

La formación de los docentes en competencias éticas.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ y BRUNETTI JUAN.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ y BRUNETTI JUAN (2013). *La formación de los docentes en competencias éticas*. *Revista Nodos y Nudos*, 4, 10-21.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/59>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/wfA>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título: La formación de los docentes en competencias éticas

Autores: Dra. Elizabeth Ormart y Dr. Juan Brunetti

Resumen

En el presente escrito buscaremos presentar en primera instancia la diferenciación entre ética, moral y deontología profesional del docente. Luego plantearemos, las modalidades que adopta la presencia de la ética en la formación docente que excede la presentación disciplinar deontológica. Cuando pensamos en aprendizajes necesarios para desempeñarse como docentes, pensamos en un perfil de competencias que supongan no sólo los conocimientos sino también las destrezas, habilidades y actitudes.

Esto nos llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del docente en un marco curricular basado en competencias, por otro, un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta en la profesión, con empleos de alta complejidad, tiempo parcial y múltiples demandas esperables del docente. Esta situación nos obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos socio políticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). Entendemos que no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales.

La ética

Como dice Savater (1991), cuando Robinson Crusoe se encuentra con una huella humana en la arena allí comienza el problema ético. A la ética le interesa cómo vivir bien la vida humana, “la vida que transcurre entre humanos”. Allí surge el problema del semejante, amigo o enemigo, objeto de amor o de odio, o de ambos. La intersubjetividad funda el campo de la ética. ¿Cómo debo tratar al otro? ¿Qué debo hacer?

El sujeto solipsista encerrado en su propia mónada no tiene problemas éticos, como mucho, tendrá problemas deductivos. Los verdaderos problemas éticos surgen cuando tengo al otro frente a mí. La escena educativa es el ámbito de comunicación e interacción con otros que marca la vida de los seres humanos desde sus inicios.

Entendemos la ética dentro de una matriz dialéctica formada por un eje diacrónico (primer movimiento) y uno sincrónico (segundo movimiento). El desarrollo va desde los conocimientos, costumbres y representaciones sociales, culturales y epocales hasta la emergencia de una situación cuya novedad trasciende la inmanencia situacional. Utilizaremos estas categorías como herramientas metodológicas de deconstrucción y análisis de la escena educativa.

A la hora de abordar el problema de las competencias docentes se hace imprescindible pensarlas desde esta matriz, como conocimientos, destrezas y habilidades a transmitir pero

paralelamente como la creación de algo nuevo que emerge en la interacción de los sujetos y que excede las expectativas docentes.

El lenguaje funda la posibilidad de la subjetividad humana atravesada por el puro elemento significante y por la normatividad, en este sentido hablamos de un eje universal-singular (segundo movimiento). Este es el eje ético. No hay sujeto ético fuera del campo de la Ley¹.

El a priori del lenguaje antecede en un tiempo lógico al sujeto que atraviesa. Este atravesamiento determina al sujeto como sujeto del inconsciente y como sujeto de la legalidad. El sujeto atravesado por el lenguaje funda la posibilidad de la ley en tanto acuerdo normativo y en tanto prohibición. La prohibición antecede lógicamente a la posibilidad de acuerdo normativo.

El consenso, y los acuerdos normativos universales – por ejemplo, los derechos humanos- solamente son posibles por que el sujeto está fundado en la legalidad significante. Es así que el eje universal-singular opera como fundamento del eje particular (primer movimiento) y este último particulariza, y por consiguiente, hace existir, lo universal.

En cada campo disciplinar existe una larga historia que nos antecede. En este caso, en el que hablamos de una ética de la educación, en la que se sostiene como horizonte el acto de educar, encontramos un corpus de saberes que se remontan a la antigüedad. Los códigos deontológicos, el conjunto de reflexiones teóricas acerca de ese campo de conocimientos constituye el primer movimiento de la ética (Michel Fariña, 2000). Este primer movimiento parte de nuestras intuiciones, de nuestras acotadas reflexiones cotidianas, del sentido común, de lo que hemos aprendido en la propia historia escolar acerca de lo que es lo correcto o no, y se enriquece y suplementa con el largo recorrido histórico de reflexiones de filósofos y educadores acerca del tema que hoy nos ocupa.

El segundo movimiento de la ética (Michel Fariña, 2006; Ormart 2004; Michel Fariña y Ormart, 2009) abre las puertas a la dimensión de lo singular. La ética se propone pensar la singularidad de las situaciones, que es el punto de inicio de toda acción propiamente humana. Cuando las normas, los códigos, el corpus de conocimiento no nos alcanza para dar cuenta de un caso, se dice que esta singularidad excede el universo de saberes previos fundando un nuevo campo de conocimientos. Movimiento este último que va de lo instituido a lo instituyente; de lo preestablecido a lo imprevisible. Que tiene fuerza de acontecimiento y que retroactivamente supone releer nuestras acciones en su complejidad para crear nuevos saberes singulares (Ormart: 2007). Desde esta perspectiva dialéctica pensamos el avance de los saberes.

Pensamos asimismo en la tensión insalvable entre los saberes generales y las situaciones singulares. Esta tensión es estructural e irresoluble, no podemos desconocer el desarrollo de principios, valores y derechos que ha ido adquiriendo la humanidad toda a lo largo de su evolución (eje diacrónico) pero tampoco podemos desconocer las peculiaridades, necesidades, exigencias y deseos de los sujetos involucrados cuyos actos muchas veces exceden lo previsible o calculable desde la lógica de lo general.

¹ Cfr. Freud, *Tótem y Tabú*. En Obras Completas. Amorrortu, Buenos Aires, 1991. Me refiero a la Ley en tanto ordenamiento simbólico de los sujetos y también de los grupos humanos.

La deontología profesional

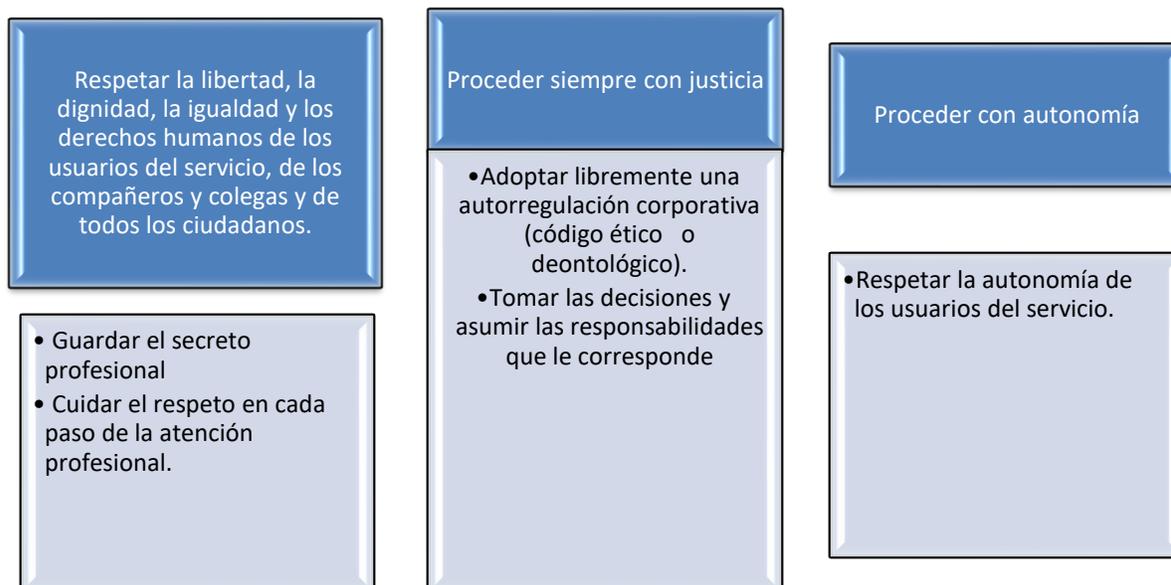
Adentrándonos en el primer movimiento de la ética encontramos a la deontología profesional como una parte de la ética aplicada. La Ética aplicada no se refiere a la aplicación de hecho de la ética sino a la legitimación de su aplicación. Es un esfuerzo tendiente a proporcionar indicadores para las situaciones concretas. Por ser filosófica enseña a juzgar en una situación cuales han sido los valores centrales.

El termino deontología proviene de dos raíces griegas: “deontos” deber u obligación y “logía” que significa estudio o tratado. Es el estudio o tratado sobre los deberes y obligaciones del profesional.

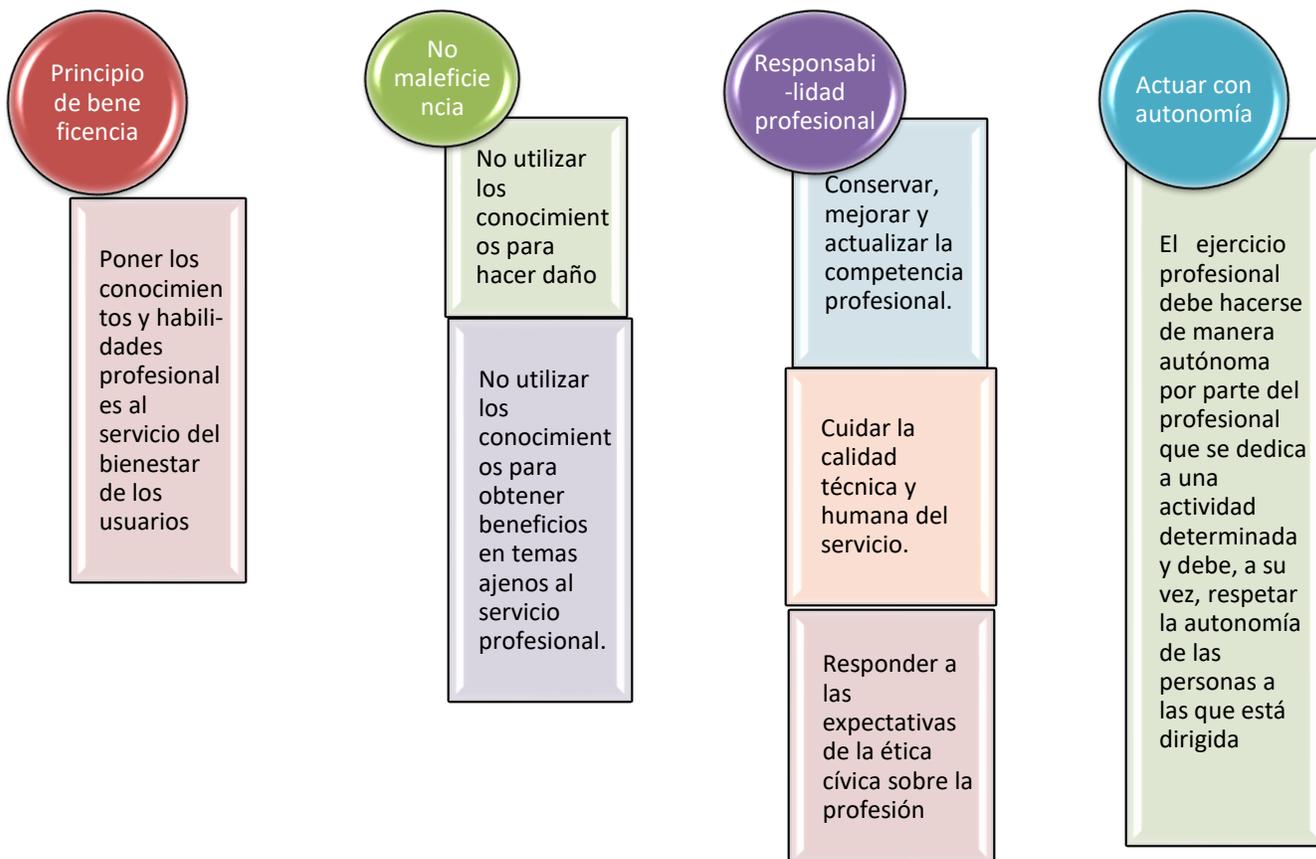
Existen distintos niveles de concreción de la ética. Encontramos la ética como ámbito reflexivo y teórico. Cuando nos adentramos en la observación de las conductas humanas hablamos de la parte práctica de la ética.

Cada una de las profesiones tiene principios valores y máximas que orientan las acciones de los profesionales. Podemos discriminar un ámbito general de ética aplicada a las profesiones (Cuadro 1) y luego un ámbito más específico de deberes y obligaciones propios de cada profesión (cuadro 2) Finalmente encontramos, la deontología específica de la profesión docente (Cuadro 3)

Cuadro 1: Principios de la Ética General aplicados a la Ética de las profesiones.

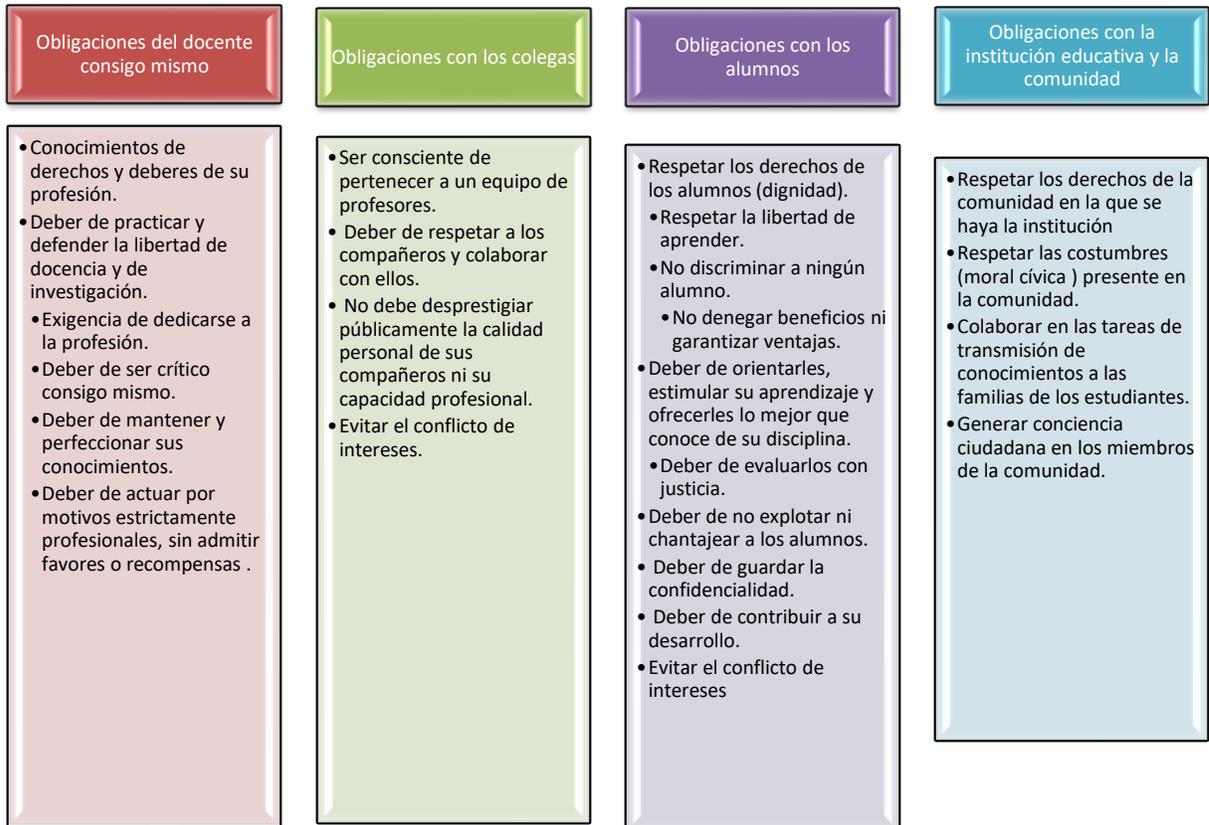


Cuadro 2: Principios propios de la Ética de las Profesiones.



Cuadro 3

Deontología profesional del docente



La ética en la formación superior

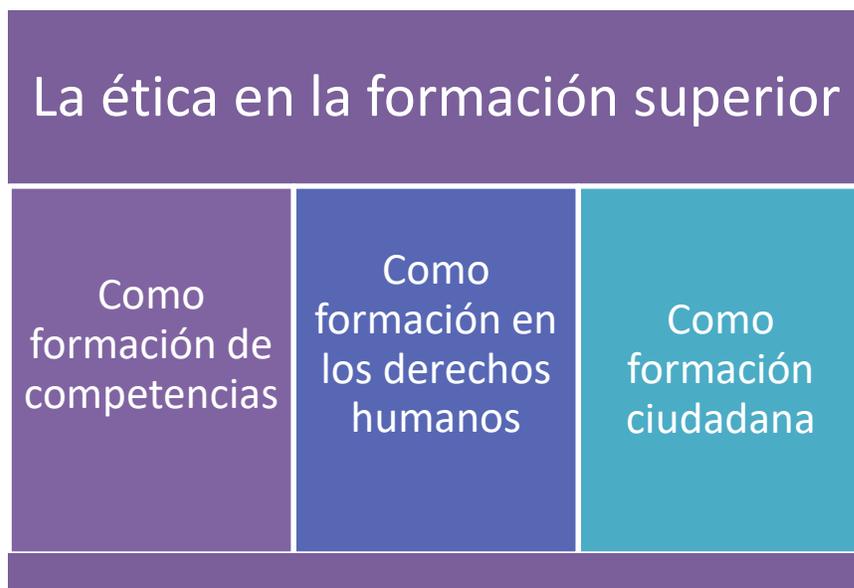
Una parte central de la formación ética en la educación superior se hace presente a través de la asignatura deontología profesional que suele hallarse en forma explícita o implícita en muchos de los planes de estudios vigentes en la formación docente. Sin embargo, la deontología profesional no es el único modo de presencia de la ética en el nivel superior. En escritos anteriores (1999, 2001, 2009, 2010) he señalado la presencia disciplinar y transversal de la ética, tal como quedó plasmada en la Ley de Educación Superior 24.521/1995 y del Decreto 268/95. La ética y deontología profesional constituye el abordaje disciplinar de la ética en la formación de grado que resulta necesario pero insuficiente. Para una formación integral es central la presencia transversal de la ética como posicionamiento de los docentes de todas las asignaturas en la transposición didáctica.

Las relaciones entre educación y ética son complejas, se entretienen para alcanzar un sentido de humanidad y exigen trabajar por la formación de los sujetos en la lucha por la realización de proyectos sociales emancipadores de carácter democrático. Esto es función de la educación toda, no de una asignatura o de un docente, sino del conjunto que la habita.

Educación desde los derechos humanos supone respetar la diversidad de la humanidad. Diversidad étnica, cultural, simbólica, religiosa, ideológica, etc. que se entretiene en el

encuentro educativo. Este entramado se teje en la comunidad de aprendizaje.

El docente desde su lugar puede hacer un ejercicio de “virtud ciudadana”², ejercicio que supone una posición activa, que sostenga desde su lugar una comunidad de aprendizaje, que permita para los alumnos un lugar de habitante del aula y de la comunidad. La ética en este sentido, se hace presente como formación ciudadana.



Las competencias docentes

Las competencias son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Las competencias docentes suponen un aprendizaje:

- en contexto;
- de carácter complejo;
- que se manifiestan en desempeños;
- evaluable;
- que apunta a la transversalidad;
- durante toda la vida.

Son numerosas las investigaciones que buscan clarificar y clasificar el concepto de competencia. Las competencias específicas (Ruiz, Jaraba & Romero, 2005) o técnicas (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004) son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en

² Cfr. Cullen. (2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Noveduc, Buenos Aires.

las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, siendo necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004; Ruiz, Jaraba & Romero, 2005).

Cuando pensamos en aprendizajes necesarios para desempeñarse como docentes, pensamos en un perfil de competencias que supongan no sólo los conocimientos sino también las destrezas, habilidades y actitudes desarrolladas en un contexto situacional.

Esto nos llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del docente en un marco curricular basado en competencias muchas veces “aplicado” de los países desarrollados a los menos desarrollados, por otro lado, un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta en la profesión, con empleos de alta complejidad, tiempo parcial y múltiples demandas esperables del docente.

Esta situación nos obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos socio políticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). Entendemos que no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales.

Estamos convencidos de que no hay un perfil profesional del docente universal, así como no hay una respuesta única a cómo ser docente en el siglo XXI. No lo hay por varias razones: en primer lugar, por la gran diversidad de contextos y situaciones en las que se aborda la tarea docente, las demandas contextuales modelan dinámicamente el quehacer docente, al tiempo que cada docente imprime su sello personal a la comunidad con la que trabaja. En segundo lugar, la heterogeneidad de sujetos que se llaman docentes y la diversidad de significados que adoptó, adopta y puede adoptar “la formación docente” en cada comunidad, en cada cultura y en cada momento histórico. En tercer lugar, la complejidad del momento actual marcado por un desarrollo acelerado de la innovación tecnológica, cuyas nuevas formas de comunicación y expresión, generan vínculos humanos empáticos, fugaces y virtuales que cada vez influyen más en los modos de relación entre docentes y alumnos.

Hechas estas aclaraciones insistimos en la necesidad de fijar lineamientos mínimos de competencias esperables que deberán ponerse en diálogo con los contextos situacionales en donde se desarrolle la actividad docente.

Actitudes, competencias y representaciones

Las actitudes funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativo-afectiva importante derivada de valores sociales. Esto explicaría el porqué una vez que los individuos fijan posiciones, los datos aportados a posteriori por el contexto se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante. El componente actitudinal de la representación se deriva de

los valores y normas del grupo de referencia. Por lo cual existe una retroalimentación que va de las actitudes a los valores y normas contextuales e institucionales y viceversa. Los sistemas de valores se encuentran en el origen de las (re)construcciones sociales de la realidad y vinculan lo social con elementos culturales. De ahí que cuando tomamos como objeto de estudio las actitudes, las entendemos como construcciones subjetivas producidas en interacción con el contexto, que cristalizan ciertas formas de percibir y evaluar objetos y situaciones sociales (representaciones).

Siguiendo la línea de investigación propuesta por Hirsch-Adler(2005), tomamos la definición de las actitudes hacia la ética profesional como el grado de acuerdo o desacuerdo con el que el futuro profesional responde ante las diferentes dimensiones de la ética profesional (Chávez González: 2009; Porraz Castillo, Pinzón Lizarraga: 2009).

Dichas dimensiones se pueden clasificar en:

- Competencias cognitivas: Conocimiento, formación, preparación, actualización, formación continua.
- Competencias técnico-organizativas: manejo de técnicas e instrumentos propios de la disciplina.
- Competencias sociales: deberes y obligaciones con los colegas, comunicación con los colegas, trabajo en equipo, ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Competencias éticas: responsabilidad profesional y social, honestidad, respeto, actuar con sujeción a principios éticos.
- Competencias afectivo-emocionales: identificarse con la profesión elegida, capacidad emocional.

Zabalba (2003) quien propone la elaboración del perfil del docente del nivel superior desde un enfoque funcional enumera las siguientes 10 competencias docentes:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar metodologías y organizar actividades.
- Comunicarse-relacionarse con alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Otra propuesta de competencias docentes, ampliamente divulgada, es la que hace Perrenoud (2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Reflexiones finales

Frente al despliegue de los listados de competencias deseables se erigen diversos interrogantes, algunos de ellos fueron planteados por Rosa María Torres, a propósito de las expectativas que recaen sobre el docente ideal y las formas de concreción que tienen estas propuestas pedagógicas desde las políticas públicas:

“¿Es éste el actor, y el correspondiente escenario, que están dispuestas a construir las voluntades nacionales e internacionales que toman hoy decisiones en materia educativa?, ¿es éste, concretamente, el actor y el escenario que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, [...] bajo el signo del "mejoramiento de la calidad de la educación"?, ¿existe la voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograrlo, en el tiempo que tome hacerlo? ” (1999)

A estos interrogantes podemos sumarles otros de tipo institucional:

“¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la edad adulta (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la infancia (y en el sistema escolar)? ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la formación inicial y qué debe (y sólo puede) ser aprendido en la formación en servicio, en la práctica de enseñar? ¿Qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a distancia, incluido el uso de las modernas tecnologías? ¿Qué de esto les corresponde a las instituciones de instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de autoaprendizaje e interaprendizaje entre pares?

¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias.”(Torres: 1999)

Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente es el comienzo de todo cambio posible. Cambio que comienza por colocar al docente en el lugar del participante activo de su propio aprendizaje.

A la hora de formar docentes, en cualquier campo disciplinar, es fundamental la enseñanza de la ética no solamente dentro del marco disciplinar de la deontología profesional como parte de la ética aplicada sino, desde un abordaje transversal que supone: la capacitación en

competencias éticas, en respeto de los derechos humanos y en formación ciudadana. Todo esto sostenido desde la tolerancia, la diversidad, el respeto de las minorías y el compromiso con la sociedad regional y global. Un plan serio y responsable de formación de los alumnos del profesorado comienza por operacionalizar las competencias docentes ofreciéndoles indicadores de autoevaluación que sean orientadores en el futuro ejercicio profesional. Es fundamental brindar herramientas metodológicas para la formación permanente, ya que las competencias se ponen en juego en el contexto y los contextos situacionales aparecen cuando el alumno del profesorado egresa y se inserta en una institución y en una comunidad.

Bibliografía

Altarejos, F. et al. (1998). Ética docente. Elementos para una deontología profesional. Barcelona: Ariel, SA.

Cortina, A. & Conill, J. 10 palabras clave en ética de las profesiones. Navarra: Editorial Verbo Divino.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) La educación en la responsabilidad (Barcelona, Paidós).

GARCÍA LÓPEZ, R y cols. El profesorado universitario ante la ética profesional docente. Universidad de Valencia, 2006

Leathard, A. & McLaren, S. (Eds.). (2007) Ethics. Contemporary Challenges in Health and Social Care. Great Britain: MPG Books Ltd. Bodmin

Martínez Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, SA.

Martín López Calva, Isabel Royo Sorrosal, Celine Armenta Olvera, Guadalupe Barradas Guevara, Nora Guajardo Santos y Edith Huesca Ramírez. (2011) Competencias y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana-Puebla

Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Ormart, Elizabeth; Brunetti, Juan; Fernández, Silvia y Pablo Esteva (2012) “Las competencias éticas en los estudiantes universitarios” publicado en Revista Congreso Universidad. Volumen 1, No. 3 pp. 1 - 10 (2012). El ISSN es 2306-918X Editorial Universitaria Felix Varela. La Habana, Cuba

Ormart, Elizabeth (2012) Enseñar ética en la universidad: paradojas y desafíos. En Revista de Educación y Psicología Irice. Volumen 23. Pág. 79 a 89. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Rosario (UNR) Impreso en: Conicet, Rosario. ISSN: 0327-392X.

Ormart, Elizabeth; Esteva, Pablo & Navés Flavia Andrea (2012) “Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional”. En Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina. ISSN: 0329-5885

Ormart, E. y Brunetti, J. (2011) Las dificultades de la empatía y las raíces afectivas del racismo. Ludus Vitalis, vol. XIX, num. 36, 1o semestre, agosto de 2011. ISSN 1133-5165

Torres, R. (1999) BOLETIN 49, agosto 1999 / Proyecto Principal de Educación. NUEVO ROL DOCENTE:¿QUE MODELO DE FORMACION, PARA QUE MODELO EDUCATIVO? OEI En línea: <http://www.oei.es/n3427.htm>

Zabalba, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional.