

La formación de los docentes en competencias éticas

■ THE TRAINING OF TEACHERS IN ETHICAL COMPETENCIES

■ A FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM CONCORRÊNCIAS ÉTICAS

Elizabeth Ormart* / eormart@gmail.com

Juan Brunetti** / juanbrunetti@gmail.com

Resumen

En primera instancia, el presente artículo busca presentar la diferenciación entre ética, moral y deontología profesional del docente. Luego se plantearán las modalidades que adopta la presencia de la ética en la formación docente que excede la presentación disciplinar deontológica. Cuando se abordan los aprendizajes necesarios para desempeñarse como docentes, se piensa en un perfil de competencias que supongan no sólo los conocimientos sino también las destrezas, habilidades y actitudes. Esto llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del docente en un marco curricular basado en competencias, y 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 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). Así, resulta importante entender que no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales.

Summary

In the first instance, this paper aims to present the distinction between ethical, moral and professional ethics of teachers. Modalities which takes the presence of ethics in teacher exceeding presentation was then pose ethical discipline. When the necessary programming to serve as teachers are addressed, you think of a competence profile involving not only knowledge but also the skills, abilities and attitudes. This led to observe, first, a global trend in the training of teachers in a competency-based curriculum framework, and secondly, a structural change in the conception of work that impacts the profession with high complexity jobs, part-time and multiple demands expected of teachers. This situation forces us to critically address the concept of competition, ambiguity and polysemy in different policy implementation partner (Torres Escobar, 2011) contexts. Thus, it is important to understand that this is not foreign to implement competency models without a review of the contextual demands.

Resumo

Em primeiro lugar, o presente artigo procura apresentar a diferenciação entre ética, moral e deontologia profissional do docente. Depois propor-se-ão as modalidades que adopta a presença da ética na formação docente que excede a apresentação disciplinar deontológica. Quando se abordam as aprendizagens necessárias para se desempenhar como docentes, se pensa num perfil de concorrências que suponham não só os conhecimentos senão também as destrezas, habilidades e atitudes. Isto levou a observar, por um lado, uma tendência mundial na formação profissional do docente num marco curricular baseado em concorrências, e por outro, uma mudança estrutural na concepção do trabalho que impacta na profissão, com empregos de alta complexidade, tempo parcial e múltiplas demandas esperables do docente. Esta situação obriga a abordar criticamente o conceito de concorrência, na ambigüedad de sua polisemia e nos diversos contextos sócio políticos de sua aplicação (Torres Escobar, 2011). Assim, resulta importante entender que não se trata de implementar modelos foráneos de concorrências sem uma revisão das demandas contextuais.

* Psicología, Universidad de Buenos Aires, Licenciada y Profesora de Psicología y Profesora de Filosofía. Magister en Psicología Educacional (UBA). Se desempeña actualmente como Profesora Adjunta Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Y como Profesora Adjunta de Introducción al Conocimiento Científico, en la Universidad de La Matanza. Directora de investigaciones del programa UBACyT y de la Agencia de Ciencia y Tecnología (PICT).

** Dr en Filosofía, Licenciado en Psicología. Profesor de Filosofía. Se desempeña actualmente Como jefe de trabajos practicos en la Universidad Nacional de La Matanza en la cátedra de Introducción al conocimiento científico. Docente en el nivel terciario y universitario formador de docentes y profesionales a través del dicatdo de cursos de capacitación en programas de extensión, tanto de la UNlam como del Capacyt. Investigador formado del programa UBACyT, del Programa de Incentivos y de la Agencia Nacional de ciencia y tecnología. Autor libros y artículos en revistas de divulgación.

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2013 / Fecha de aprobación: 17 de octubre de 2013

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); su desarrollo va desde los conocimientos, costumbres y representaciones sociales, culturales y epocales, hasta la emergencia de una situación cuya novedad trasciende la inmanencia situacional. Estas categorías serán utilizadas como herramientas metodológicas de deconstrucción y análisis de la escena educativa. Así, a partir de esta matriz, abordar el problema de las competencias docentes implica necesariamente pensarlas como conocimientos, destrezas y habilidades a transmitir, pero al tiempo 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. Atravesado por el lenguaje el sujeto funda

Palabras clave

Ética, deontología docente, complejidad, contexto.

Key words

Ethics, ethics teaching, complexity, context.

Palavras Chave

Ética, deontologia docente, complexidade, contexto.

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

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 porque el sujeto está fundado en la legalidad significativa. 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, de la 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 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 correcto o no, y se enriquece con el largo recorrido histórico de reflexiones de filósofos y educadores acerca del tema.

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, y este es el punto de inicio de toda acción propiamente humana. Cuando las normas, los códigos, el *corpus* de conocimiento no 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).

Es desde esta perspectiva dialéctica que pensamos el avance de los saberes; pensamos así mismo 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

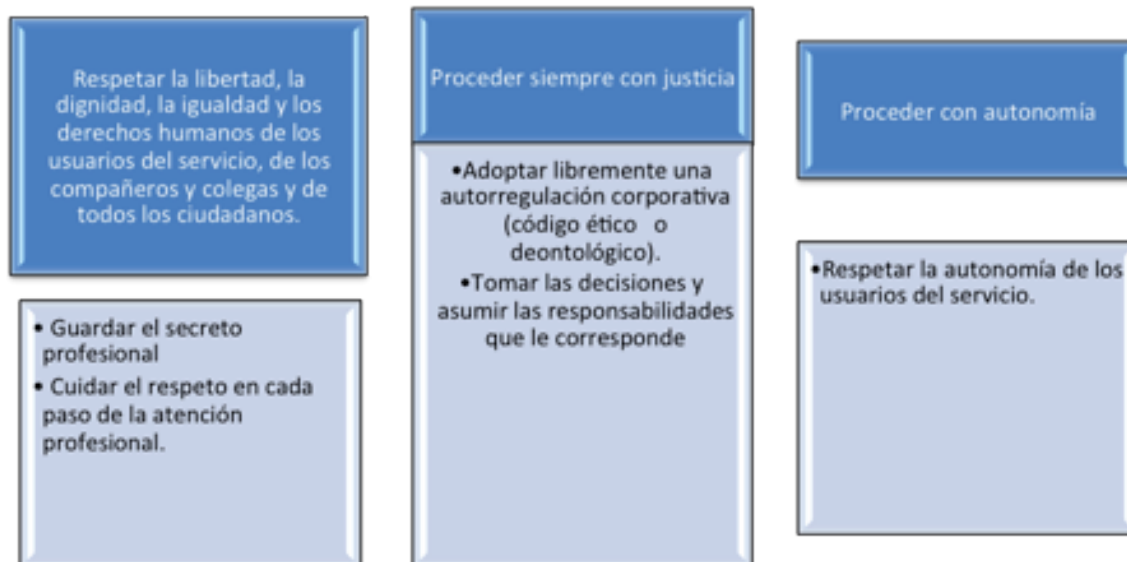
diacrónico), pero tampoco podemos desconocer las peculiaridades, necesidades, exigencias y deseos de los sujetos involucrados, cuyos actos muchas veces exceden lo previsible o calculable desde la lógica de lo general.

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.

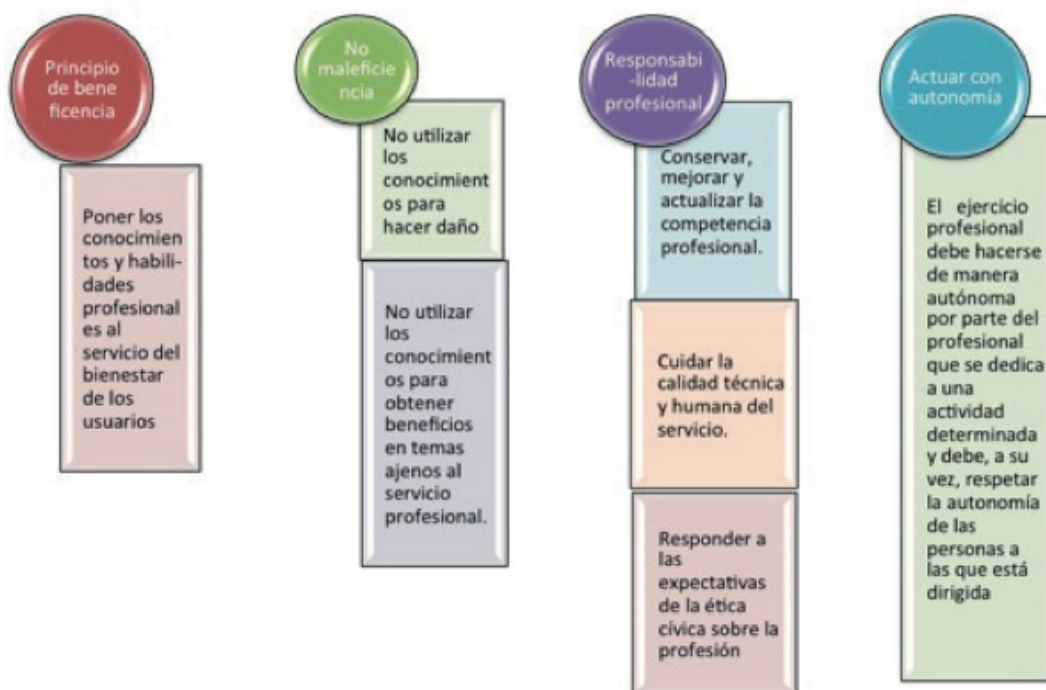
El término deontología proviene de dos raíces griegas: *deontos*, deber u obligación, y *logía*, que significa estudio o tratado. Es el estudio o tratado sobre los deberes y obligaciones del profesional. Existen distintos niveles de concreción de la ética: como ámbito reflexivo y desde lo teórico. Cuando 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; así, 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



Nota. Los principios generales presentes en los tratados internacionales, tales como la Declaración de los Derechos Humanos o la Declaración Universal de Bioética, entre otros, marcan lineamientos orientativos para los profesionales que se desempeñan en la atención de otras personas, resguardando los vínculos humanos en un marco de respeto, igualdad, autonomía y justicia. En este sentido, todas las profesiones deben ajustarse al marco normativo establecido por estos principios.

Cuadro 2. Principios propios de la Ética de las Profesiones



Nota. En este cuadro podemos ver representados los principios de la bioética: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, aplicados a las profesiones en general.

Cuadro 3. Deontología profesional del docente

Obligaciones del docente consigo mismo	Obligaciones con los colegas	Obligaciones con los alumnos	Obligaciones con la institución educativa y la comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de derechos y deberes de su profesión. • Deber de practicar y defender la libertad de docencia y de investigación. • Exigencia de dedicarse a la profesión. • Deber de ser crítico consigo mismo. • Deber de mantener y perfeccionar sus conocimientos. • Deber de actuar por motivos estrictamente profesionales, sin admitir favores o recompensas . 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de pertenecer a un equipo de profesores. • Deber de respetar a los compañeros y colaborar con ellos. • No debe desprestigiar públicamente la calidad personal de sus compañeros ni su capacidad profesional. • Evitar el conflicto de intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los derechos de los alumnos (dignidad). • Respetar la libertad de aprender. • No discriminar a ningún alumno. • No denegar beneficios ni garantizar ventajas. • Deber de orientarles, estimular su aprendizaje y ofrecerles lo mejor que conoce de su disciplina. • Deber de evaluarlos con justicia. • Deber de no explotar ni chantajear a los alumnos. • Deber de guardar la confidencialidad. • Deber de contribuir a su desarrollo. • Evitar el conflicto de intereses 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los derechos de la comunidad en la que se haya la institución • Respetar las costumbres (moral cívica) presente en la comunidad. • Colaborar en las tareas de transmisión de conocimientos a las familias de los estudiantes. • Generar conciencia ciudadana en los miembros de la comunidad.

Nota. La deontología es el estudio de las obligaciones del docente consigo mismo, con sus colegas, sus alumnos y la comunidad nacional, regional y mundial.

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 en que la ética hace presencia para el nivel superior. En escritos anteriores se ha señalado la presencia disciplinar y transversal de la ética.

En nuestro país el nivel terciario de educación, también llamado Superior, comprende tanto las carreras que se dictan en los Institutos de Profesorado, como las que se imparten en la Universidad. Los alumnos del nivel terciario, universitario y no universitario, poseen en su estructura curricular una asignatura destinada al abordaje de las problemáticas éticas y deontológicas que hacen al ejercicio futuro de su profesión. En estas

asignaturas se busca proporcionar a los alumnos una formación erudita acerca del estado del arte de las reflexiones éticas que enmarcan el desempeño deontológico de las incumbencias de su título. La presencia disciplinar de la ética va acompañada de la presencia transversal de este modo quedó plasmada la presencia de la ética en el nivel superior a partir de la Ley de Educación Superior Argentina N° 24.521/1995 y del Decreto 268/95.

La ética y la deontología profesional constituyen el abordaje disciplinar de la ética en la formación, y son necesarias pero insuficientes. 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. La transversalidad implica, para su concreción, la formación interdisciplinar. Hace ya treinta años, Botkin et al. (1979), sostenían que:

“La capacidad de la universidad para ayudar a identificar y evaluar los problemas mundiales en su manifestación local se verá considerablemente potenciada cuando el chauvinismo, el nacionalismo y la soberanía de las disciplinas académicas den un paso a un enfoque interdisciplinar. Debería pensarse en algún tipo de reorganización de las estructuras académicas y administrativas en orden a agrupar los diversos departamentos de acuerdo con los problemas reales y no sólo, ni siempre, según las disciplinas [...] Tal enfoque ayudaría a acercar la universidad a las preocupaciones básicas de la sociedad” (p. 135).

Luego de treinta años, y aunque el desarrollo tecnológico permite posibilidades no avizoradas en ese momento, la hegemonía del enfoque disciplinar sigue atrincherada en las unidades académicas.

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.

Educar 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, en la comunidad de aprendizaje.

El docente, desde su lugar, puede hacer un ejercicio de “virtud ciudadana”², lo cual 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. Diversas son las formas de presentación de la ética en la educación superior, pero un objetivo central alienta sus diferentes manifestaciones: lograr una formación integral de los futuros profesionales, y en este caso, de los futuros docentes.

2 Para ampliar el término se recomienda revisar Cullen (2004), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Noveduc, Buenos Aires.

Cuadro 4. La ética en la formación superior



Existe en la actualidad una fuerte convicción de la importancia de formar profesionales que no sólo manejen habilidades y conocimientos, sino que también posean actitudes éticas en el ejercicio de su profesión (Martínez Martín, Buxarrais Estrada y Bara, 2002; Ormart- Fernández, 2009). Pero, ¿cuáles son los fundamentos teóricos desde los cuales pensar la enseñanza de la ética en la universidad?

Existen en la actualidad diversos desarrollos teóricos que abordan este tema; desde la filosofía, nos interesan los desarrollos de la ética dialógica, en particular de Habermas (1983, 2003), en torno al lugar que tienen el diálogo y el consenso en cuestiones éticas. En esta misma línea, encontramos el concepto de convergencia crítica de Ricardo Maliandi (2006), que resulta central para pensar al estudiante como “co-operador del debate, participe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos”.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la ética busca proporcionar instrumentos relevantes para que los estudiantes puedan tener criterios sólidos, capacidad de dialogar y contraponer razones y de tomar decisiones prudentes y justas, por lo que uno de los aportes de la educación ética en las universidades es la formación ciudadana. La formación universitaria busca formar profesionales competentes y comprometidos con la ciudadanía, por lo que los futuros profesionales, en tanto ciudadanos que viven en una “democracia avanzada, iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social” (Bolívar, 2005, p. 96).

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.
- Que se desarrolla 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 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).

Las competencias tienen dos componentes: uno mental de pensamiento representacional y otro conductual o de actuación. Con el objeto de homogeneizar las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior³, se definieron competencias específicas y genéricas. Dentro de las primeras se encuentran las capacidades y habilidades requeridas en cada profesión, mientras en el segundo grupo se ubican las competencias comunes o transversales, allí encontramos el compromiso ético como competencia interpersonal. Éste está con-

³ Es posible encontrar una información completa y detallada sobre el Proceso de convergencia europea de los estudios universitarios, en Eurydice: Red Europea de información en Educación. Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Bruselas. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

formado por tres niveles de formación: la deontología profesional, la ética profesional y la educación para la ciudadanía. Así, resulta fundamental precisar cuáles son los mínimos contenidos y procedimientos necesarios para que un estudiante universitario egrese con competencias éticas. En un escrito anterior (Ormart, Brunetti, 2009), hemos desarrollado la necesidad de involucrar tres áreas en el desarrollo ético de los estudiantes/as:

- Cognitiva: desarrollo de capacidad de análisis y diálogo. Desarrollo del juicio y del razonamiento moral.
- Afectiva: también llamada sensibilidad moral, involucra la capacidad de empatía, el respeto por el otro, la aceptación de las diferencias, etc.
- Conductual: pasaje a la acción, desarrollo de conductas prosociales, defensa de los Derechos Humanos, etc.

Este esquema contempla el modelo de los cuatro componentes de Rest (1986, 1999), entendiendo la formación del carácter como hecho que puede ser abordado desde las áreas cognitiva y afectiva conjuntamente. 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 significa observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del docente que está en un marco curricular basado en competencias muchas veces “aplicadas” desde los países desarrollados a los menos desarrollados; 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 obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos sociopolíticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). No se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales, sino 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. Esto se debe a varias razones:



Vilma Martínez Rivera » Título: Nacimientos: piel de Guaia, nido de capullos
» Año: 2010 » Fotografía: Gustavo Gutiérrez

- 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.
- 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.
- 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 por qué 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), es posible tomar 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.

Por su parte, Zabalba (2003), propone la elaboración del perfil del docente de nivel superior, desde un enfoque funcional y enumera las siguientes diez 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), que incluye:

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 planteados por Rosa María Torres (1999), 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, así, cuestiona:

“¿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?”.

A estos interrogantes se suman 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 como partícipe 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 ofreciendo 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. A continuación proponemos a los docentes un listado de herramientas metodológicas que hemos venido testeando en la formación integral de los alumnos, para que puedan ponerlas en práctica en el aula:

- **Clarificación de Valores.** Constituida por un conjunto de técnicas que proponen que los educandos lleven a cabo procesos reflexivos acerca de sus propias valoraciones, con el objeto de alcanzar estimaciones fundadas.

- **Análisis y solución de dilemas morales.** Búsqueda de soluciones razonadas a conflictos en los que se enfrentan principios y valores básicos.
- **Comunicación y resolución de conflictos.** Desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas; con el objeto de aprender a plantear, analizar, gestionar y resolver conflictos.
- **Comunidad de investigación.** Desarrollo de habilidades cognitivas y evaluativas en base a textos novelados y cuestionarios⁴.
- **Trabajo con films.** Que permite profundizar la sensibilidad moral y la acción, dar un lugar a las distintas posiciones, mantener la tensión. Llegar a los límites de la deliberación y decidir, supone un compromiso afectivo que sólo puede ser otorgado a partir de esta activa participación que se logra con el cine⁵.
- **Trabajo en proyectos comunitarios.** Este punto es fundamental para salvar la distancia entre la formación académica tradicional y la propuesta transversal de toda la formación universitaria, llevar sus objetivos hacia el bien común. Aquí se encuentra involucrado el eje de la acción y la participación de la universidad en los problemas comunitarios. Una formación ética universitaria apuntará siempre a renovar en forma continua su inserción social a través de la investigación de los intereses y necesidades de las comunidades.
- **Trabajo en comunidades virtuales.** Las horas dedicadas a la formación presencial no son suficientes para los retos profesionales, es deseable y necesario sumar a las instancias presenciales, las virtuales, ya que estas últimas permiten el desarrollo de otras capacidades y habilidades en el alumnado y en los docentes.

Referencias

- Altarejos, F., et al. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- Bolivar, A. (s.f.). "El lugar de la ética en la formación universitaria". *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Año 10, Vol. 24, 93-123.
- Cortina, A., y Conill, J. (s.f.). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Escamez y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- García López, R. (2006). *El profesorado universitario ante la ética profesional docente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Habermas, J. (1983): *Desarrollo de la moral e identidad del yo. La reconstrucción del materialismo histórico*. Barcelona: Taurus, 57-83.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Leathard, A., y McLaren, S. (Eds.). (2007). *Ethics. Contemporary Challenges in Health and Social Care*. Great Britain: MPG Books Ltd. Bodmin
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martín López, C., Royo Sorrosal, I., Armenta Olvera, C., Barradas Guevara, G., Guajardo Santos, N., y Huesca Ramírez, E. (2011). *Competencias y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana-Puebla1*. Puebla.
- Ormart, E. (2005). "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, No, 35/3.
- Ormart, E. (2012). *Enseñar ética en la universidad: paradojas y desafíos*. *Revista de Educación y Psicología Irice*, V. 23, 79-89.
- Ormart, E., y Brunetti, J. (2009). "Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético". *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Ormart, E., Brunetti, J., Fernández, S., y Esteva, P. (2012). "Las competencias éticas en los estudiantes universitarios". *Revista Congreso Universidad*, V. 1, No. 3, 1 - 10. La Habana: Felix Varela.
- Ormart, E., Esteva, P., y Navés, F. A. (2012). "Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional". *Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*. Buenos Aires.
- Ormart, E., y Brunetti, J. (2011-Agosto). *Las dificultades de la empatía y las raíces afectivas del racismo*. *Ludus Vitalis*, V. XIX, No. 36.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Torres, R. (1999). *Proyecto Principal de Educación. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Obtenido desde <http://www.oei.es/n3427.htm>
- Zabalba, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*.

4 Proponemos la consulta de nuestra comunidad de investigación en la que es posible encontrar textos de trabajo en el aula, para ello es posible dirigirse a www.eticar.org

5 Ver trabajo de la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología www.eticaycine.org

Diálogo del conocimiento

Quiero comenzar el diálogo con una frase endilgada a Albert Einstein, La ética no es relativa, que bueno poder tener en este número de la revista Nodos y Nudos el artículo La formación de los docentes en competencias éticas, no solo por nuestros maestros en formación, que para mi concepto somos todos ya que por más doctorados que colgemos en nuestras paredes blancas, constantemente debemos estar preparandonos para desempeñar una labor excelsa, esto tambien hace parte de la ética. El artículo, en primera instancia presenta la diferenciación entre ética, moral y deontología profesional del docente, posteriormente muestra las diferentes modalidades de la ética en la formación del docente, luego pasa a mirar la deontología profesional que son los deberes y obligaciones del profesional, posteriormnete nos introduce en la ética de la formación del profesor, para mí clave en los procesos de educación que se llevan a cabo en las universidades donde se forman los docentes que luego educarán a niños y jóvenes, esos que después ocuparán las diferentes instancias de poder, y que tendrán que llevar a los países de America del Sur a un nuevo puerto donde los valores sean inquebrantables. Por último, las competencias docentes, cito el artículo “Las competencias son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación”, es clave como el artículo se ocupa de las competencias del docente en este tema (ética) y en los que tienen que ver con su formación profesional y su vinculación a la sociedad como protagonista, invito a los maestros a que lean este texto y se planteen cómo están cualificados, cuál ha sido su proceso de formación y el trabajo que viene desempeñando con sus estudiantes, su institución y su entorno. En nuestras manos está el proceso de cambio que se viene gestando, una nueva ciudadanía con una ética aprueba de fuego.

Daniel Torres P.