez en esta clase, sino para que realmente vean qué sucede” y en medio de todo eso tal vez si la materia era “x” materia, que podía estar orientada a un ámbito específico de la pedagogía, en el proceso yo me daba cuenta de la parte ética, por ejemplo: en el hecho de cómo tratar a las personas, de trabajar con ciertas poblaciones [...] era en estas actividades que nos ponían los profesores en las que yo me daba cuenta de esa parte o de cuestionarme ciertas cosas que a lo mejor antes no había visto pero que esa práctica me hizo pensar [...] Pero sí, creo que sobre todo, lo veía con las prácticas.

En este caso, de nuevo, se hace énfasis en el hecho de que, en muchas ocasiones, las actividades más significativas para los estudiantes no forman parte del programa de estudios formal de una UC y tampoco son obligatorias, sino que parten de la iniciativa y de la particularidad de la práctica docente de algunos o, mejor dicho, pocos profesores. A la vez, se reconoce que no basta con el trabajo docente, mismo que funge más bien como una propuesta o una invitación, si no se concatena con la pericia y participación de los estudiantes.

La formación ético profesional como propósito de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es un proyecto inacabado con muchos matices y aristas, así como escenarios y actores; no obstante, los docentes son la piedra angular que puede inclinar la balanza hacia el lugar deseado, no sólo porque ellos son la cara de la Universidad y de la pedagogía cuando se presenta una nueva disciplina a los aspirantes, sino también porque ellos interpretan y materializan el proyecto formativo propuesto por la institución.

Los docentes son importantísimos para los estudiantes no sólo por su instrumentación didáctica dentro y fuera del aula sino también porque su sola presencia incide en ellos y puede motivar e inspirar a todos aquellos pedagogos noveles para quienes son un ejemplo y modelo para seguir. Es por esto por lo que en el siguiente apartado se profundizará un poco más en cómo la relación docente-estudiante contribuye al proceso de formación ético profesional de los pedagogos aragoneses.

5.4.2.2. Praxis docente¹⁰

En el apartado anterior se presentaron elementos para argumentar que: todo lo que los profesores hacen, como parte de su práctica docente, incide, de alguna manera, en la formación ético profesional de los estudiantes, independientemente de que la ética profesional no sea menester formal de su UC. En ese sentido, se concluyó que: cuando la práctica docente tiene la prioridad de buscar que los estudiantes puedan posicionarse profesionalmente frente a Otros, tanto dentro como fuera del aula y sobre todo de manera transversal, se les están ofreciendo experiencias formativas ético profesionales.

En las siguientes páginas se pretende sostener la idea central de que: todo lo que los profesores *son*, como parte de su actuar/praxis docente, también repercute en la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses dado que, en muchas ocasiones, los docentes no sólo adquieren el rol de facilitadores o mediadores del conocimiento, de acompañantes del aprendizaje o de formadores, sino también el de colegas, modelos a seguir e inclusive el de amigos de los estudiantes.

¹⁰ Es importante aclarar que, es posible encontrar artículos que empleen la palabra praxis como equivalente de práctica, o bien, existen artículos donde la práctica docente es concebida como una praxis social; de tal forma, que los conceptos práctica y praxis docente puedan ser comprendidos como sinónimos. Dado que no es objeto de esta investigación participar en este debate, ambos conceptos se utilizan dentro de esta investigación para distinguir, dentro de las dimensiones formativas de los estudiantes, las acciones de enseñanza que realizan los docentes dentro del aula (práctica docente) y su actuar frente a los estudiantes dentro y fuera del aula (praxis docente). Esta dicotomía se basa, fundamentalmente, en la distinción entre aquello que los docentes hacen y lo que son, frente a los estudiantes. Ahora bien, la praxis fue comprendida por Aristóteles como un actuar que posee un fin, sentido o valor en sí mismo. Así, cuando se trata de la formación de los estudiantes, todo aquello que el docente es, cuando es docente, se vuelve formativo para el estudiante, es decir, que su actuar se vuelve un fin en sí mismo y al ser formativa para el Otro, su praxis también se puede comprender como una transformación social (Runge y Muñoz, 2012).

De manera general: “la formación universitaria está pautada por principios éticos que se promueven a través de la acción docente durante la relación educativa” (López, 2013, p. 20), razón por la cual las formas de interacción y de comunicación que se dan entre docentes y estudiantes son igual, o quizá más importantes, que los contenidos que se presentan en el aula. Debido a que en esta relación se promueven diferentes principios que son parte de la formación ético profesional de los estudiantes es necesario reflexionar sobre la dimensión docente de este proceso y asumir la responsabilidad que corresponde. Sobre el tema, López (2013, p. 19) asevera que: “los profesores, como profesionales de la docencia y sujetos relevantes en la formación de los jóvenes en la educación superior, necesitan encarnar este deber de la universidad”. Puesto que la relación que los docentes tienen con los estudiantes se puede reflejar en su formación y, posteriormente, en su ejercicio profesional, la praxis docente debe ser consciente, intencional y responsable. Sin embargo, persisten aquí dos bemoles, el primero es que:

No se puede enseñar y vivir una relación ética si no la tiene el profesor/a. Nadie puede dar lo que no tiene, dice el dicho popular, aplicable aquí. Dado que el ejercicio profesional de la docencia conlleva, consciente o inconscientemente indudables principios éticos, en cuanto implica una responsabilidad social y repercute en las vidas de los estudiantes, esto supone que los docentes poseen una integridad moral y ejercen una responsabilidad profesional. (Bolívar, 2017, p. 26)

En otras palabras, la relación docente-estudiante es formativa *per se* para los futuros profesionales, puesto que les ofrece una imagen general de la formación y la praxis ético profesional del pedagogo; esto porque, en su mayoría, los profesores que conforman la planilla docente de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón son pedagogos egresados de la propia licenciatura, cuando no, son profesionales de áreas afines como la psicología, sociología, historia, con algún posgrado en pedagogía, siendo una minoría significativa aquellos profesores provenientes de otras disciplinas. De esta forma, la relación entre docente y estudiante es también una relación pedagogo y futuro profesional y, por tanto, sienta las bases de la relación pedagogo-Otredad que aprenden los estudiantes. Ahora bien, el segundo bemol acaece justo aquí, puesto que:

La formación ética profesional lleva consigo la necesaria formación de todo el profesorado universitario, que si bien llega a recibir formación inicial en otros ámbitos (nuevas tecnologías, planificación docente, sistemas de evaluación, tutorías...), tiene una gran laguna formativa en la enseñanza de actitudes y valores. (García *et al.*, 2009, p. 217)

Aunado a esto, probablemente también haga falta una toma de consciencia sobre la propia formación y praxis ético profesional por parte de los docentes, al igual que una toma de consciencia sobre la relevancia que tienen en la formación ético profesional de los estudiantes. Lo que es un hecho es que la propia formación de los docentes es decisiva en la de los estudiantes y en ocasiones no se reflexiona tanto sobre ella.

Larroyo (1958) menciona que, como parte de lo que él mismo denomina *vocación pedagógica*, en aquellas personas que se encuentran frente a grupo han de concurrir tres características esenciales: el eros pedagógico, el sentido de los valores y la conciencia de responsabilidad. De estas tres, la primera, el eros pedagógico, es indispensable para comprender por qué la relación docente-estudiante toma parte en la formación ético profesional de los pedagogos. El eros pedagógico presupone el respeto, la inclinación y el amor a los educandos, así como una aptitud para comprender e identificarse con ellos.

Ahora bien, ¿cómo saber si los estudiantes se sienten respetados o comprendidos por los docentes? En estos términos, el eros pedagógico puede ser tan relativo que probablemente dependa de la apreciación particular de cada uno de los estudiantes el identificar si los docentes poseen este eros pedagógico. No obstante, a continuación se realiza un esfuerzo por conceptualizar aquello que, en la relación docente-estudiante, se puede comprender como eros pedagógico y, sobre todo, cuál es su relación con la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses. Para este fin se pueden retomar los testimonios de las entrevistadas E-07 y E-11 quienes comentan lo siguiente:

Por parte de los maestros aprendes muchas cosas. Hay maestros que no les preocupa tal cual la formación de sus alumnos y hay maestros que realmente sí, que te preguntan:

“¿En qué te puedo ayudar? ¿Qué no te gusta de mi clase? ¿Qué te gustaría aprender?”

Hay maestros que son así y hay maestros que nada. E-11

Hay maestros que realmente se preocupan por ti en el grupo donde están, se preocupan si te ven mal, si te ven esto, si te ven lo otro, y creo que esos maestros son los que valen la pena, porque por esos maestros muchas veces sigues estudiando o sigues estando en la licenciatura o no te das por vencido, por los buenos comentarios que hacen en cuanto a su experiencia de vida y también en el campo laboral. E-07

De esto se puede recuperar lo anterior: en ambos casos se refiere textualmente la frase *hay maestros*, lo que refleja el hecho de que no todos los maestros se conducen de manera idéntica frente a los estudiantes y, por tanto, no son percibidos por ellos de la misma manera. De igual forma, los dos testimonios mencionan la *preocupación* de los docentes por los estudiantes, por lo cual se podría pensar que, los estudiantes consideran que hay una presencia del eros pedagógico en los docentes cuando existe una preocupación por ellos traducida en formas de comunicación e interacción cercanas y dialógicas que dejan de ser grupales para enfocarse en lo individual, así como en un interés reflejado en la observación y el conocimiento profundo de sus estudiantes.

De esta manera, el eros pedagógico, se refleja parcialmente en una relación docente-estudiante mucho más personal, estrecha, directa y bidireccional que lo planteado en los modelos educativos tradicionales, razón por la cual es entendible que no todos los docentes se sientan identificados con estas formas de interacción con sus estudiantes. Dicho esto, es prudente mencionar que, los entrevistados han logrado identificar otras maneras en las que algunos docentes muestran su interés y preocupación por los estudiantes como parte de su eros pedagógico.

Según los testimonios de los informantes los docentes expresan su eros pedagógico en dos situaciones: 1. Cuando su clase va más allá de lo que se menciona en el programa, ya sea para complementar la formación académica de los estudiantes o para priorizar su formación personal y 2. Cuando se vuelven acompañantes o tutores cercanos en la formación de los estudiantes, no sólo dentro sino fuera del aula. Sobre el primer punto los testimonios de las entrevistadas E-07, E-10 y E-12:

Tuve una maestra que, pues yo entraba a su clase, pero dentro de esa misma clase trabajábamos mucho la autoestima, las emociones, todo esto que es un conjunto, que no solamente era ¡ah!, pues vas a tomar clase, vas a hacer esto, te entrego tu calificación y ya. E-07

Muchos de ellos justamente tienen sus consultorios de psicopedagogía y aparte nos relataban sus experiencias y pues sí, tienen razón: es importante estar seguros del trato que le vas a dar a las personas porque todos somos diferentes y lo que te funciona con una persona no es lo mismo con otra persona. E-10

El principal rasgo que me gustaba de las clases, de esos docentes, era el hacerte responsable de ti, el libre albedrío. [...] Eres libre de hacer lo que tú gustes pero sabes que tienes responsabilidades. Entonces, estos docentes ayudan, traen ese discurso. [...] Desde que te dan el libre albedrío de que tú puedas tomar tus decisiones acerca de cómo tú te tienes que formar, desde ahí. E-12

En el primer caso, por ejemplo, la maestra ocupaba tiempo de su clase para abordar contenidos sobre desarrollo emocional, independientemente de que tuviera o no relación con su UC, el tema se trataba por ser relevante para los estudiantes en cuanto a su formación personal. El hecho de que la maestra priorice la formación personal de los estudiantes a la par de su formación académica es un reflejo de lo que ellos interpretan como preocupación y, por tanto, como eros pedagógico. En el segundo caso se alude de nuevo a la preocupación de los docentes por buscar la formación personal de los estudiantes, esta vez mediante la formación de hábitos.

En el tercer caso se hace referencia al intercambio de experiencias profesionales que se da entre los docentes y los estudiantes en el cual los segundos se ven enriquecidos por la gran diversidad de conocimientos empíricos recopilados por años de ejercicio profesional por parte de los docentes. Este intercambio resulta fructífero y es muy valorado por los estudiantes por dos razones: 1. Porque la mayoría de los docentes comparten profesión con los estudiantes, e inclusive, en muchos casos, son egresados de la propia facultad. 2. Porque le ofrece un panorama más cercano a la realidad sobre lo que puede hacer un pedagogo en su ejercicio profesional, los problemas y dilemas a los que se enfrenta y cómo solucionarlos. Dado que los docentes no tienen la obligación de ofrecer esta síntesis de años y años de experiencia profesional a los estudiantes esto se vuelve una

actividad complementaria de su formación profesional y por ello es percibida como interés por el estudiante.

Sobre el segundo punto: cuando los docentes manifiestan su eros pedagógico a partir del acompañamiento cercano en la formación de los estudiantes, no sólo dentro sino fuera del aula, se pueden encontrar los testimonios de los entrevistados E-03, E-08 y E-11:

Tanto la cercanía con varios de ellos; en cuanto a la clase, como tal, lo que enseñan, los autores que nos presentan, todo lo teórico en ese sentido sí me ha formado bastante y la relación de amistad que he tenido una de mis profesoras también. E-03

Con las otras dos profesoras sí tuve la oportunidad de convivir más con ellas porque estaban en jefatura entonces era otra manera de verlas, no era todo en el aula. Creo que esas dos profesoras, con el ejemplo, fue que me enseñaron un poquito más. E-08

Durante la intervención los maestros estaban en ese proceso de apoyar en los problemas que se le llegaran a presentar a los alumnos. Creo que hubo mucha ética por parte de los profesores en el aspecto de apoyarnos porque había veces en que como equipos ya queríamos desertar [...] pero la maestra nunca nos dejó solos. E-11

En el primer caso, la entrevistada menciona que, así como la relación académica con los docentes, algo que ayudó mucho a su formación ético profesional fue su relación personal con ellos, misma que llegó a convertirse en una relación de amistad. Esto es interesante puesto que el cambio del rol de docente a amigo posibilita la existencia de un esquema de interacción mucho más abierto, flexible y dialéctico, lo que enfatiza la presencia del eros pedagógico; a la vez, la modificación del rol propicia que las enseñanzas y los consejos se tomen de manera diferente.

En el segundo caso, se acentúa el hecho de cómo la convivencia con los docentes en contextos extra áulicos permite conocerlos de manera más profunda y multi referencial; de esta forma, existe la posibilidad de ver a los docentes ejercer su profesión de pedagogo en un escenario real, lo que lleva al estudiante a conocer diferentes modelos del ser pedagogo.

En el tercer caso, se remarca la presencia de un acompañamiento cercano, constante y permanente por parte de los docentes hacia los estudiantes, así como

la promoción del posicionamiento ético de los estudiantes mediante acercamientos con el ejercicio profesional en actividades extra áulicas, lo que se articula con lo mencionado anteriormente en transversalidad y la incorporación de las prácticas escolares en el ejercicio docente.

Dicho esto, es preciso comentar que la presencia del eros pedagógico en los docentes y su traducción en forma de preocupación e interés por los estudiantes, a través de cualquiera de las dos formas mencionadas, propicia que algunos profesores se vuelvan modelos a seguir para los estudiantes; con esto, el discurso sobre el ser pedagogo que construyen los estudiantes se basa, en gran medida, en el ejemplo de los profesores, en su práctica, en su praxis y, grosso modo, en su forma de ser, humana, imperfecta y particular; de ahí la relevancia de la dimensión docente en la formación ético profesional del pedagogo aragonés. Al respecto se pueden recuperar los testimonios de los entrevistados E-01, E-02 y E-09:

Algunos profes, por ejemplo, dicen un discurso muy bonito pero en la realidad es otra cosa y la contraparte de los profesores que lo llevan a cabo, que sí son coherentes. Entonces creo que el ejemplo es algo que sí me marcó mucho desde el inicio. E-01

Maestros que sabían tanto que decías: “no manches”, yo quiero saber tanto como él. [...] Son muchos maestros, a parte muchos me ayudaron, tanto personalmente como profesionalmente, [...] también me aconsejaban mucho. E-02

Te inspiran siempre a ir más allá de lo que te dan ahí, te invitan a aprender más, a no quedarte con sólo la licenciatura, incluso a hacer más posgrados y a lo mejor una especialidad [...] yo creo que todos, en general, han inspirado con el simple hecho de ser docentes. E-09

En el primero se pueden observar distintas ideas: 1. Que existe una gran diversidad de prácticas y praxis docentes con las que los estudiantes entran en contacto durante su formación universitaria. 2. La insistencia con la coherencia como uno de los valores morales más valorados por los entrevistados, no sólo en la formación ético profesional del pedagogo aragonés sino también en los docentes que se encargan de formarlos. 3. Que la forma en cómo los docentes ejercen su profesión como pedagogo puede ser una de sus principales estrategias de enseñanza para la formación ético profesional de los estudiantes. 4. Que los docentes son el ejemplo

más inmediato, constante y permanente para los estudiantes sobre lo que es un pedagogo, ya no como discurso sino como imagen; dicho ejemplo, o mejor dicho: ejemplos, están presentes de inicio a fin de la carrera.

En el segundo se aprecian dos ideas principales: 1. Que, tal y como se mencionó anteriormente, la injerencia que tienen los docentes sobre los estudiantes trasciende el aspecto meramente académico para llegar a los ámbitos profesional y personal. 2. Que, en fin último, querer saber tanto como un maestro es querer ser como él, de tal forma que ayudar y aconsejar a los estudiantes, así como otros aspectos de la praxis docente, se vuelve un aspecto latente en la formación ético profesional de los pedagogos.

En el tercer caso se pueden apreciar dos ideas generales: 1. Que la formación profesional del pedagogo es promovida por los docentes como un proceso amplio, inacabado, constante y permanente que va más allá de una institución de educación superior y que es, sobre todo, una responsabilidad personal. 2. Que todos los docentes, todos, inciden en los estudiantes, independientemente de que no sean tomados como modelo a seguir, todos son referentes sobre el ser pedagogo para los estudiantes. Sobre esto último, se pueden recuperar las siguientes dos reflexiones:

De la mayoría de los profesores me quedo con una excelente imagen pero, también me ayudó bastante el hecho de ver a profesores que no me dejaron satisfecha y no es por hablar mal de ellos sino que realmente yo no sentí que aproveché bien la materia o el profesor no nos aprovechaba a nosotros. Malas experiencias tanto en cómo impartían la materia, el compromiso que tenían o su personalidad fueron haciendo cambios en cómo veía las cosas y en cómo quería ser, entonces sí influye bastante porque tú decides qué es lo que tomas y qué es lo que decides dejar para alguien más. E-13

Los buenos ejemplos son algo que me gustaría seguir, que yo digo: ¡ah! esto que hace la maestra estoy de acuerdo y me gustaría que yo siguiera con ese mismo tenor. Pero creo que los malos ejemplos también me han dado mucho porque hubo una maestra en especial, en toda la carrera, con la que me llegaba incluso a pelear porque a mí se me hacía totalmente incoherente. E-01

Hay que reconocer que, dada la importancia de la práctica y la praxis docente en la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses, los docentes frente a grupo tienen una gran responsabilidad, puesto que son ejemplo y modelos a seguir para muchos futuros profesionales y lo que hagan, dentro y fuera del aula, incide en el discurso sobre el ser pedagogo que construyen los estudiantes; de esta forma, los docentes no pueden olvidar que, por lo menos durante los primeros años de la carrera, la mayoría de los estudiantes no conoce a otros profesionales de la pedagogía más que a ellos y, por esta razón, son el arquetipo por antonomasia a partir del cual se construye un discurso sobre el ser pedagogo.

Finalmente, los estudiantes son quienes deciden hasta qué punto los docentes se vuelven parte de su proceso de formación. La entrevistada E-13 afirma lo siguiente: “los profesores te van dejando un poco de cada uno y tú sabes cómo lo tomas y de qué manera”. Así, los docentes proponen a los estudiantes distintas experiencias formativas e imágenes del ser pedagogo de las cuales se pueden apropiarse o pueden dejar pasar; tal y como lo comenta la entrevistada E-11: “parte de las dos personas, del profesor y del alumno [...] es saber elegir a los profesores correctos que me ayuden realmente a mi formación”. En este caso, aquellos que desarrollan una práctica docente transversal y que promueve encuentros con la otredad dentro y fuera del aula. Así como un eros pedagógico en su praxis docente.

Por último, es menester mencionar que, en el proceso de formación ético profesional del pedagogo se nutre de la dimensión docente; no obstante, son los estudiantes quienes están inmersos en su propio proceso de formación. De esta forma, los docentes proponen pero son los estudiantes quienes disponen de ellos y la entrevistada E-07 sintetiza esta idea en el siguiente testimonio: “yo de todos ellos aprendí, mi formación tiene un cachito de todos ellos. [...] Solita fui formándome mi ética dentro de la carrera con cada uno de mis profesores”. Por esta razón, en el siguiente apartado se profundizará con más detalle en la dimensión personal de la formación ético profesional del pedagogo aragonés en dos momentos fundamentales: antes de la licenciatura y durante la licenciatura.

5.4.3. Dimensión personal

Llegado este punto es momento de hablar de la dimensión personal en la formación ético profesional del pedagogo aragonés, la cual es, probablemente, la más subjetiva de todas puesto que depende de cada uno de los estudiantes. La razón de que esta dimensión se situara después de las dos anteriores deriva de asumir que, todo lo que las instituciones formativas proponen como proyecto formativo y todo lo que los docentes realizan dentro del aula, tiene como objetivo incidir en los estudiantes.

A decir verdad, el hecho de que en esta investigación se hable tanto de las IES y de los docentes se debe a que, en efecto, impactan en la formación ético profesional de los estudiantes. No obstante, cada estudiante es diferente, cada uno tiene particularidades que propician diferentes caminos formativos y, en relación con la formación ética, son diversos los factores personales que permean este proceso.

Por esta razón, en este apartado se pretende hacer una apología sobre el hecho de que, en el proceso de formación ético profesional de los estudiantes, no sólo poseen relevancia la institución y los docentes sino también los propios estudiantes; quienes, al ser los protagonistas de su propio proceso, deciden qué tanto participar en las actividades de la facultad, qué tanto comprometerse con la propia licenciatura, qué tanto tomar de los docentes y qué tanto responsabilizarse de sí mismos.

Al igual que en las otras dos dimensiones, en la dimensión personal se construyeron dos subdimensiones tituladas: antes de la licenciatura y durante la licenciatura. En la primera se pretende abordar dos aspectos generales que influyen en la formación ético profesional de los estudiantes desde antes de que ingresen al nivel superior, a saber: los valores familiares/culturales y los acercamientos con la profesión previos a su ingreso a la licenciatura. En la segunda se busca profundizar en la imbricación personal de los estudiantes a la largo de su vida académica y su proceso de formación profesional, en esta, la intención es presentar la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia participación, compromiso y responsabilidad dentro de la licenciatura.

5.4.3.1. Antes de la Licenciatura

Pese a que el tema concreto de esta investigación es la formación ético profesional y, por concepto, la formación profesional refiere a las experiencias que viven los estudiantes durante su paso por las universidades e instituciones de educación superior, uno de los aspectos más relevantes de la formación universitaria y, por ende, de la formación ético profesional como lo es el proceso de construcción de una identidad profesional no está supeditada exclusivamente a la formación universitaria.

De hecho, en la mayoría de los casos este proceso comienza antes de la formación universitaria, con algún tipo de acercamiento con la profesión de pedagogo que sienta las bases de lo que posteriormente será el discurso profesional sobre el ser pedagogo. Ahora bien, estos acercamientos pueden ser de distintos tipos, momentos y lugares; no obstante, estas experiencias previas son, para muchos, la razón de que se decida elegir la profesión y por tanto son una antesala de la propia formación. El siguiente testimonio, correspondiente a la entrevistada E-12 sirve para ejemplificar esta aseveración:

Desde que fui a una exposición de la UNAM y ahí me explicaron lo que era pedagogía y yo quedé enamorada cuando me dijo la chica que pedagogía era más que ser docente y que la pedagogía era para la vida, que era el arte. Yo me enamoré y dije: “yo quiero estudiar pedagogía” y desde ese momento dije: “yo no quiero ser docente”.

En el párrafo anterior se puede observar cómo un acercamiento breve e informal con la profesión se volvió una experiencia formativa sumamente profunda y trascendental para quien posteriormente decidió elegir la profesión. Además, en este acercamiento, previo a la licenciatura, también se definieron ciertos parámetros y preconceptos a partir de los cuales la entrevistada se relacionó con su profesión y comenzó a construir su identidad profesional, en este caso, como un pedagogo alejado de la docencia.

Este testimonio es muy particular puesto que la experiencia previa de la entrevistada parte de su acercamiento con una actividad coordinada por la universidad y los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, razón por la cual la imagen de

pedagogo con la que se identificó fuese cercana a las propuestas identitarias de Aragón; empero, las experiencias previas de los estudiantes parten de cualquier sitio, incluso del seno familiar, y ejemplo de ello es el testimonio de la entrevistada E-07, quien comenta lo siguiente:

Yo tengo una tía que es pedagoga. Te puedo decir que yo quería estudiar otra cosa totalmente diferente pero por azares del destino terminé estudiando pedagogía y yo creo que muchas personas también se involucran en tu formación, en este caso, también mi tía participó en que yo terminara eligiendo esta carrera por los consejos que ella me dio, porque te abre un panorama de lo que puedes trabajar o lo que puedes hacer y todo eso.

En este caso, por ejemplo, la entrevistada se identificó con la profesión de pedagogo a través de la mirada de su tía, quien le proporcionó una descripción particular sobre la profesión a partir de su propia experiencia y conocimiento. La entrevistada pudo contar con un referente cercano y construir una imagen preliminar sobre los sentidos del ser pedagogo que además estaba enriquecida por la relación afectiva presente entre ella y su familiar.

Esta vivencia, así como la anterior, fueron retomadas por las entrevistadas como experiencias valiosas en su proceso de formación ético profesional lo cual es sumamente preciso puesto que, a pesar de ser experiencias previas a su ingreso a la licenciatura y al inicio formal de su proceso de formación universitaria, coadyuvaron a que ellas construyeran un sentido del ser pedagogo, a que se identificaran con una profesión y a que tomaran la decisión de ingresar a la licenciatura.

Curiosamente se asume que la graduación o el título universitario son el puente entre ser estudiante y ser profesional; no obstante, la postura de esta investigación no radica en pensar que uno se convierte en pedagogo cuando se termina un proceso formativo que en realidad nunca termina, sino cuando se comienza. Así mismo, este proceso no da inicio cuando se inscriben los primeros créditos curriculares, sino cuando, a partir de alguna experiencia previa, se toma la decisión de ser pedagogo.

En otras palabras, que los estudiantes han tomado ya la decisión de ser pedagogos y se han asumido como tal bajo una imagen particular de pedagogo desde antes de iniciar sus estudios universitarios y, por esta razón, es que su formación ético profesional comienza con esas experiencias previas, con esos acercamientos breves y parciales pero a la vez significativos y profundos que permiten a los estudiantes comenzar a construir un discurso sobre lo que para ellos es ser pedagogo.

Hasta aquí se ha mencionado cómo la formación ético profesional del pedagogo aragonés comienza antes de su ingreso a la facultad; sin embargo, también es necesario mencionar que esta formación, específica del pedagogo, se encuentra en comunicación dialéctica con una formación ética, general y más amplia, lo que da como resultante el hecho de que, generalmente, un individuo socialmente responsable sea también un profesional socialmente responsable.

Dicho esto, también es menester explicar que la relación entre la formación ética y la formación ético profesional es dialéctica y recíproca, no es que la formación ética gobierne a la formación ético profesional por el simple hecho de ser más amplia, sino que se retroalimentan mutuamente. Por ejemplo, hay una gran posibilidad de que una persona deshonesto se vuelva un estudiantes deshonesto y, posteriormente, un pedagogo deshonesto, lo que significaría que la formación ética general de la persona influyó en su formación ético profesional. Pero también se puede dar el caso contrario y que una persona deshonesto cambie a partir de la identificación con una profesión y del esbozo de un trayecto de formación ético profesional en el que no figure la deshonestidad.

En cualquiera de los dos casos la formación ética general es relevante y en ésta, la familia es el referente por antonomasia, tanto en los testimonios de los entrevistados como en los referentes bibliográficos. Por esta razón, parte importante de lo que es la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses deriva de su ética familiar como parte de sus experiencias previas al ingreso a la universidad. Al respecto, Galicia (2009, p. 80) afirma que:

En un primer momento, la familia tiene que proporcionar la educación moral, ética y deontológica de sus miembros, siendo la fuente más influyente en el sujeto por los lazos emocionales que de ellos emanan. Después, serán las instituciones educativas porque son organizaciones colectivas que forman al individuo con un compromiso para la sociedad.

Entonces, pese a que la formación ética y moral de los individuos, en general, no es objeto de esta investigación y, mucho menos, el papel de la familia en dicha formación; no cabe duda de que la educación que los estudiantes reciben en casa funge como un referente para ellos en su proceso de formación ético profesional como pedagogos. Sobre el tema, la entrevistada E-07 compartió el siguiente testimonio:

Hubo maestros buenos, maestros malos, [...] sí influyó en mi formación ética; pero yo creo que también uno de los pilares que incluye eso es tu formación de valores en casa, qué se hace como escuela, profesores, alumno y familia porque creo que tu familia es una parte principal de tu formación ética profesional.

En este caso, por ejemplo, se ratifica el sentido multidimensional de la formación ético profesional del pedagogo y se expresa cómo las experiencias familiares previas a la propia licenciatura pueden dotarla de un sentido y complementarla. De esta manera, la formación ético profesional, en sentido amplio, se puede entender como un proceso extremadamente personal e íntimo, diferente para cada uno de los estudiantes.

Ahora bien, pese a que el membrete de este apartado refiere a las experiencias formativas que viven los estudiantes antes de la licenciatura, esto no quiere decir que exista un orden progresivo en el proceso de formación ético profesional. Es decir, no se pretende argumentar que la familia incide en los estudiantes únicamente antes de la licenciatura y después ya no, sino todo lo contrario, que la familia provee a los estudiantes de experiencias formativas durante la licenciatura, de manera paralela, pero también después y mucho antes; no obstante, el énfasis se encuentra en el antes puesto que dichas experiencias fungen como base de todo el proceso.

En ese sentido, la entrevistada E-08 ratifica lo anterior con el siguiente comentario: “Mis padres no son pedagogos, soy la primera universitaria en mi familia, pero mis

papás siempre me enseñaban, o me enseñan, cómo tenemos que tratar a las personas. Con el ejemplo, el ver qué hacen y ponerte a pensar”. De esta manera, las enseñanzas que la entrevistada vivió en el seno familiar fueron determinantes para guiar su proceso formativo durante la universidad donde la imbricación personal de los estudiantes es fundamental para explotar todas las experiencias formativas que la institución y los docentes les proveen. En el siguiente apartado se profundizará justamente en la relevancia de la imbricación personal de los estudiantes en su proceso de formación ético profesional durante su estancia en el nivel superior.

5.4.3.2. Durante la licenciatura

En páginas anteriores se profundizó en las experiencias formativas que la universidad y los docentes ofrecen a los estudiantes durante su estancia en la licenciatura y que coadyuvan a su formación ético profesional; no obstante, no se abordó la imbricación de los estudiantes y es que, sin el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de formación, todo se reduce a intenciones.

De esta manera, el objetivo de este apartado es argumentar al lector la siguiente idea: la imbricación personal que tienen los estudiantes en su proceso de formación ético profesional durante la licenciatura es parte fundamental del mismo puesto que define en gran medida a las otras dos dimensiones. Dado que no hay parámetros para analizar el compromiso de los estudiantes con su proceso de formación, y si lo hubiera estarían fuera del enfoque de esta investigación, únicamente basta con mencionar que cada uno de los estudiantes se involucra de manera diferente por distintas circunstancias personales y, grosso modo, porque son seres humanos distintos.

Por esta razón, a continuación se presentan diferentes testimonios que dan cuenta, desde un punto de vista íntimo y personal, de la apreciación de los entrevistados sobre este hecho en particular. En principio, sobre el inicio de la formación ético profesional de los estudiantes de la licenciatura, la entrevistada E-12 menciona que:

Desde que empezamos en la carrera con el tema de lo que es formación, y tal vez es una clase muy básica pero, sí, formación es qué te compete a ti para los demás, tú que vas a hacer para ti, para que con eso puedas darle a los demás. Es un rollo de ti, tú vas decidiendo qué tanto haces, qué tanto creces, qué tanto tomas, qué tanto dejas. [...] Lo principal es que tú te plantees qué es lo que quieres y con base a eso irte dando un rumbo.

Desde esta lectura, el proceso de formación tiene un sentido, más bien, contrario a lo que se ha planteado hasta aquí; es decir, no es que únicamente sea de los Otros para uno mismo, sino que también va de uno mismo para los Otros. Con esto, la ética profesional del pedagogo aragonés se construye a partir de los Otros y para los Otros, es por ello por lo que es tan indispensable que el profesional sea responsable de su propio proceso. De ahí que la formación profesional sea, en sí mismo, un proceso ético.

De este testimonio también se puede concluir que no hay un camino único en la formación profesional del pedagogo, pues más allá de lo plasmado en un plan de estudios o en un perfil de egreso, inclusive más allá del rol de estudiantes, se encuentran personas. Al principio de este capítulo se habló sobre el ser pedagogo y los distintos sentidos que se le pueden atribuir, sentidos que derivan en un camino formativo particular. De esta manera, el ser pedagogo depende, sí de la universidad y sí de los docentes, pero también de los estudiantes y de su propia convicción y visión sobre su proceso.

Ahora bien, a lo largo de este escrito también se habló sobre algunos aspectos que propiciaban que los docentes fuesen percibidos por los estudiantes de una forma u otra, ambigualmente como buenos y malos, pero también como docentes comprometidos con su práctica o como docentes interesados en la formación de sus estudiantes. No obstante, también es cierto que, en la otra cara de la moneda, se pueden apreciar cualidades que pueden distinguir a ciertos estudiantes de otros. Esta aseveración se ilustra por los comentarios de las entrevistadas E-07 y E-13 quienes comentan:

Te vas dando cuenta que tarde que temprano todo lo que cosechas tiene frutos porque yo sabía que fui una alumna responsable, dentro de lo que cabe, mi proceso de

universidad, y esto me daba pie a poder acercarme a los profesores, pedirles su ayuda, pedirles su apoyo, sus referencias, que me ayudarán. [...] Depende de preocuparnos por nuestra formación como seres humanos, porque la universidad te da las herramientas pero ya que tú las quieras tomar se vuelve diferente. E-07

La carrera te va formando y los profesores ayudan a eso y te comparten lo que ellos son pero tú te quedas con lo que tú quieres, con los ideales que tú vas formando atrás con la carrera y no siempre tomas todo de todos. [...] Depende de qué tanto agarres de ahí, qué tanto realmente aprendas tú. E-13

Entonces, pese a que la universidad y los estudiantes son, objetivamente, iguales; son distintos para todos y cada uno de los estudiantes. Por esto, la licenciatura puede ser irrelevante para muchos y sumamente significativa para otros, todo en relación con su grado de imbricación personal, así como en su tipo de participación. Sobre esto la entrevistada E-07 expresa el siguiente comentario:

A veces nos enganchamos tanto en la carrera, no le tomamos importancia a las cosas que realmente importan, que cuando ya sales y acabas de salir te das cuenta de que había esto, había tal actividad y hacían talleres y hacían pláticas y cursos. [...] Entonces, ahí te estás perdiendo las oportunidades, ahí te pierdes muchas oportunidades que te da el campus, la universidad, que a veces no las aprovechas.

Parte de la formación ético profesional de los estudiantes se da a través de la participación en las actividades extracurriculares como los talleres culturales, los equipos deportivos, los cursos de idiomas, los cursos intersemestrales y los intercambios académicos; sin embargo, el hecho de que éstos carezcan de obligatoriedad hace que muchos estudiantes ni siquiera sean conscientes de su existencia, lo que presupone una lástima puesto que los lazos existentes entre la universidad y los estudiantes pierden cohesión.

Ahora bien, el compromiso y la responsabilidad para con la propia formación, así como la participación en todas estas actividades depende, en parte, de una cuestión personal, pero también se ve influenciado por la universidad, ya que cada una de las carreras promueve y concientiza de manera diferente a su alumnado. De tal manera que para los comunicólogos, sociólogos, pedagogos, entre otros, habrá

actividades de mayor interés según sus prioridades formativas. Tal es el caso del siguiente testimonio:

En cuanto a lo de las asambleas, las marchas, los paros, también traté de involucrarme y ver esa parte que también es muy propio de la UNAM y que a lo mejor puede o no estar muy relacionada con lo académico o escolar, como tal, pero que también es parte de ser universitario; entonces, a lo mejor antes me iba o no me interesaba, pero de pronto empecé a escuchar o a investigar más o involucrarme más y ver también, tratar de comprender qué pasaba y posicionarme yo si estaba de acuerdo o no pero investigando, no sólo dejándome llevar o simplemente ignorándolo. E-01

En este caso, se puede observar que la entrevistada se identificó con un sentido de ser universitario que definió gran parte de su participación en ciertas actividades extracurriculares que ella misma consideró como relevantes para su formación y que, en última instancia, impactaron en su formación ético profesional como pedagoga.

Hasta aquí, se puede resumir que el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés se nutre de tres dimensiones: institucional, docente y personal, en el cual esta última es decisiva puesto que es la única que comienza antes del ingreso a la licenciatura y, por ende, se vuelve la base sobre la cual se desarrolla todo el proceso.

Así, la formación ético profesional del pedagogo es un proceso que se construye de manera corresponsable y gracias a las dimensiones presentadas. Es decir, gracias a la institución, sus historia, filosofía y actividades, a los docentes en su práctica y persona, y a los propios estudiantes, quienes deciden involucrarse en el proceso de formación profesional. En este proceso tripartita todas las dimensiones son igualmente importantes y sin la disposición de alguna de ellas el proceso no se podría concebir. Al respecto, se emitieron los siguientes testimonios:

Yo creo que la responsabilidad de la formación ética profesional es personal, probablemente sí sería parte de los docentes el enseñarlo de alguna manera y ya como tal sería cuestión tuya, porque si decimos que todo recae en los profesores es algo que siempre se va a quedar ahí, dentro de los profesores y no en los egresados. E-09

Yo creo que la responsabilidad, en primera instancia, sería del maestro de la asignatura porque, justamente, por eso se ve la materia, para reafirmar la ética, pero en general también creo que es nuestra responsabilidad porque ya estamos grandes y sí sabemos diferenciar, bueno yo creo que sabemos diferenciar, entre el bien y el mal. E-10

La verdad podemos hablar de que hay personas dentro de la universidad que pertenecen a esta gran universidad pero no por eso cambian su personalidad o su forma de ser, sus valores pueden ser totalmente incongruentes a la formación que les están brindando. E-13

En estos testimonios se puede apreciar cómo ninguna de las tres dimensiones escapa de su responsabilidad formativa; la institución es relevante porque enmarca en su interior los procesos de socialización de los estudiantes y como escenario del encuentro con el Otro propone un conjunto de cánones de interacción; los docentes son trascendentes porque fungen como ejemplo o contraejemplo de lo que es un pedagogo y en la mayoría de los casos serán modelos a seguir para los estudiantes; por último, serán los estudiantes quienes, como protagonistas de su propio proceso de formación, tomen decisiones sobre sí mismos, sobre su participación, su compromiso y su imbricación personal en general.

De manera contraria a lo que se pensaba al inicio de esta investigación, el proceso de formación ético profesional de los estudiantes no depende exclusivamente del aspecto formal, de lo propuesto en los planes de estudio o de los contenidos que se abordan dentro del salón de clase, sino de las interacciones que tienen los estudiantes a lo largo de la licenciatura. Así, el proceso es particular y distinto para cada uno de los estudiantes, lo cual no quiere decir que genere diferentes resultados, como si se tratase de distintos caminos para un mismo fin. Sobre la presencia de la ética dentro de la formación del pedagogo, los entrevistados mencionan que está presente de muchas maneras, por ejemplo:

A lo mejor no tal cual como en algunas clases o como un espacio del semestre pero sí conforme a lo que vas ejecutando en la carrera de forma vivencial, de experiencia, no sólo como práctica sino de tus vivencias a lo largo de la carrera. [...] Yo creo que es implícito más que algo concreto, [...] es algo más cotidiano. E-03

Yo considero que tan sólo en los pasillos de la facultad al estar platicando e intercambiando ideas de lo que se vio en la clase das tu opinión y comienzas a crecer

con base en lo que te dicen ellos y es para cambiar tu idea sino te sirve para que tú puedas ir construyendo tu ética, tu formación. E-13

En resumen, el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés se puede entender como un proceso intencional, pero implícito, vivencial y cotidiano que se sucede en todo momento y lugar a lo largo de la carrera. Este proceso, de socialización y enculturación, es global y depende de tres dimensiones fundamentales, la institución, los docentes y los propios estudiantes.

Como consecuencia de dicho proceso los estudiantes de la licenciatura construyen un discurso sobre lo que significa ser pedagogo, en el cual el reconocimiento de la Otredad/diferencia es el componente principal. Para los estudiantes este discurso sirve como marco reflexivo para la toma de decisiones sobre su formación y praxis cuando comienzan a interactuar con su campo profesionales a través de las prácticas escolares, profesionales y el servicio social, así como para relacionarse con nuevos contenidos educativos y pedagógicos. El reconocimiento de la Otredad puede ser considerado como causa y efecto del proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés.

REFLEXIONES FINALES

Desde hace aproximadamente dos décadas los temas relacionados con la ética han tomado un papel relevante en las investigaciones sobre educación y pedagogía, de ahí han derivado otras líneas como la educación y valores, la formación cívica y moral, la ética profesional y la formación ético profesional. A nivel mundial España y México son potencias que se han posicionado como referentes en la producción de bibliografía de estos temas, sobre todo gracias al trabajo de investigadores como Bolívar, Cortina, Del Río y Hortal en España y Hirsh, López, López, Solís y Yurén en México.

No obstante, pese a que el tema es sumamente estudiado en la actualidad, aún persisten confusiones entre conceptos que se toman como sinónimos como: ética, moral, deontología, axiología y ética profesional, lo que ha dado como resultado que muchas investigaciones que supuestamente hablan sobre ética profesional en realidad traten sobre deontología, es decir sobre los deberes y obligaciones legales de los profesionales; o bien, que investigaciones que prometen abordar la formación ético profesional se enfocan en el desempeño ético profesional.

Así mismo, se identificaron tres tendencias en diversas investigaciones sobre formación ético profesional: la primera de ellas es que, generalmente, la ética profesional se mira desde una perspectiva empresarial en donde se relaciona con otros conceptos como la calidad del servicio, la excelencia, la eficacia y la eficiencia. Esta perspectiva es tan común que se podría considerar como la perspectiva predominante en el abordaje del tema.

La segunda tendencia consiste en el abordaje de los temas sobre ética profesional y formación ético profesional en las investigaciones puesto que en muchas de ellas se utilizan metodologías e instrumentos contruidos desde un enfoque cuantitativo. Por esta razón, hay una cantidad no pequeña de investigaciones hechas en masa donde la ética profesional y la formación ético profesional es generalizada y homologada a diversas profesiones en lugar de estudiarla de manera particular. Dada la proliferación de estudios de este tipo, las investigaciones sobre formación ético profesional del pedagogo en específico son virtualmente inexistentes.

La tercera tendencia identificada en las investigaciones sobre formación ética profesional hizo visible el hecho de que tanto la ética como la ética profesional cotidianamente son pensadas desde una perspectiva axiológica, es decir, se miran desde la dualidad polar del bien y el mal. En este sentido, persiste una gran ambigüedad basada en calificativos relativos a lo bueno y lo malo cuando se habla de los profesionales y de su formación.

Con base en estas tres tendencias la investigación presentada cumplió con su propósito de trascender los estudios preexistentes a partir del desarrollo de un análisis pensado desde una perspectiva humanista, alejada de cualquier falsa pretensión de neutralidad, pero también de las dicotomías presentes entre el bien y el mal desde un ámbito moralista, con un enfoque cualitativo y centrado en las particularidades de los protagonistas de su propio proceso de formación, los estudiantes.

Ahora bien, según la perspectiva y el enfoque de cada una de las investigaciones hay distintos conceptos relacionados con la formación ética de los profesionales; empero, la presencia de la universidad/Instituciones de Educación Superior (IES) y de la sociedad o de las necesidades sociales es una constante en todas ellas; por esta razón, ambos conceptos fueron de vital importancia en el desarrollo de este trabajo. Respecto a la relación existente entre la ética profesional y la universidad/IES se pueden extraer las siguientes reflexiones:

En algunos de los referentes bibliográficos consultados durante el desarrollo de esta investigación se ha sugerido que la presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los futuros profesionales tiene dos vertientes: Por un lado, puede que la ética profesional no esté presente de manera formal en la conformación del proyecto formativo de una profesión (en el plan de estudios, en el mapa curricular, en el objetivo de la carrera o perfil de egreso), ya sea porque no hay interés por el tema, por pensar que éste corresponde a otros niveles educativos precedentes o por una falsa pretensión de neutralidad por parte de las instituciones formadoras.

Por otro lado, puedes ser que la ética profesional en el proceso formativo, pero desde una perspectiva empresarial, es decir, que sea incluida intencionalmente

como contenido, como asignatura o como eje transversal, pero esté relacionada con conceptos como calidad, excelencia, eficiencia o eficacia. En este caso, aunque la ética profesional forme parte explícita en la formación universitaria aún puede tener una presencia escasa o limitada.

Ahora bien, devenido de los referentes empíricos se puede encontrar una tercera vertiente y es que, la ética profesional también puede estar presente en la formación universitaria de los futuros profesionales de una manera implícita o, mejor dicho, orgánica, vivencial, constante, permanente y multidimensional, como en el caso de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón. Sin embargo, de esto se hablará más adelante, por lo que ahora simplemente basta con mencionar que esta tercera vertiente existe.

Sobre la relación presente entre la formación ético profesional y la sociedad o las necesidades sociales se puede concluir que, aproximadamente desde mediados del siglo pasado, la universidad tiene muy presentes las necesidades del mercado laboral y, con ello, la figura de la empresa cuando se detiene a pensar en la formación ética de sus estudiantes, aspecto que poco a poco desdibuja la relación universidad-sociedad y la sustituye por la relación universidad-empresa.

Sin embargo, puesto que la relación que la universidad mantiene con la sociedad tiene una larga tradición histórica que deviene del origen de la universidad como institución social, en algunas universidades e IES, así como en la formación ética de los profesionales aún persiste el compromiso con dar respuesta a las distintas necesidades sociales. En la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses esta relación está muy presente y es estrecha gracias a diversas actividades ofrecidas a los estudiantes como el servicio social, las prácticas escolares y profesionales, y otros programas de atención a la comunidad desarrollados por la facultad.

Dicho esto, es momento de valorar los resultados de esta investigación, para lo cual será necesario recuperar el objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio. Como objetivo general se pretendía analizar los discursos sobre la ética profesional que construyen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la

FES Aragón-UNAM durante su proceso de formación universitaria, para lo cual establecieron dos objetivos específicos: categorizar los elementos que se han configurado durante el proceso formación ético profesional de los estudiantes a lo largo de su vida académica y describir el proceso de formación ético profesional en los estudiantes.

Cada uno de los dos objetivos se establecieron para coadyuvar al cumplimiento del objetivo general. Así, con el objetivo de analizar, a través de los discursos de los estudiantes, su proceso de formación ético profesional de manera global, el primer objetivo específico cumple la función de dar cuenta de las consecuencias del proceso, mientras que el segundo objetivo busca presentar sus causas.

Bajo esta lógica, se pretendió abarcar el proceso de formación ético profesional de inicio a fin. De esta forma, mientras el primer objetivo pretende dar respuesta a la pregunta sobre el qué del proceso, es decir, sobre qué es lo que construyen los pedagogos aragoneses como discurso sobre su ética profesional; el segundo objetivo se enfoca en desentrañar el cómo del proceso, en otras palabras, cómo es que los pedagogos llegan a construir ese discurso.

En ese entendido, y como resultante del primer objetivo específico, consecuencia de su proceso de formación ético profesional, los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón UNAM construyen, ante todo, un discurso sobre el sentido del ser pedagogo, éste se vuelve parte fundamental de su proceso de formación, ya que les permite asumir una identidad y una posición profesional. Así mismo, identificarse con tal o cual sentido del ser pedagogo define un trayecto formativo particular al cual le pertenece una ética profesional también articular.

Ahora bien, existen un sinnúmero de posibilidades en torno al sentido del ser pedagogo mismas que dependen de la particularidad de cada individuo; no obstante, según los testimonios de los trece entrevistados, puesto que la pedagogía es una disciplina eminentemente humanística y social, el quehacer profesional del pedagogo no se puede concebir al margen de los Otros. Con esto, se lograron identificar tres elementos en común en todos estos sentidos: reconocimiento de la

Otredad/diferencia, responsabilidad social y comprensión de la problemática pedagógica.

El reconocimiento de la Otredad/diferencia como uno de los tres elementos principales del ser pedagogo aragonés refleja su proceso de formación ético profesional puesto que les permite asumir una postura ética frente al Otro, reconocer al Otro es, por extensión, reconocerse a sí mismos; de esta manera, cuando el pedagogo aragonés sale al encuentro con la diferencia manifiesta una responsabilidad activa por su proceso de formación.

Propiamente, el reconocimiento y encuentro con la Otredad posee tintes éticos puesto que no sólo se trata de reconocer al Otro, sino de posicionarse frente a él de manera reflexiva, consciente e intencional, además de saber que, en todo momento, se incide en el Otro y que lo que uno hace o dice como parte del ejercicio profesional tiene consecuencias para los demás. Para el pedagogo aragonés ser pedagogo es reconocer al Otro, y es importante porque en todo momento se está frente a un Otro, incluso cuando se está frente a uno mismo.

La responsabilidad social como el segundo elemento del ser pedagogo consiste en asumir el origen histórico de las profesiones y la relación dialéctica que mantiene con la sociedad. Igualmente, consiste en asumir que existe un poder transformador en los profesionales de la pedagogía. El pedagogo aragonés reconoce y asume que es parte de la sociedad y responsable de ella en cuando a procesos formativos de los sujetos se refiere. Este elemento del ser pedagogo se articula con el anterior puesto que la responsabilidad social implica el reconocimiento previo de la sociedad, que es, grosso modo, un conjunto de Otros.

El último elemento que compone el discurso sobre el ser pedagogo aragonés se denominó: comprensión de la problemática pedagógica y hace referencia a una falta de sentido o crisis de identidad profesional que identificaron los entrevistados durante su proceso de formación universitaria. No obstante, esta problemática se considera indispensable dentro de su proceso de formación ético profesional puesto que les permite el desarrollo de una actitud crítico-reflexiva y analítica, así como una

profunda responsabilidad y compromiso con la comprensión de dicha problemática y, por tanto, con la propia profesión.

Ahora bien, la falta de sentido unívoco y homogéneo en la identidad del profesional de la pedagogía también se puede asumir como una oportunidad para que los estudiantes definan su identidad particular como pedagogos aragoneses, además de que les permite asumir una postura y posicionarse es, en sí, un acto ético, de tal forma que, posicionarse frente a la profesión es un acto de ética profesional.

Finalmente, es preciso reconocer que, como uno de los hallazgos más significativos de esta investigación, se identificó que la percepción sobre la ética profesional y la formación ético profesional que tienen los entrevistados se concibe desde una perspectiva axiológica y dualista del bien y el mal en donde lo ético es visto, de manera ambigua, como lo bueno y lo no ético como lo malo.

Esta percepción es concomitante con una confusión presente en los discursos de los informantes, quienes utilizan los conceptos ética, moral, valor, virtud, ética profesional y deontología como sinónimos. De esta manera, la ética profesional generalmente es vista como los límites de la profesión, como aquello que tienes que hacer para ser un buen profesional, más que como un ejercicio reflexivo sobre la propia práctica profesional.

Desde esta óptica, los valores morales fueron constantemente mencionados por los estudiantes como un referente sobre su ética profesional como pedagogos; dentro de una gran diversidad de valores morales comunes como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y el compromiso, se otorgó una especial relevancia a dos valores: la coherencia, como articulación entre pensar, decir y actuar; y la empatía, como capacidad de identificarse con el sentir de los Otros.

Ahora bien, en torno al segundo objetivo específico de esta investigación, y como resultado de la querrela por descubrir cómo es el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés, se llegó a la reflexión de que la ética profesional está presente de manera sutil en la formación de los pedagogos, si se observa únicamente el aspecto explícito o formal del proceso y si la óptica se reduce al

proyecto formativo plasmado en el plan de estudios de la licenciatura; no obstante, es constante a lo largo de la licenciatura.

De manera general, el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés se puede comprender como una experiencia vivencial y, como tal, se desarrolla en diferentes momentos y situaciones, razón por la cual se puede comprender como un proceso amplio, omnipresente y, sobre todo, multidimensional.

Lo anterior quiere decir que el proceso de formación en cuestión se nutre de tres motores principales, la institución formadora, en este caso la FES Aragón y, de manera global, la propia UNAM; los docentes, como acompañantes cercanos y permanentes en el proceso de formación de los estudiantes, así como embajadores de la institución, y; por los propios estudiantes, concebidos como seres humanos con particularidades, contextos diferentes y una imbricación personal diferente en su proceso de formación.

De esta manera, como resultado de esta investigación, se identificaron tres aspectos que, por su nivel de injerencia en el proceso de formación de los estudiantes, se pueden considerar dimensiones formativas; es decir, dimensiones que dan forma al proceso y sin las cuales éste cambiaría de sentido. Las tres inciden de manera equitativa en el proceso y sin un orden jerárquico en particular son: la dimensión institucional, docente y personal.

En lo que respecta a la dimensión institucional se puede afirmar que, dado que la formación ético profesional se sitúa en el seno de la universidad, quiéralo o no la institución, junto con su historia, su estructura y su filosofía influyen y se ven reflejados en el proceso de formación de los estudiantes. Así, la cultura universitaria, la formación integral a la que están expuestos los estudiantes y la relación que la FES Aragón mantiene con las necesidades sociales son cruciales para el desarrollo de este proceso.

En este caso, la cultura universitaria comprende un conjunto de ideas, perspectivas, posturas, formas de pensar y actuar, tradiciones, costumbres, idiosincrasias, etc.,

que son compartidas y manifestadas como formas de socialización al interior de la universidad y que contribuyen a la consolidación de una identidad como universitarios y como pedagogos aragoneses.

Por su parte, la formación integral refiere a una diversidad de actividades extracurriculares, propuestas por la universidad a los estudiantes con la finalidad de complementar sus estudios. En estas actividades artísticas y culturales, deportivas, cursos de idiomas, intercambios académicos y cursos intersemestrales promueven la interacción entre la comunidad universitaria y posibilitan la consolidación de su identidad universitaria y profesional.

Por último, la relación que la facultad mantiene con las necesidades sociales permite a los estudiantes desarrollar una conciencia y empatía social, además de fortalecer el reconocimiento de la Otredad y el interés por el desarrollo de proyectos de intervención en la búsqueda de soluciones a problemáticas educativas y pedagógicas.

Sobre la dimensión docente se puede afirmar que todo lo que los docentes hacen en su interacción con los estudiantes coadyuva a su formación ético profesional. De esta manera, se asumen que no sólo el aspecto formal de la práctica docente impacta en los estudiantes, sino también un aspecto informal contenido en la propia praxis de los docentes, misma que tiene que ver más no tanto con cómo relacionan la ética profesional con el contenido que enseñan o con qué metodología de enseñanza utilizan, sino más bien con cómo se relacionan con los estudiantes, como docentes, como colegas y como seres humanos.

En relación con la práctica docente se puede concluir que la responsabilidad de la formación ético profesional de los estudiantes corresponde a todos los docentes, quienes tienen la oportunidad de presentarle a los estudiantes una serie de experiencias formativas que les posibiliten posicionarse dentro de su profesión, independientemente de su asignatura, a partir de una visión transversal de la ética profesional, así como de una articulación entre la teoría y la práctica.

Sobre la praxis docente se asume que todo lo que los profesores *son*, como parte de su actuar/praxis docente, también repercute en la formación ético profesional de los pedagogos aragoneses dado que, en muchas ocasiones, los docentes no sólo adquieren el rol de facilitadores o mediadores del conocimiento, de acompañantes del aprendizaje o de formadores, sino también el de colegas, modelos a seguir e inclusive el de amigos de los estudiantes.

La relación docente-estudiante es formativa *per se* para los futuros profesionales, puesto que les ofrece una imagen general de la formación y la praxis ético profesional del pedagogo; esto porque, en su mayoría, los profesores que conforman la planilla docente de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón son pedagogos egresados de la propia licenciatura. Por esto, la formación de los docentes es decisiva en la de los estudiantes y en ocasiones no se reflexiona tanto sobre ella.

Acerca de la dimensión personal es claro que, en el proceso de formación ético profesional de los estudiantes, no sólo poseen relevancia la institución y los docentes sino también los propios estudiantes; quienes, al ser los protagonistas de su propio proceso, deciden qué tanto participar en las actividades de la facultad, qué tanto comprometerse con la propia licenciatura, qué tanto tomar de los docentes y qué tanto responsabilizarse de sí mismos.

Por esta razón, la dimensión personal es la más subjetiva de todas puesto que depende de cada uno de los estudiantes y de sus particularidades. Dado que estas particularidades son parte de los estudiantes desde antes de su paso por la universidad se afirma que sus vivencias antes de la licenciatura son relevantes para su formación profesional, sobre todo aquellas que tienen relación con los valores familiares/culturales y con los acercamientos con la profesión previos a su ingreso a nivel superior.

Generalmente se asume que el momento de la graduación o la obtención del título universitario son el puente entre ser estudiante y ser profesional; no obstante, la postura de esta investigación no radica en pensar que uno se convierte en pedagogo cuando se termina un proceso formativo que en realidad es inacabado,

sino cuando se comienza y que éste no da inicio cuando se inscriben los primeros créditos curriculares, sino cuando, a partir de alguna experiencia previa, se toma la decisión de ser pedagogo. En cuanto al desarrollo de este proceso se puede asumir que es distinto para cada uno de los estudiantes puesto que se involucran de manera diferente debido a que todos tienen circunstancias personales particulares y a que, en general, son seres humanos diferentes.

Como punto importante en la conclusión hay que resaltar el hecho de que la formación profesional es, en todos los casos, formación ético profesional, puesto que no se puede formar a los profesionales al margen de la ética; se quiera o no, los proyectos formativos parten de un origen y una visión específica y, por tanto, existe un contenido ético explícito o implícito en la formación profesional.

De hecho, el proceso de formación ético profesional es independiente de la formación teórica, técnica o práctica del pedagogo puesto que está presente en todas ellas más bien como un eje transversal. Sobre esto cabe resaltar que, en varios momentos de la entrevista se hizo patente una aparente contradicción puesto que, pese a que los informantes reconocían la importancia de la ética profesional en su formación universitaria, referían que era innecesario dedicarle más tiempo a la unidad de conocimiento *Ética y práctica profesional del pedagogo* o bien, incorporar más unidades de conocimiento relacionadas con el tema al mapa curricular.

La explicación de esta aparente contradicción radica en el hecho de que los estudiantes no se preocupan por un aspecto que está muy vigente en su formación profesional y que no sólo depende de la unidad de conocimiento mencionada. Así mismo, se puede concluir que las actividades que forman la ética profesional de los estudiantes muchas veces se dan de manera implícita y cotidiana pero no dejan de ser identificables para ellos

Ahora bien, sobre el inicio y fin del proceso de formación ético profesional no se puede definir un instante preciso para ninguno de los dos, de tal forma que no se puede asumir que el proceso de formación comienza cuando los estudiantes inician sus créditos y termina cuando se gradúan o cuando realizan su toma de protesta.

Caso contrario, el inicio y fin de este proceso trascienden la licenciatura y no dependen de fechas exactas, sino de cada uno de los estudiantes.

No obstante, se pueden esbozar condiciones necesarias para que el proceso de formación ético profesional comience y es que, si se afirma que la resultante de todo este proceso es un discurso sobre el ser pedagogo a partir del cual se reflexiona el actuar de la propia profesión, se puede sugerir que el pedagogo aragonés comienza a formar su ética profesional cuando se identifica con la profesión y asume un sentido particular del ser pedagogo.

De esta manera, el momento en el que el estudiante se identifica como pedagogo puede ser considerado como el inicio del proceso, pese a que este momento no sea igual para todos los estudiantes, ya que puede suscitarse al inicio de la licenciatura, durante, al final, o inclusive antes de ingresar. Algo similar ocurre con el final del proceso, puesto que los estudiantes pueden resignificar y reorientar constantemente su identidad y su sentido del ser pedagogo a lo largo de su vida profesional, su proceso de formación se podría entender como permanente e inacabado.

Evidentemente, esto genera muchas interrogantes como: ¿Cómo es el proceso de formación ético profesional de los pedagogos de otras universidades de la UNAM? ¿Cómo es en los pedagogos egresados de otras universidades del país? ¿Cómo es en otros países? ¿Qué sucede con el proceso de formación ético profesional cuando los estudiantes egresan de la universidad? ¿Qué sucede cuando se incorporan al campo profesional?

La ética profesional no se puede entender como una ética de las profesiones, sino como un ejercicio reflexivo particular para cada disciplina. Así, la ética profesional del pedagogo aragonés es un ejercicio reflexivo desarrollado, sobre todo, a partir de la noción del reconocimiento del Otro. Éste, es causa y efecto de todo el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés. Por esto, en última instancia, la ética profesional del pedagogo, así como su proceso de formación depende, en gran medida, de la propia profesión, de su historia, de su tradición y de su esencia. Así, la pedagogía, como la flor de la filosofía, y el pedagogo, como filósofo de la

educación, tienen el propósito ético de humanizar a la sociedad a partir de su intervención en los procesos educativos y formativos de aquellos que forman parte de la vida colectiva.

Ahora bien, ya que el proceso de formación ético profesional del pedagogo aragonés se da, de manera vivencial, cotidiana e implícita a lo largo de la licenciatura, es de suponer que existan algunos vacíos, o bien, falsos entendidos que se den durante el proceso al no ser un proceso intencional. Por esta razón, aún persiste la carencia de una propuesta para formar la ética profesional del pedagogo de manera explícita, que no busque incluir otra unidad de conocimiento sobre ética profesional en el mapa curricular o simplemente ampliar las horas de carácter teórico que posee la ya existente, sino que signifique una oportunidad para que los estudiantes puedan salir al encuentro con el Otro o para que desarrollen estrategias o herramientas que les permitan reconocer y empatizar con la diferencia de manera humana. Dicha propuesta aún se encuentra pendiente, no obstante, puede que sea objeto de otra investigación.

REFERENCIAS

- Agejas, J., Parada, J., & Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84.
- Aguayo, C., & Marchant, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles educativos*, XLIII(171), 102-118.
- Aguilar Gordón, F. (2008). Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(5), 39-78.
- Aguilera Jimenez, A. (2000). Formación universitaria en a sociedad de la información. *Escuela Abierta*, 69-84.
- Altarejos Masota, F. (1988). La docencia como profesión asistencial. En F. Altarejos Masota, J. Ibáñez-Martín, G. Jover Olmeda, & J. Jordán, *Ética docente. Elementos para una deontología profesional* (págs. 19-50). España: Ariel.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*(44), 9-37.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Ávila Penagos, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía: hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Barba Martín, L., & Alcántara Santuario, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*(38), 16-23.
- Barragán Solís, A. (2009). *Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM* (Tesis de Maestría). México: UNAM.
- Barragán Solís, A. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM* (Tesis de Doctorado). México: UNAM.
- Barrón Tirado, C., Rojas Moreno, I., & Sandoval Montaña, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. *Perfiles educativos*, 65-74.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bolívar, A. (2017). Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias. En M. Pérez Ferra, & J. Rodríguez Pulido, *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (págs. 15-29). Barcelona: Octaedro.
- Bonifacio Barba, J. (2013). *Educación para los Derechos Humanos*. México: FCE.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Buenfil, R. N. (1995). Discursos educativos en un horizonte post-moderno. En M. Bartolomeu, I. Juárez, F. Juárez, & H. Santiago, *En nombre de la pedagogía* (págs. 93-107). México: UPN.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson, *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar* (págs. 99-165). Barcelona: MEC-Paidós.
- Burgos, J. (2013). Una exploración personalista del concepto de praxis. *Tópicos*, 31(1), 35-64.
- Casalet, M. (1994). La formación profesional y técnica en México. *Comercio Exterior*, 44(8), 725-733.
- Chávez González, G. (2005). Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista Reencuentro*(43), 1-14.
- Climent López, E. A. (1997). Formación profesional y desarrollo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19-30.
- Cobo Suero, J. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*(Número extraordinario), 359-375.
- Cobo Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría educativa*(15), 259-273.
- Cortina, A. (2000). Educación moral a través del ejercicio de la profesión. *Diálogo filosófico*, 16(47), 253-258.

- Cortina, A., & Conill, J. (2000). *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Estella: Verbo divino.
- Del Río Sánchez, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del psicólogo*, 30(3), 210-219.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Pérez-Rendón, M.-M., & Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(18), 42-58.
- Edwards, E., & Pintus, A. (2001). *Poder y seducción en la escuela*. Argentina: Homo sapiens.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (págs. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (1989). La práctica profesional de la pedagogía. *Revista de la Educación Superior*, 18(72), 1-5.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Galicia García, M. N. (2009). *Identificación del código deontológico del profesionista de la pedagogía en el posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM) (Tesis de Maestría)*. México: UNAM.
- Galicia García, M. N. (2018). *Perfil, ética y deontología profesional de los estudiantes y profesores del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de Doctorado)*. México: UNAM.
- Gambarotta, E. (2011). Hacia una teoría crítica reflexiva: una lectura sobre los aportes de Max Horkheimer y Pierre Bourdieu. *Cuestiones de sociología: revista de estudios sociales*, 7, 275-298.
- García Casanova, M. (2011). ¿Para qué la historia de la educación y la pedagogía? En C. Carpy, *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía* (págs. 21-52). México: CONACYT.
- García López, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría educativa*, 199-221.

- García López, R., Moliner García, O., Ferrández Barrueco, R., & Sales Ciges, A. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 199-221.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- García, B., Pinto, T., & Mujica, M. (2016). Formación de formadores: ética de la profesión y conocimiento del docente en formación. *Multiciencias*, 16(3), 314-329.
- Giménez, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, 28(3), 1-36.
- Giraldo De López, M., & Pereira de Homes, L. (2011). La universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 62-68.
- Gomez Campo, V. (1983). Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. *Pensamiento Universitario*, 60, 2-24.
- González González, M., & Ramírez Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo*(16), 1-12.
- González, E. (2013). Formación ética de los profesionales. Forjando el interés desde la razón y la emoción. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21-40.
- Grass Pedrals, J. (2002). *La educación de valores y virtudes en la escuela: teoría y práctica*. México: Trillas.
- Hall, B. (1988). El lugar de los valores en la educación primaria y secundaria: un reto para nuestro tiempo. *Dialnet*, 52-64.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hermida, J., & Quintana, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-80.
- Hirsch Adler, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*(38), 8-15.
- Hirsch Adler, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría educativa*(15), 235-258.

- Hirsch Adler, A., & López Zavala, R. (2012). *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: Ediciones del Lirio.
- Holland, J., & Ramazanoglu, C. (1994). Coming to conclusions: Power and interpretation in researching young women's sexuality. En M. Maynard, & J. Purvis, *Researching women's lives from a feminist perspective* (págs. 125-148). Londres: Taylor y Francis.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En A. Cortina, & J. Conill, *10 palabras clave en la ética de las profesiones* (págs. 55-78). Navarra: Verbo divino.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Barcelona: Descleé de Brouwer.
- Ibarra Rosales, G. (2005). Ética y formación profesional integral. *Reencuentro*(43), 1-13.
- Inciarte González, A., & Canquiz Rincón, L. (2009). Una concepción de formación integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61.
- Iracheta Fernández, F. (Julio-Diciembre de 2011). ¿Qué significa una formación ética? *EN-CLAVES del Pensamiento*, V(10), 147-172.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: El análisis de los datos en investigación cualitativa*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo*. México: FFyL-UNAM.
- Latapí Sarre, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Llerena Companioni, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto. *Revista Actualidades Inveestigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. España: Akal.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafáñez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICKN.
- López Calva, J. (2003). Mi rival es mi propio corazón... El docente universitario y sus exigencias de transformación. *XXXIII*(2), 43-81.
- López Calva, J. (2014). *Ética profesional para la sociedad planetaria: Una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*. México: UPAEP/Gernika.
- López Zavala, R. (2013). Ética profesional en la educación superior. *Perfiles educativos*, XXXV(142), 2-5.
- López Zavala, R., & Solís Aragón, M. (2011). *Ética profesional del profesorado: Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*. México:

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)/Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (CECyT).

- Moncada Cerón, J. (2007). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Theoria*, 16(2), 33-46.
- Moo Canul, N. (1992). Ética profesional y trabajo. *Educación y ciencia*, 2(6), 51-54.
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 38(134), 503-533.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*(57), 5-16.
- Navarrete-Cazales, Z., & Buenfil-Burgos, R. (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *RMIE*, 23(79), 1023-1049.
- Neciosup, D. (2015). *La enseñanza de la ética profesional como modo de concretizar la responsabilidad social universitaria*. Perú: Universidad de Piura.
- Pacheco Méndez, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10.
- Pérez Castro, J. (2010). Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-17.
- Pérez-Castro, J. (2015). La ética profesional en la formación universitaria en México. *Edetania*(47), 93-107.
- Pinto Araújo, L., Cabrera Hernández, D., & Escalante Pla, L. (2019). Educar en la alteridad: aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la educación. *Ciencia UANL Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 8-13.
- Polo Santillán, M. (2003). Ética profesional. *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas*(12), 69-78.
- Pulido Chaves, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y ciudad*, 13-28.
- Pupiales Ruano, B., & Fonseca Tinoca, L. (2014). La formación universitaria en iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la educación superior. *Tendencias*, 268-286.
- Quezadas García, D. (2005). Formación en valores y ética profesional en diseño industrial (Tesis de Licenciatura). México: UNAM.

- Raluy Ballus, A. (1990). *Ética*. México: Publicaciones cultural.
- Ramírez Perdomo, C. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en la enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 82-85.
- Ramírez, M., Cárdenas, M., & Rodríguez, S. (2018). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 144-151.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/coherencia>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Roberts, C. (2013). El otro en la perspectiva de Heidegger y Lévinas. *Anuario de la Facultad de Ciencias Económicas del Rosario*, 103-113.
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de investigación*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*(72), 89-104.
- Román, C. (2019). Praxis docente en la enseñanza de la historia: una visión fenomenológica hermenéutica desde sus actores. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*(39), 108-121.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Sá Marino, L. (2016). Epistemología de la alteridad: entre el erklären (explicar) y el verstehen (comprender) del otro. *Folios*, 147-160.
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 51, 3-16.
- Santos, B. (2012). De la idea de Universidad a la Universidad de las ideas. En B. Santos, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (págs. 225-284). Bogotá: Siglo del hombre.
- Santos, B. (2015). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. En B. d. Santos, *La universidad en el siglo XXI* (págs. 88-153). México: Siglo XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

- Scalzo, G., Galbán-Lozano, S., & Ortega-Barba, C. (2019). Significado de la ética profesional: el caso de estudiantes de ciencias empresariales. *Revista de humanidades*(36), 233-252.
- Shulman, L. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Medellín: CEDALC.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- UNAM. (2002). *Descripción sintética del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM.
- UNAM. (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía Tomo I*. México: UNAM.
- UNAM. (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía Tomo II*. México: UNAM.
- UNAM. (1 de Julio de 2015). Código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*, págs. 27-29.
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar*, 10(18), 117-134.
- Vicente Rodríguez, P., Bolívar Botia, A., Castilla Mesa, M., Segovia, J., Fernández Cruz, M., Gallego Arrufat, M., . . . Romero López, A. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 711-744.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 6-14.
- Yurén, T., Navia, C., & Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente: Análisis de los dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista (piloto)

Guion de Entrevista para estudiantes recién egresados:

“Formación ético profesión de los Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM”:

I. Saberes

- 1.1. ¿Cuál consideras que es tu objetivo profesional como futuro pedagogo?
- 1.2. ¿Qué crees que sea lo más importante para ser un buen pedagogo?
- 1.3. ¿Crees que la pedagogía proporciona algún bien específico a la sociedad?
- 1.4. ¿Qué elementos consideras importantes para tener una buena formación profesional?
- 1.5. ¿Consideras que la ética es importante en la formación profesional del pedagogo?
- 1.6. ¿Qué entiendes por ética profesional del pedagogo?
- 1.7. ¿Conoces el código de ética de la UNAM?

II. Experiencia

- 2.1. Describe: ¿Cómo consideras que ha sido tu formación ética a lo largo de tu vida académica?
- 2.2. ¿Cómo ha influido la UNAM/FES Aragón en tu formación ético profesional?
- 2.3. ¿Consideras que la UNAM y la FES Aragón realizan actividades que promueven la formación ética de los estudiantes?
- 2.4. ¿De qué manera han influido los docentes en tu formación ético profesional?
- 2.5. ¿Consideras que los docentes realizan actividades que promueven la formación ética de los estudiantes?
- 2.6. Durante los años que duró tu licenciatura ¿De qué manera te involucraste con tu formación ética?
- 2.7. ¿Consideras que la formación ética es importante para realizar un buen ejercicio profesional?
- 2.8. ¿Consideras que tu formación universitaria te preparó para ejercer tu profesión de manera ética?

Anexo 2. Guion de entrevista



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Maestría en Pedagogía

Instrumento de investigación: Guion de entrevista

Título de la Tesis:

“Formación ético profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM”

Sustentante:

Lic. Juan Ricardo Escamilla García

No. De Cuenta:

310111223

Tutora:

Dra. María Teresa Barrón Tirado

Datos Sociodemográficos y contextuales

Sexo	M	F	Edad		Generación	
------	---	---	------	--	------------	--

1. ¿La Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM fue tu primera opción de estudios profesionales?

Sí	No	¿Número de opción?	
----	----	--------------------	--

2. ¿Cómo fue tu ingreso a educación superior?

Pase reglamentado	Examen de admisión
-------------------	--------------------

3. Al momento de ingresar a la Licenciatura ¿Cuál era tu institución de procedencia?

Prepa UNAM	CCH	IPN/CECYT/CET	Colegio de Bachilleres
CETIS/CBTIS	Conalep	Preparatoria oficial	Otro:

4. ¿Has realizado o actualmente realizas algún tipo de actividad profesional relacionada con tu carrera?

No	Sí	¿Cuál?	
----	----	--------	--

5. ¿Has realizado o actualmente realizas tu servicio social?

No	Sí	¿En qué institución?	
----	----	----------------------	--

6. ¿Has realizado o actualmente realizas prácticas profesionales?

No	Sí	¿En qué institución?	
----	----	----------------------	--

Guion de Entrevista para estudiantes recién egresados:

“Formación ético profesión de los Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM”:

I. Saberes

- a. ¿Qué crees que sea lo más importante para ser un buen pedagogo?
- b. ¿Crees que la pedagogía proporciona algún bien a la sociedad?
- c. ¿Qué elementos consideras necesarios para tener una buena formación universitaria?
- d. ¿Consideras que la ética es importante en la formación del pedagogo?
- e. ¿De qué manera tendría que actuar un pedagogo para ser considerado como un profesional ético?

II. Experiencia

- a. ¿Cómo consideras que ha sido tu formación ética a lo largo de tu vida académica?
- b. ¿De qué manera han influido los docentes en tu formación ético profesional?
- c. ¿Consideras que los docentes realizan actividades que promueven la formación ética de los estudiantes?
- d. ¿Cómo ha influido la UNAM/FES Aragón en tu formación ético profesional?
- e. ¿Consideras que la UNAM y la FES Aragón realizan actividades que promueven la formación ética de los estudiantes?
- f. Durante los años que duró tu licenciatura ¿De qué manera te involucraste con tu formación ética?

III. Anexo

- a. Comentario final
- b. ¿Qué otras preguntas consideras que deberían hacerse en esta entrevista?