

# La ética magisterial disidente en la educación contemporánea

## Magisterial dissident ethic in contemporary education

Juan Fernando Álvarez Gaytán  
Maestro en Docencia Transdisciplinaria  
Universidad Pedagógica Nacional  
Morelia, México  
Correo electrónico: mtro.fernando@outlook.com

Recibido: 13 de octubre de 2018  
Aceptado: 4 de noviembre de 2018

### Cómo citar este artículo:

Álvarez. J.F. (2019). La ética magisterial disidente en la educación contemporánea. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(1), 129 - 155.

### Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de la investigación realizada dentro del programa doctoral de Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelia, México. El objeto del texto versa sobre la ética de los maestros disidentes, no obstante, también se aborda la ética magisterial en general. A través de un enfoque hermenéutico, en el primer apartado se desarrollan las características actuales de la educación para situar la concepción convencional del profesor, sus saberes y las nociones éticas de este en posiciones que resultan antagónicas (cumplimiento irrestricto de la política educativa y el compromiso por incidir en la transformación social). La ética también se discute en el interior de los movimientos sociales, al esclarecer la génesis de los valores éticos en su constitución, las fluctuaciones que sufren dichos valores y las posibilidades de disolución del movimiento, además de que se dilucidan los valores más sobresalientes en los movimientos sociales. La construcción del perfil ético del profesorado y del militante sindical se presenta a través de las propuestas vinculadas a la formación de profesores y de las concepciones éticas en la formación alternativa de los maestros disidentes. El último apartado explica cómo las pedagogías alternativas influyen en la conformación de una ética y su repercusión en los proyectos sociales de transformación. La ética magisterial planteada, en conclusión, se debate entre la concepción del profesor como reproductor y entre aquel que se organiza para demandar sus reivindicaciones, junto con proyectos de justicia social que le configuran un ser ético distinto.

**Palabras clave:** Ética magisterial, maestro militante, sindicato docente, disidencia, valores.

### Abstract

This article presents partial results of the research carried out within the doctoral program of Educational Development of the National Pedagogical University in Morelia, Mexico. The object of the text is about the ethics of dissident teachers; however, magisterial ethics in general is also addressed. Through a hermeneutical approach, in the first section the current characteristics of education are developed to place the conventional conception of the teacher, his/her knowledge and his/her ethical notions in positions that are antagonistic (unrestricted compliance with educational policy and commitment for influencing social transformation). Ethics is also discussed within social movements, clarifying the genesis of ethical values in their constitution, the fluctuations that these values suffer and the possibilities of dissolution of the movement, in addition to elucidating the most outstanding values in social movements. The construction of the ethical profile of teachers and union activists is presented through proposals related to teacher training and ethical concepts in the alternative training of dissident teachers. The last section explains how alternative pedagogies influence the shaping of an ethic and its impact on social transformation projects. In conclusion, teaching ethics is debated between the teacher's conception as a reproducer and the one who organizes to make claims together with social justice projects that turn him/her into a different ethical being.

**Keywords:** Teacher ethics, militant teacher, teacher union, dissent, values.

## Introducción

El contenido argumental de este artículo es resultado parcial del proceso de investigación realizado en el marco del programa doctoral en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelia, México, relativo a la ética en los procesos de formación del magisterio disidente. En México, como en varios países del mundo, existe un sector docente que se moviliza y manifiesta, reticente a las políticas educativas de cada país, e incluso, con similitudes en el concierto internacional. Estos magisterios suponen una ética y valores no convencionales, es decir, asumen, como bien aborda Muguera (2002) “el derecho a decir ‘No’ [a la política educativa vigente], y de ahí que lo más apropiado sea llamarle, (...) *el imperativo de la disidencia*” (p. 302). Bajo esta línea discursiva se desarrolla este artículo, dado que los maestros disidentes “manifiestan la voluntad de oponerse a una determinada moral (...); llevar la contraria a la moral se hace ya (y no puede dejar de hacerse) desde cierta moral, la ‘moral contraria’” (Bilbeny, 2012, p. 24). En la búsqueda de esta contrariedad expresada en una descripción ética y de sus valores resulta, por tanto, el aspecto relevante que recae sobre este trabajo. Se considera así, que el presente escrito hace una modesta contribución a un terreno poco estudiado: la ética magisterial con énfasis en los grupos de oposición o resistencia.

Tratar de identificar una ética magisterial con perspectiva disidente, conlleva construir un esquema general de la ética y valores que tienen los docentes. A este respecto, la literatura es, por lo demás, vasta, dado que la caracterización de rasgos plausibles en el profesorado se ha venido configurando desde hace ya varios siglos, aunque no así con las fuentes para la ética disidente, donde a través de un seguimiento intertextual, lógico y categorial, se pudo construir un bosquejo de una ética docente no-convencional. Fue, precisamente, por medio de este recorrido de lo convencional a lo radical, que se pudo llegar al esclarecimiento

de una ética particular. En otras palabras, para el desarrollo teórico-literario de una ética en el profesorado que se agrupa principalmente en las organizaciones sindicales o que participa activamente en los movimientos sociales de resistencia, se ha comenzado por narrar las particularidades de una ética *convencional*, con un paso adelante hacia otra ética del *término medio*, para arribar, finalmente, a la ética *disidente* o más radical.

Si bien este trabajo intenta adquirir una connotación general y amplia sobre los valores éticos del magisterio en resistencia, no se ha omitido la posición ética de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), en tanto forma parte de la directriz investigativa que se ha asumido en el programa doctoral. Salvo algunas breves líneas referidas a la CNTE, este trabajo de revisión de la literatura especializada puede considerarse, sin más, propio de un panorama general en torno a la ética magisterial convencional y la ética disidente en lo específico. Un estado de la cuestión sobre los valores éticos de los movimientos magisteriales, conforma un aporte necesario que coadyuva a profundizar en la comprensión de las prácticas políticas disidentes de los maestros.

El procedimiento para la construcción de esta revisión de la literatura ha consistido en un enfoque hermenéutico, al abordar los tres grandes campos antes mencionados –ética convencional, del término medio y radical–, a través de subapartados en los que converge una semántica lógica y categorial. De esta manera, en el subtítulo “La caracterización convencional del profesor, el educador militante y la ética magisterial”, se abordan los rasgos esenciales que se le atañe al maestro, inherentes a un esquema deontológico, para, posteriormente, especificar los perfiles éticos a partir de las tres grandes esquematizaciones antes aludidas. Después, en la sección “*Ética de los movimientos sociales de resistencia*” se explica cómo la literatura comprende la vida orgánica de estos y las posiciones éticas que se requieren en su devenir. En “La

formación ética en el profesorado-militante” se abordan los presupuestos éticos presentes desde la formación inicial del profesorado hasta los espacios de formación alternativa, como puede ser sindical o política, que se suscitan ya en el ejercicio profesional de la docencia. Por último, en el apartado sobre las “Pedagogías alternativas y su influencia en la ética magisterial” se hace un reconocimiento de aquellas que se concatenan con la ética disidente y los valores éticos que sobre estas subyacen. Queda el espacio para un trabajo futuro de mayor especificidad, no propiamente teórico, en el que pueda abordarse lo elemental de una ética sindical en el profesorado, principalmente de América, en el que las experiencias de contingentes de Canadá, EE.UU. y América Latina permitan construir un índice estructural sobre sus formas de lucha y los aspectos a los que resisten.

### **La caracterización convencional del profesor, el educador militante y la ética magisterial**

El rol que el profesor debe cumplir ha sufrido cambios a lo largo de la historia de la educación. La discusión, en los albores de la escuela moderna, se centró en el carácter funcionalista e instruccional durante sus primeros años, para después estar referida a la formación y educación desde una óptica integral. En sus inicios, según plantean Negrín y Vergara (2009), bajo la corriente del humanismo, se daba énfasis al aprendizaje de la lengua vernácula y saberes útiles, donde el profesor se ubicaba más en la posición de un instructor. A la par del humanismo y en medio de la transición hacia lo que se denominará la Escuela Nueva, existió el modelo de enseñanza lancasteriano, indica Tanck (2010), que buscaba a los niños más destacados para ser maestros de sus iguales, con un profesor que los formaba con anticipación; la posición del maestro era solamente de alfabetizador y entrenador de habilidades aritméticas básicas. Por su parte, la Escuela Nueva o Activa, aclara Díaz (2009), incorporó aspectos

del pensamiento científico y la psicología; al contemplar una perspectiva paidocentrista, el profesor dejó de ser instructor-alfabetizador para colocarse en un perfil de mayor profesionalidad, aunque con un sesgo cognitivista para los modelos que se desarrollaron fuera del bloque socialista. Será a partir de la segunda mitad del siglo XX que la educación tome una perspectiva de connotación crítica (Gadotti, 2003), no obstante, este enfoque comparte presencia con las líneas más recientes de la educación convencional.

Actualmente, de acuerdo con Marcelo (2001), los profesores requieren habilidades, competencias y compromisos éticos, al ser concebidos como profesionales del aprendizaje que gestionan su autoformación continua, con un cambio cultural al interior de las instituciones para promover el pensamiento, en lo que recién se ha denominado comunidades de aprendizaje. El énfasis ético se encuentra en el compromiso hacia la educación, que ha de surgir desde el propio profesor, por su formación y constante actualización. Bajo este orden de ideas, Marcelo (2001) reconoce que en la caracterización convencional del profesorado de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, las emociones, sentimientos, imagen de sí mismo, motivación y satisfacción del trabajo docente, son elementos que determinan la actitud que tiene el profesor durante su quehacer, además de definir su ética e identidad.

La llamada nueva era global trajo consigo varios cambios, que repercuten en la aparición de nociones en torno a las competencias profesionales, como apunta Imbernón (2001), en los ámbitos pedagógico, científico y cultural. Esto significa que el saber estable ahora fluctúa con mayor rapidez con respecto a épocas anteriores y la imagen de la disciplinabilidad se ha provisto de nuevos enfoques en la construcción del conocimiento. Como el espacio donde se desarrolla el acto educativo es cambiante, se espera del profesor la capacidad de adecuarse a él, argumenta Imbernón (2001), la habilidad

social para el desarrollo de la convivencia con los otros –es decir, los estudiantes–, el demás profesorado y la comunidad. Estas demandas conllevan una construcción del deber ser del docente para identificar, ya sea implícitamente, cuáles son los conocimientos más necesarios para la época actual y para el clima de convivencia y participación que se vive en el interior de las instituciones.

Bajo una controversial posición de la sociedad global, la época contemporánea espera que todos los estudiantes adquieran la capacidad de aprender a lo largo de la vida, lo cual, sin duda, influye en la ética del profesor. Dados los cambios en las relaciones de producción y las formas de vida que están presentes en la modernidad, especifica Pérez (2009), los estudiantes han de ser capaces de comprender, procesar, discriminar, reflexionar y transformar la información que reciben para los fines éticos que se requieren en la especificidad de los contextos y los proyectos personales. Los proyectos sociales que se asuman en la escuela, posiblemente, podrán ser los que el maestro considere y estos, a su vez, contener la perspectiva ética del profesor. Estas habilidades no solo competen al docente, sino se requiere de la construcción de una escuela que por sus valores sea comprensiva, aunque esto se ve obstaculizado por los cambios de la sociedad, donde la escuela contemporánea contribuye a tareas de clasificación, selección y exclusión o sumisión de los estudiantes.

La situación e identidad del profesor se encuentra en un entramado teórico que, por un lado, plantea el desarrollo de las mejores habilidades para la construcción del aprendizaje en entornos altamente cambiantes y, por otro lado, la aplicación irrestricta de la política educativa, sin importar cuán pertinente sea para las tendencias globales y las nociones éticas que el docente tenga sobre la buena educación. Por ejemplo, no es para menos que Molina (2011) enliste en los primeros lugares de las respon-

sabilidades que tiene el maestro, la aplicación de la norma vigente en cuanto a política educativa, lo mismo con respecto a la normatividad del centro escolar, lo que pareciera una suerte de reproducción del *statu quo*. En ocasiones, en la versión apegada a la norma oficial de las Secretarías o Ministerios de Educación, se trata de cumplir la obligación contraída, el acuerdo con el Estado; pero también, en contraparte, la educación en un sentido más amplio espera que el docente cumpla un objetivo que vaya más allá del conformismo, para el desarrollo de ciertos valores éticos que redunden en la formación de ciudadanos libres, plurales y democráticos. Esto es sobrepasar los contenidos académicos de los planes de estudio, su idea centrada en la plena cognición, para la formación en y para los valores (Jiménez, 2012).

Esta nueva concepción del profesor espera que sea “un profesional reflexivo (...), capaz de indicar sus porqués (*sic*) y para qué de una manera explícita” (Trillo y Sanjurjo, 2012, p. 72), momento en el que, entre otros aspectos, se manifestaría su ética al tener luminosidad sobre el porqué y para qué de su actuar. De la misma manera, al docente se le pide que asuma la responsabilidad del mundo complejo que se vive y sea “capaz de ensayar nuevas alternativas (...), trabajar en equipo [como aspecto ético en sí mismo] (...), asumir el desafío de su propio perfeccionamiento” (Trillo y Sanjurjo, 2012, p. 72). Sin embargo, el compromiso docente siempre se verá maniatado por la paradoja de ser libre dentro de un sistema que intenta evitar esa responsabilidad. Para ello, Trillo y Sanjurjo (2012) lo expresan con las siguientes palabras: “en consecuencia, el profesor, señor y dueño de lo que ocurre en su aula es el primer prisionero del sistema” (p. 73), ya que una parte importante de su actuar enfrenta obstáculos por una lógica de política educativa permeada por organismos internacionales, cada vez más adoptada por los padres de familia y la sociedad en general, lo que sitúa en dilema sus valores éticos.



Desde la lógica de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el docente ha de tener ciertas habilidades y conocimientos, agrupadas en tres grandes competencias (López, 2014): 1. trabajar con los otros, 2. trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías y 3. trabajar con y en la sociedad. Estas habilidades, no obstante, se plantean en una perspectiva de política educativa que descansa solamente en el profesorado, lo que influye en la autoconstrucción de la ética del profesor. Al promoverse estos enfoques educativos, la profesión docente sufre una sobre-regulación, ya que, a pesar de poseer los títulos académicos necesarios y una formación exclusiva, durante el ejercicio docente se observa una verificación de su quehacer cotidiano. Sin embargo, López (2014) reitera la definición del profesorado como portador de conocimiento pedagógico específico que dispone de un código deontológico que compromete a sus miembros para dar certeza y respeto a la profesión ante la sociedad. Este último aspecto requiere mayor análisis, dado que el docente no solo es eso, sino convergen dentro de sí una infinidad de facetas que pueden modificar dicho código deontológico a uno más amplio y diverso.

En la intención de comprender este espectro que constituye al trabajo docente y la configuración de su deber ser, Travers y Cooper (1997) indican que, bajo los cambios que se han dado en la caracterización del profesorado, sus funciones comportan roles contradictorios. Por ejemplo, se pide que sea un amigo, un integrante más del grupo, el facilitador en la comunidad de aprendizaje y, simultáneamente, el "evaluador, selector y disciplinador" (p. 23), lo que pone en disyuntiva sus principios éticos. Los autores también explican que la identidad del maestro muestra preocupación, en tanto las expectativas de estos, y de la sociedad misma, ya no tienen el respaldo que antes ostentaban; la forma de juzgarlos ahora es más estricta y con mayores miradas sobre su actuar. De esta

manera, el clima de trabajo muestra una discrepancia, anotan Esteras, Chorot y Sandín (2018), entre lo que el docente anhela como ideal y lo que en realidad sucede en su quehacer pedagógico, es decir, no encuentra correspondencia entre su concepto de ética y la realidad. Esta insatisfacción, sin duda, produce efectos nocivos en el buen rumbo de la educación y nubla los valores éticos que el profesor considera como imprescindibles, dado que la correspondencia entre su aspiración de desarrollo profesional y los resultados obtenidos a partir de la realidad no le convencen.

A la letra, Imbernón (2014) describe cómo la profesión docente se constituye desde diversos factores, como

el salario, la demanda del mercador laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, (...) y, por supuesto, mediante la formación inicial y permanente que esa persona realiza (p. 180).

Con ello, difícilmente puede esperarse que los profesores, al egresar de las instituciones formadoras, se configuren en torno a un molde, dado los múltiples factores que lo constituyen. Existe y debe haber un código deontológico general, que pormenore algunos valores éticos, no obstante, estos valores podrán modificarse a lo largo de la carrera docente, otros consolidarse e, incluso, algunos más, abandonarse.

Caracterizar estos valores éticos representa una tarea ardua. Podrán tener algunos rasgos comunes, pero, indudablemente, los maestros presentan "una considerable pluralidad y complejidad sociológica, por su origen, su situación contractual, nivel educativo, salarios..., que afecta indefendiblemente a (...) [sus] identidades personales, profesionales y laborales" (Tejada, 2018, p. 76). En este sentido, las identidades corresponden a su ética, sus valores, mismos que podrán ser distintos en función de la percepción que tengan de sí, en los ámbitos personal, profesional y laboral. Para el caso de

nuestro objeto de estudio, los maestros disidentes observan insatisfacción en el ámbito laboral, comenta Imbernón (2014), su desarrollo profesional presenta una línea descendente, de ahí que busquen espacios de organización para concretar sus reivindicaciones. Esta proletarización se debe, de acuerdo con Contreras (2018), a un sistema exacerbado de toma de decisiones en las que no participa el profesor y, por ende, están ausentes sus valores éticos. Los cambios al margen del maestro van desde los diseños curriculares hasta la aplicación de programas de estudio sin más, lo que conlleva una descualificación de la profesión docente y fragmentación de la pedagogía. En suma, el rechazo a la proletarización es un reclamo del detrimento del estatus social y de su identidad misma, que ha estado influenciado por diversos factores, ya sean políticos o económicos.

En este ejercicio de la docencia, según García (2012), aunque el maestro se presente en todos los campos prácticos de la vida cotidiana como uno mismo, siempre están en constante juego la persona y el profesor. Cada docente tiene una historia de vida, por tanto, una ética específica –aunque esto no significa la imposibilidad de congregarse con colegas para ciertos fines– que lo guía en la actuación y la afirmación de su ser, permeado de múltiples factores y necesidades en la realidad social. Las dificultades a las que se enfrenta, familiares, personales, sociales, políticas, económico-laborales, afectarán su identidad-valores y lo moverán a actuar de manera proporcional a los niveles de satisfacción que perciba en cada una de estas dificultades. Hargreaves (2005) arguye que estas inconformidades son causadas por un proceso de intensificación, propio de los cambios globales que ha sufrido la flexibilización laboral para los trabajadores no manuales o intelectuales, como son los maestros. La intensificación se basa en las modificaciones a las responsabilidades y tareas que contemplan la jornada laboral, imposibilidad para reforzar las propias destrezas por el aumento en el horario de la jornada

y, simultáneamente, una reducción del salario y una sobrecarga que redundan en estrés.

Aunque autores como Tardif (2013) consideran que en la época actual la enseñanza no es de vocación y oficio, sino de profesión, no obstante, nuestra posición discurre que el ser del maestro se constituye desde las tres concepciones: vocación, oficio y profesión. Sin embargo, concordamos con Tardif (2013) en cuanto a que la docencia tiene un soporte de conocimientos sólidos, específicos, que justifican los actos y juicios, además de un código ético. Los profesores requieren un amor a la profesión. En el aula debería haber un ímpetu por enseñar, como evidencia ética de su profesionalidad, lo que generaría por ciertos momentos un mundo de aprendizaje ajeno a la condición de precariedad o, simplemente, de descontento personal. Ello representa un esfuerzo importante. Es la verdadera vocación. Se trata de que el profesorado, en aras de su vocación, oficio y ética, al enseñar sienta un deleite, se recree desde “la exuberancia de la felicidad, (...) [sea] un pastor de la alegría” (Alves, 1996, p. 17). No obstante, crear una burbuja del acto educativo, impermeable a la realidad exterior de forma permanente, es imposible.

Las líneas escritas con anterioridad han esbozado la concepción que se tiene del profesor actualmente, bajo una generalidad. Ahora se trata de abordar cuál es la ética que la perspectiva convencional de la educación plantea sobre los docentes. Álvarez y Soriano (2012) hablan de un compromiso deontológico, en el sentido de que la educación no puede ser solo enseñar conocimientos, de ahí que el maestro deba ser formado con un marco de conducta para la actuación. Desde este enfoque, ampliamente asociado a los cambios de la globalización y la legislación laboral actual, dicho marco de conducta se constriñe a la forma en que ha de conducirse el profesorado en el aula y la institución escolar, así como a delimitar sus actividades y participación a lo meramente didáctico. En otra línea similar, Day (2006) explica que los fines

morales de los docentes están expresados en el compromiso que existe con los estudiantes dentro del centro escolar, por lo que los obliga a poner en primer lugar a los alumnos. A su vez, el autor reconoce algunas virtudes importantes en relación con la tarea de la educación: sinceridad, valentía, afecto, imparcialidad, humildad, sabiduría práctica y educación humanista. Estas virtudes, con este enfoque, han de fungir como guía para orientar una ética docente propia de la sociedad globalizada en el siglo XXI.

En el programa educativo oficial de México, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, la ética del profesor y de las relaciones en general, habría de basarse en lo que el propio documento denomina la ética del cuidado (SEP, 2017). Se sustenta en el valor del respeto como el primordial para impulsar la tolerancia y la solidaridad. El maestro, desde la perspectiva del currículo oficial mexicano, ha de asumir y promover actitudes democráticas, el valor de la colectividad y el diálogo para la toma de decisiones. Relacionado a este orden de ideas, el documento (SEP, 2014) que define el perfil del docente, aborda una ética que se reduce a la responsabilidad que tiene el maestro sobre ejercer el marco legal, por sobre sus propios valores éticos. Ciertamente menciona la generación de un clima áulico igualitario, pero la trascendencia social de su actuar se encuentra ausente. El secretario de Educación durante la administración Enrique Peña Nieto, Otto Granados (2018), reafirma esta visión pragmática e ideológica que moviliza un discurso de profesión individualizada, además de ver a los docentes como los mayores responsables de la mejora o desastre de la educación.

Es claro que existe una ética general magisterial, la cual se abordó al comienzo de este apartado, referida al compromiso docente en el terreno áulico, al respeto a la norma legal y al interés por desarrollar el currículum y generar los aprendizajes ahí planteados. Sin embargo, dicha ética general, a nuestro ver, es ausente o esconde su carácter político. Esto significa que,

aparte de la ética *general* magisterial y la ética de la disidencia, existe también una ética magisterial que intenta desprenderse de la política educativa actual –apegada a la lógica del capital humano– pero no incide en la voluntad de los maestros para cargar su discurso de contenido político. Considera que los valores éticos del profesor influyen en la sociedad, mas no, por ejemplo, es cuestionadora del capitalismo. Es una ética, por denominarla de alguna manera, de término “medio”, que a continuación se desarrolla.

Dicha ética, de acuerdo con Meirieu (2006), espera una práctica pedagógica que reconozca la alteridad, la existencia del otro en el mundo de vida cotidiano. Con este coexistir, los valores éticos del profesor deben hacer surgir el deseo de aprender, crear el enigma (Meirieu, 1997), bajo una imagen comprometida, dinámica y capaz de inspirar a otros. Sin llegar a la compasión fatalista de los estudiantes, lo que no indica percibir su realidad con mirada crítica, se trata de hacer emerger una ética conjunta (Meirieu, 2016), que demuestre en los educandos al sujeto que subyace en ellos, su movilidad en las distintas esferas de la dimensión humana e interpelarlo para construir los valores éticos necesarios que demanda el contexto. Una verdadera formación de los valores, en tanto expresión de aquellos que posee el docente, a decir de Meirieu, requerirá que sean aprendidos

(...) como un contagio, como un virus. (...) Así pues, la organización de la situación de aprendizaje será la portadora de los valores, (...) ser testigo de la capacidad de permitir el acceso a esta armonía consigo mismo y con los demás que tal vez pueda, con gran precaución, llamarse felicidad. Y es que los valores no se aprenden por medio de cursos; (...) se van construyendo en el conjunto de las situaciones educativas y de las secuencias de enseñanza, siempre y cuando éstas sean capaces de demostrar que se aprende mejor (2001, p. 163).

Para Lorenz (2019) los profesores son guerreros porque su ética los lleva a combatir lo

estable. Este rompimiento contra lo inalterable puede estar referido a los aprendizajes que conservan los estudiantes, pero también, en nuestra opinión, debería estarlo hacia los contextos o estructuras en los que se suscita el acto educativo. La ética magisterial ha de buscar la revalorización de la especie humana, por medio de un pensamiento que esté en vaivén entre lo bueno del pasado y lo requerido para el futuro. Para ello, y como expresión de la ética que ostentan, los maestros deben desentonar, hacer la diferencia, confiar y propagar la idea de que el tiempo puede devenir de otra manera. En este aspecto concuerda Bara (2018) cuando indica que la verdadera ética del profesor expresa el dedicarse firmemente a la tarea de educar, entregarse a la causa noble, digna y buena, al grado de no retirarse, sino afrontar los escollos que se le presentan. De manera evidente, la firmeza que ostente el maestro lo llevará a buscar distintos caminos para la superación de los obstáculos y uno de ellos puede ser la organización sindical. Pero lo que ha de quedar claro es que, pese a la actividad política, el ímpetu por educar nunca habrá de desvanecerse.

A través de diversas líneas de investigación, algunos autores como García, Jover y Escámez (2010), esperan que la ética magisterial posea mínimamente un respeto a la dignidad de la comunidad educativa, la defensa de los derechos, la conducción del sujeto conforme a la justicia, asegurar una autonomía de la profesión, velar con responsabilidad por la solidaridad del otro, desde un presentarse con honestidad hacia quienes cuestionen o critiquen su rol en la sociedad. Las sugerencias planteadas por dichos autores serán válidas en tanto los valores éticos no se asuman como un hábito natural. En otras palabras, consideramos que la ética magisterial ha de responder a la necesidad de modificar el momento histórico que se vive o de lo contrario estaría tan solo promoviendo la formación de mentes muy educadas pero que se adaptan al escenario sin sobresalto alguno. Es cierto, como expresa Polo (2014), que la ética magisterial ha

de promover las virtudes que la profesión crea necesarias en sus rasgos más generales, además de no ser imposiciones, sino el camino para el logro del bien interno del acto de educar, pero el ideal estriba en la transformación social. Con esta ética, arguye Polo (2008), por lo menos, la educación tiene como fin la realización humana, el anhelo de plenitud, de encontrar sentido a la existencia para, asimismo, dar continuidad a la vida propia.

El encuentro en la enseñanza posee la tarea irrenunciable, declaran Bárcena y Mèlich (2000), de evitar la negación de la radical diferencia y alteridad, permitir a cada uno el simplemente ser otro, sin abstraerse del instinto gregario. Al mismo tiempo, la ética magisterial debe conceder el poder descubrir la alteridad del otro, porque es en este otro donde se puede encontrar la posibilidad de pensar de otro modo. Su momento ético, como lo plantea Bárcena (2005), sirve para poner los pies del maestro sobre la tierra y hacerle entrar en razón de que todo ser humano es racional pero dependiente, en donde los cuerpos de cada uno, la vida misma, ocupa un lugar importante en la ética, bajo una firme y crítica posición de

transacción moral entre seres humanos a través de la cual los adultos [–léase profesores–] inician a los recién llegados en el aprendizaje de llegar a ser humanos; (...) pues el educador es un agente comprometido en la iniciación de otros” (Bárcena, 2005, pp. 124, 126).

Se trata de un *ser maestro*, define Mèlich (2010), que muestra por medio de una forma expresiva inspiradora, evocadora, sugerente, tanto el aprendizaje como la existencia del otro, su sufrimiento y su regocijo, su sabiduría y su desconocimiento, su dignidad para el cambio social.

Por otro lado y más allá de la ética del término “medio”, Díaz (2009) cuestiona la sujeción que se hace hacia el docente y su vinculación, cada vez más frecuente, hacia los paradigmas educativos cargados de conceptos y representaciones

propias del capital humano. Posiciona una caracterización de la pedagogía en sintonía con el modo de producción y exhibe su composición vacía al atender solo las dimensiones humanas que pueden ser remuneradas. Asimismo, al desprender la amplia influencia que tiene el profesor en los diversos contextos, se da paso a una desprofesionalización.

Al estar maniatada la profesión docente, su actuación y valores éticos poseen una predefinición que está presente en la normatividad de la política educativa y en las nociones pedagógicas que subyacen desde la perspectiva mundial del capital humano. La trascendencia ética del profesor se ve obstaculizada por los cánones que paulatinamente se introyectan, para abandonar los valores éticos de compromiso con la sociedad, más allá de las aulas, y deshacer los proyectos de mejora de la humanidad. Ahora lo que importa es la calidad, educar en el mundo globalizado y respetar –en tanto ética del maestro– las disposiciones legales y curriculares que se definan legalmente. El rol de agente transformador desaparece y la docencia abre su margen de aspirantes a más perfiles disciplinares, apertura que es proporcional al desempleo estructural, y, además, carente, en no pocos casos, de nociones pedagógicas. Creemos que es aquí donde los motivos para la conceptualización de otra ética magisterial se hacen presentes, dado que existe un profesorado que no se contenta con su papel convencional, ni con la reducción de valores éticos propios del quehacer del maestro, sino que aprovecha su posición en el aula para proyectar cierta ética magisterial. Es la oportunidad para argumentar, como dice Giroux (2019), hacia una ética que desde la pedagogía se comprometa con el cambio sociopolítico y adoptar una esperanza hacia un futuro imaginable.

Esta concepción que dota a la escuela de un mayor impacto fue percibida por Gramsci (2007) a través de un *rapport* pedagógico que devela valores éticos de compromiso con la situación que afronta la sociedad. La participa-

ción y la adopción de los problemas sociales por parte del educador, como una ética que incide en lo político, a decir de Gramsci, “se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que lo componen, (...) entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales” (2007, p. 56). Por medio del consenso, a la luz de la situación específica de la sociedad, el docente pone en juego su ética para responder a las necesidades actuales, de tal suerte que sus valores éticos lo lleven a “inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, ‘persuador permanente’” (2007, p. 66) en la esquematización de prácticas pedagógicas y proyectos articuladores que permitan la transformación del sistema. Desde esta perspectiva, la posición ética del maestro va más allá de la generación de aprendizajes, para contribuir en la formación de un pensamiento y prácticas propias para la mejora de la condición humana.

Dicho compromiso político y solidaridad con las clases subalternas, también fue enunciado por Makarenko (1977), en tanto los fines de la educación que el docente debe asumir, han de “dimanar sólo de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades” (p. 41), es decir, no se trata solo de culminar los contenidos que manda el currículum oficial y promover las habilidades ahí presentes, sino, además de ello y con un enfoque crítico, conjuntar esfuerzos solidarios hacia un futuro distinto. Tal obligación va encausada, como dirá más adelante Makarenko (1977), a un principio de colectividad, como parte de la esencia humana, porque en esta “no cabe el individuo solitario, ni con formas exageradas ni empuqueñecido como brizna de polvo; en ella está el miembro de la colectividad” (p. 46), razón por la que el maestro habría de promover el respeto, la solidaridad y la cooperación sin menoscabo de su singularidad. Estos principios deberían formar parte de su ser como sujeto en los diferentes campos de la realidad social. En su ética el individualismo no tendría cabida.



Se trata de que el maestro supere la condición del apóstol que acerca la cultura a las comunidades para, como propone Ponce (2015), mostrar rechazo hacia la miseria y el hambre, o de lo contrario, el docente será diáfano ante las injusticias, con una ética endeble que solo afirma su individualidad. Suchodolski (1976), por su parte, se identifica con esta postura política de lo educativo, mediante la cual, el profesor asume una ética que "tiene por misión crear un nuevo sistema de vida colectiva totalmente desconocido en la historia" (p. 98). La moral pedagógica que plantea Suchodolski (1966) es la ética magisterial que ha perdurado en algunos profesores, misma que los orienta a luchar por un futuro mejor. Asimismo, en correspondencia con la visión de Ponce, Suchodolski (1966) reivindica la solidaridad como la educación auténtica del deber, a través de un valor y principio ético-político de actuación, por el cual, el docente "no puede separarse de los diarios problemas humanos, de las relaciones concretas entre los hombres, [del esfuerzo] (...) por la nueva realidad social, (...) por la realización de lo que debe ser" (pp. 157, 160).

En términos generales, esta perspectiva político-educativa desde el marxismo (Ferge, 1991), espera que el maestro asuma una defensa de la educación pública para paliar las desigualdades, romper con los monopolios del conocimiento mediante una formación integral más allá del intelectualismo, incidir en los valores relacionados a la participación de la vida social, de tal suerte que haya cambios en las relaciones escolares de competitividad por las de cooperación, dentro de una comunidad solidaria.

Posterior a los planteamientos de Makarenko (1977), Gramsci (2007), Ponce (2015) y Suchodolski (1966; 1976), fue Paulo Freire quien construyó una perspectiva educativa que insta al profesor a conducirse y guiar su quehacer bajo la lupa de la crítica-ética. Será en su *opera prima* donde haga un llamado a los profesores para que, además de propiciar la reflexión y el

aprendizaje, asuman un compromiso ético "en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, (...) de crearla, [como liberación profunda porque] (...) ni se transforman (...) en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos" (Freire, 2005, p. 41). Sin duda su obra exige un esfuerzo sublime de los profesores en las aulas, pero reconoce que el ser "solo docente" no existe, porque en los maestros se forja una ética que exige un compromiso y actitud "en favor de la superación de las injusticias sociales" (Freire, 2008, p. 102). A pesar de denunciar una lógica colonizadora en la educación que dificulta la liberación, Freire (2014) pide en los educadores mantener firme su convicción por las causas justas, para en los distintos espacios que interactúa el profesor, por ejemplo el aula, realizar una "práctica en la que estimulemos a las personas a movilizarse o a organizarse" (p. 61).

La ética que demanda Freire en los maestros es de un "profundo compromiso con las causas sociales" (Macedo, 2001, p. 180). Espera que exista vocación en la práctica pedagógica, por más sencilla que parezca, para que juntos, con respeto y admiración hacia el otro del acto educativo –educando y, a la vez, educador– construyan un diálogo crítico para la acción transformativa. Precisamente por esta pulsión hacia la transformación, la ética de los profesores no puede ser ajena a las causas sociales ni a sus propias causas. Esta ética puede ser considerada como radical, pero ¿qué podría ser más radical sino el compromiso por las vidas de quienes sufren la injusticia de un sistema? Los valores éticos de los profesores deben compaginarse con, además de sus propias demandas, el profundo amor hacia el otro, para que, en su cotidianidad, recreen y vivan "la plenitud del ser humano con su cabeza, su corazón y su cuerpo" (Gelpi, 2001, p. 222). La ética contenida en las ideas de Freire aspira a que los educadores sean capaces de "reconocer el *no-yo*, el otro, así como de respetar y valorar a la otra persona, (...) [y a la vez ser] respetado y valorado por

el *otro* como un *no-yo*" (Mergner, 2004, p. 70). En este sentido, de acuerdo con Huerta (2008), se espera que los valores éticos del profesorado crítico, redunden en la búsqueda de justicia social, en tanto agentes de cambio, basada en una ética de humanización y solidaridad y no en una ética del mercado, por lo tanto, da prioridad a la conservación de la vida humana como el centro de todas las políticas y acciones que realice la sociedad.

De esta manera, autores como Giroux (2004), proponen que la asunción de valores éticos en la práctica educativa, permeados de una política de transformación, doten a los estudiantes de

formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación, (...) con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente (pp. 62, 65), es decir, la sociedad futura.

Importante resulta para Giroux (1997) reivindicar el papel del profesor como intelectual, sin confundirlo como técnico ni reproductor, para asumir con responsabilidad el planteamiento y la crítica de lo que se enseña y lo que se persigue dentro de las aulas. El compromiso ético, demuestran Giroux y McLaren (1998), representa, entonces, romper la costumbre hegemónica de la aislada individualidad liberal, para unir fuerzas políticas y enfrentar el orden social existente del sufrimiento. La solidaridad, arguye Leonardo (2007) será el prerrequisito fundamental para una ética que coadyuve a la justicia universal, conforme a un enfoque que resalta el papel del maestro por su trascendencia en la transformación de las condiciones sociales de los más desfavorecidos.

El compromiso irrestricto por las causas sociales y la educación pública habrá de redundar en la mejora de los sistemas educativos y la sociedad en la que se encuentran insertos estos

centros de educación. Con una ética del profesorado que cuestione, explican Fernández, García y Galindo (2017), la tendencia de reducir la instrucción de los estudiantes a materias de adiestramiento operatorio, las prácticas pedagógicas deben modificarse en relación con una ética que vele por el progreso de la humanidad y no al ritmo de la eficiencia mercantil o la moda de los expertos de educación. La puesta en acción de valores éticos con gran impacto social no es tarea fácil, porque, como bien dice Vega (2007), la existencia de profesores intelectuales-transformativos, que puedan ir en contra del aire de los tiempos es irrelevante para la tendencia de la política educativa actual, no solo por la poca rentabilidad que representa estar al pendiente de los polémicos maestros, sino porque debe hacerse caso omiso, por todos los medios, a su carácter crítico. Junto con la lucha por la vida humana, la ética del maestro debe abandonar la concepción de la educación "considerada como un negocio en el cual se produce un insumo (denominado capital humano) y su eficacia se mide en la relación costo/beneficio y en el efecto del capital humano sobre el empleo y el ingreso" (Vega, 2007, p. 515).

Las tendencias globales le imprimen al profesorado un papel que, sin duda, tienden a pre-determinar la ética que debe asumir. Naturalmente, la función del maestro es el desarrollo de aprendizajes, de conocimientos conceptuales y prácticos para pensar la realidad, sin embargo, este último aspecto cada vez es más reducido a un pragmatismo que espera adaptar a los estudiantes a la dinámica social y económica que le impone cierto sistema de alcance mundial. La ética magisterial debe permitir la revelación del otro como educando, como colega profesional, del compañero militante y del no-disidente, para dar paso al diálogo entre las distintas reivindicaciones. Creemos que el contenido político no puede desprenderse del acto educativo, dentro y fuera de las aulas, en tanto es ético criticar y luchar por las injusticias. Hasta este punto se ha trabajado la ética magisterial

como caracterización en singular, no obstante, se requiere identificar la ética que subyace en las organizaciones antisistémicas, tema que corresponde al apartado siguiente.

### **Ética de los movimientos sociales de resistencia**

La disidencia magisterial forma parte de los movimientos sociales. Aunque está conformada por un grupo gremial, en este caso, los profesores, su influencia social estriba en el discurso de pensar y querer otra educación, otra sociedad. Un movimiento disidente, antisistémico o social, se constituye por la necesaria agrupación para el logro de sus demandas. Su ética tiene como cimiento, manifiesta Alonso (2013), redes sociales internas que deben mantenerse firmes para la continuidad de la acción política o de lo contrario no podrán desarrollar la capacidad para enfrentar desafíos. Su consolidación es notoria cuando ya no solo se dedican a protestar, sino cuando gestionan su organización. La carencia de una ética al interior del movimiento tiende a su desgaste y pronostica su desaparición. El transcurrir del movimiento siempre se combinará entre valores como la responsabilidad colectiva y la liberación solidaria, puesto que antivalores, ya mencionados anteriormente, como el interés individual, por ejemplo, solo propician una ilusión de transformación social.

El movimiento social tiene en el interior de su ética, describen Tilly y Wood (2009), la reivindicación solidaria y colectiva contra cierta autoridad o entidad que afecta su actuar, una necesidad irrenunciable de asociarse alrededor de uno o varios fines, y la unidad y el compromiso en las formas de manifestación a las inconformidades. Los movimientos sociales son, a la vez, la expresión del momento histórico que se vive junto con los valores éticos que la organización disidente manifiesta para la proclama que dé solución a sus problemas. Al tiempo que se requiere un perfil ético específico para la organicidad del movimiento social, este también

demanda solidaridad y cooperación con demás movimientos sociales. Un aspecto importante para el progreso del movimiento disidente, su permanencia y reconocimiento en otros ámbitos de la sociedad, será la interacción solidaria que mantenga con los demás grupos, esto como muestra de una ética que rompe con los límites de la organización misma.

Para Pleyers (2018), los movimientos sociales dan muestra de su ética en singular a través del compromiso en cada uno de sus integrantes, misma que se radicaliza en función de los niveles de convicción que ostenta cada uno de sus militantes. Al inicio, cuando se conforma el movimiento disidente, suele suceder que los niveles de compromiso son muy altos, esto por la efervescencia que representa haber encontrado una organización que suma fuerzas para la reivindicación de las demandas. Este grado de convicción disminuirá, naturalmente, para mantenerse en un nivel medio, con fluctuaciones directas a los momentos de participación política, o en su defecto, hacia una tasa descendente de compromiso, proporcional a los resultados y coherencia ética que el movimiento logre demostrar. Valores como la democracia, la justicia o la dignidad, deben ser, ante todo, exigencias y prácticas constitutivas de la disidencia.

En este sentido, de acuerdo con Valdés (2010), la ética interna del movimiento social tiene la función de armonizar lo demandante y constitutivo del propio proyecto. En otras palabras, se espera que la ética, en efecto, presente en los militantes, guíe las demandas expuestas, para que la queja inicial no ofusque o absolutice a la organización y devenga en su desaparición. Esto es, no abocarse a las demandas sin la ética correspondiente. La credibilidad de la disidencia estará sustentada en la ética de sus integrantes y dirigentes. Por ello, la sociedad y los grupos organizados tendrán que exponer y vivenciar los valores éticos más afines al cometido que se han planteado. De la misma manera, la superación de descalabros habrá de

estar conferida a la logística que tenga el movimiento social. Una ética firme será la pauta para permitir una articulación sociopolítica entre sujetos y organizaciones que fortalezca las reivindicaciones entre movimientos sociales.

Lo anterior, no responde a prácticas uniformes en las reivindicaciones, al contrario, dentro de ciertos límites –en nuestro caso se trata del magisterio disidente–, incluso relativos, los movimientos sociales tienen la responsabilidad ética de incluir las más diversas demandas propias de sus militantes. El reconocimiento a la diversidad en el interior del movimiento disidente, arguye León (2010), representa una respuesta al detrimento de las condiciones de vida, las formas de exclusión, la opresión política, la discriminación, a la imposición del pensamiento único. La solidaridad y la emulación de una comunidad forman parte de los valores requeridos para entretener en las protestas la diversidad, por medio de un perfil ético-político que no excluya a quien pretende ayudar, sino a quien, bajo el desconocimiento, pretenda estigmatizar.

El movimiento en sí mismo, es constructor de sujetos históricos quienes, simultáneamente, son los artífices de la organización disidente. No debe, entonces, ser la ética del movimiento una concepción abstracta, sino

una construcción constante por el conjunto de los actores sociales en referencia a la dignidad humana y al bien de todos; (...) una obra colectiva que tiene sus referencias en la defensa de la humanidad. (...) El compromiso [a tener] es un acto social caracterizado por un elemento afectivo fuerte (Houtart, 2010, p. 102).

Bajo estas premisas, tanto integrantes como dirigentes tienen la enmienda de criticar y autocriticar a la organización disidente. Al estar conformada de modo colectivo, el movimiento social siempre muestra, de manera implícita, su grado de solidaridad.

La mayoría de los movimientos sociales de resistencia están inscritos sobre un pensamiento anticapitalista, aunque el grueso de sus demandas sean paliativos dentro del mismo modo de producción capitalista. Esto, sin embargo, no significa una ausencia de ética, sino falta de profundización teórica. Más allá de lo radical o no de su teoría, Sandoval (2013) reconoce un carácter constitutivo ético-político en la conformación de los movimientos sociales que les permite negar su realidad para la reivindicación de las demandas, en donde, además de la denuncia, intentan anunciar otro horizonte ético para la sociedad. La ética subyacente en los movimientos sociales permite crear otras formas de hacer política, de organización, de significación y de proyectos de vida que, sin duda, influyen en la manera que se muestran ante la sociedad como sujeto ético. Cualquiera que sea el nombre que recibe el movimiento social –para nuestro caso es la disidencia magisterial–, este conlleva una ética, que en el mejor de los casos, habría de trascender el propio movimiento. No obstante, legítimo resulta que la ética propia del movimiento social se corresponda con los intereses que han logrado la congregación. El problema estriba cuando esta ética se absolutiza en el interior del propio movimiento, a tal punto que se corrompe.

Es cierto, como afirman Flecha, Gómez y Puigvert (2001), que en el interior de los movimientos sociales está latente la amenaza de la centralización del poder que busca dominar bajo otras formas distintas, o similares, a las que se critica. La ética, en este sentido, corresponde al contrapeso necesario para el buen funcionamiento de la organización y devenir del movimiento. Una forma de expresar un alto grado de ética constitutiva al movimiento social, de acuerdo con los mismos autores, es que este alcance la denominación de movimiento societal, el cual conjuga los intereses de varios colectivos con los intereses de la sociedad en general, es decir, busca trascender el ámbito gremial o político del movimiento. A este

respecto, Rauber (2015) pone a la ética en un lugar fundamental para “superar las posiciones reformistas, vanguardistas y elitistas” (p. 51) que obstaculizan tanto la mirada correcta de las realidades económicas y políticas, como la ascendencia del movimiento social y, superadas estas prácticas, “dar el protagonismo en esas luchas [a los militantes], y que se hagan cargo para ello (...) de la acción y la organización políticas” (p. 52). Esto significa que el movimiento social no puede partir de una organización que se sostenga sobre una ética del verticalismo, sino en torno a una estructura que recoge todas las voces en pro de mantener la solidaridad.

La esencia de los movimientos sociales es en sí misma la activación de un ámbito ético, con base en lo expuesto por Tapia (2009). Desde el momento en que cuestionan algún tipo de exclusión, discriminación o desigualdad en torno a un universo institucional, hacen emerger una ética específica que modifica y recrea creencias y normas de la vida, para articular especificidades en el interior del movimiento social. Esta ética, en efecto, pone en cuestión la ética del sistema y, además, debe tener los elementos para argumentar el sentido ético de la denuncia en cuestión. Relacionado a este tema, a partir de Bilbeny (2015), se puede argumentar la ética que sostiene a los movimientos sociales. El autor plantea que las organizaciones tienen una consistencia ética en cuanto buscan satisfacer necesidades a favor de la preservación y el cuidado de la vida, los cuales posibilitan una mejor expresión del *ser*, como lo son la compañía, el trabajo, el reconocimiento y la participación social, la educación, cultura, entre otras. Dirá Bilbeny (2015) que el contenido ético de algún proyecto social u organización –para nuestra investigación es la disidencia magisterial–, es lo esencial de la vida que se vincula a través del existir; el *ser* es existir. Esto nos lleva a indicar que la ética magisterial, en tanto movimiento social, para contribuir a la sociedad, debe aspirar a que sus demandas y reivindicaciones

permitan, mejoren y desarrollen el existir de quienes ahí se congregan, pero, mejor aún, de quienes están más allá de la organización, es decir, propugnar por la trascendencia de su actuar político hacia la sociedad en general.

Vincularse con los demás movimientos sociales es una muestra de la ética específica en torno al movimiento magisterial. Con la creación de formas de participación en la que todos los militantes se encuentren conformes, a través de un valor firme de la democracia, el movimiento expone una ética general, pero también una ética particular de quienes están al frente de la organización. Entendido el movimiento social desde esta perspectiva, los líderes o representantes no son vanguardia ni élite, sino delegados de la voluntad de los militantes. Por ello, Hernández (2011) expresa que tener claridad en los valores éticos del movimiento social y procurar su formación, además, contribuye a consolidar una identidad, para nuestro caso, magisterial, que impacta en su presente histórico-cultural y, asimismo, en su práctica docente. Hay, entonces, un reconocimiento de los sujetos, en el interior del movimiento social, como sujetos colectivos que buscan la inclusión de los diferentes frentes de lucha, la crítica a los opositores y, lo más importante, la autocrítica del propio movimiento. Como se ha expresado con anterioridad, si el movimiento o la disidencia buscan mejorar las condiciones de vida, esta contiene una ética mínima. Esto lo reitera Hernández (2011) a partir de los principios éticos que observa en el movimiento magisterial, a saber, la solidaridad, la defensa de los derechos e intereses comunes y el consenso.

Por su parte, Touraine (2000) arguye que la ética constitutiva de los movimientos sociales radica en el sujeto ético que los compone, bajo una oposición a la dominación, en nombre de mejores condiciones de vida. Es un rechazo a la concepción humana que espera la simple y sencilla adaptación a todo lo que sucede. La ética de la disidencia magisterial habría de aspirar a permitir la libre producción de uno mismo, en

tanto, la afirmación del sujeto y la lucha por los derechos negados. Su ética y, simultáneamente, la del movimiento en sí, estarán definidos por la situación social que vive el sujeto-movimiento, así como la situación a la que aspira. Esto exige a los movimientos sociales una fundamentación muy clara de la ética que ostentan para la denuncia de sus afectaciones. Badiou (2004) explica que para ello, ha de tenerse claro contra qué mal se está luchando, para de ahí, poner en marcha el juicio y la acción hacia lo que se sufre o el que sufre, y comenzar a reconocer las maneras que pueden hacer cesar lo negado, junto con los medios correspondientes. La ética del movimiento social, entonces, habrá que evitar las víctimas, concluye Badiou (2004).

Pese a los argumentos sólidos que puedan darse en torno a los movimientos, consideramos necesario resaltar el aspecto autocrítico que debe poseer la disidencia, o, en su defecto, esta carecería de todo sentido ético. Cuando el movimiento social de resistencia deja de percibir y practicar los valores éticos que permitieron el nacimiento del movimiento, la organización comienza un tiempo de inestabilidad, por la aplicación aleatoria de valores éticos en los distintos componentes del movimiento. Si la carencia ética se agrava, es decir, se hace notoria la presencia de antivalores como la individualidad o corrupción, el movimiento llega a su fin y se necesita de una transformación sustancial de los componentes de la organización, a fin de recuperar los valores éticos principales y, además, aprovechar la coyuntura para el planteamiento de nuevos valores. De ahí, que todo movimiento social tenga presentes valores éticos afines a sus demandas.

Imaginar una ética del movimiento social supone ciertos valores para guiar el actuar y re-dirigir el camino. En este sentido, las palabras de Pérez (2010) permiten aclarar el aspecto sustancial de la crítica cuando observa:

La obligación de una revisión de sus prácticas sobre la base de un comportamiento ético y una

conducta pedagógica para generar, de nuevo, otros y nuevos procesos transformadores (...). Se debe romper desde adentro el sistema combatido para imaginar otras lógicas de relacionamiento político y para estructurar una sociedad horizontal, participativa, generadora de su propia organización y para asimilar las urgencias y demandas de los nuevos momentos y tiempos de la revolución [–léase transformación–], la cual nunca termina, se transforma (p. 97).

Si bien, esta ética de los movimientos sociales-magisteriales puede ser multifactorial, su importancia es irrenunciable, porque como dice Mejía (2011), “la dimensión ética de estas nuevas rebeldías, (...) nos colocan en un horizonte de justicia y reconocimiento de los factores que contribuyen a la desigualdad o con las mayores tasas de inequidad en el planeta” (p. 153). No obstante, es necesario conocer cómo es la formación magisterial en el ámbito de la ética, es decir, qué aspectos son considerados en la formación de profesores y cuáles en la disidencia magisterial.

### **La formación ética en el profesorado-militante**

Si como hasta ahora se ha dicho, la educación se caracteriza de forma compleja por las relaciones sociales y políticas que existen dentro del acto educativo, la formación ética del profesorado resulta importante para nuestra investigación. En los procesos de formación se pueden identificar algunos elementos éticos propuestos, junto con los espacios alternativos a los que acuden los maestros militantes, donde se incide sobre la especificidad de su ética como gremio y, a la vez, como sujeto intersubjetivo. También se ha comentado sobre la existencia de una ética específica, misma que no debe entenderse como incomparable, sino como una ética que comparte rasgos generales. Es en esta línea donde la formación ética, elucida Ibáñez (2018), se presenta como una actividad reflexiva, centrada en la toma de decisiones ético-políticas y pedagógicas, desde donde se sitúan, valoran y solucionan las acciones educativas de

transformación, tanto gremiales como didácticas y curriculares. Los profesores, al estar insertos en contextos específicos, contingentes y de gran variabilidad, requieren de la construcción y formación de valores generales que pondrán en marcha a través de las opciones éticas y políticas que se les presenten durante su carrera. Estos valores, vendrán a configurar un discurso ético como rasgo distintivo de su compromiso en el quehacer educativo.

La formación ética, de acuerdo con Trejo (2019), además de ser una característica propia de los estudios iniciales para el magisterio, ha de ser una tarea permanente. Es así, porque se espera que los maestros noveles sean forjadores de una actitud ética esencial, primero en ellos mismos y a la postre en sus estudiantes. Tienen a su cargo la responsabilidad de construir el nuevo humanismo necesario para el siglo XXI. De ahí que puedan enlistarse (Trejo, 2019) algunas actitudes éticas imprescindibles para la formación contemporánea de profesores: desarrollar la comprensión del otro y los valores solidaridad, respeto, tolerancia, pluralidad y predisposición a la paz. Bajo esta perspectiva, conjugar estos valores, junto con algunos otros que puedan añadirse, dan pie a poder conformar un perfil ético que piense, viva y actúe basándose en el horizonte de la persona humana, de su dignidad.

Es así como el compromiso ético forma parte de la posibilidad para superar dilemas éticos. Alrededor de los distintos espacios de expresión de la ética del magisterio, es que se demuestra su noción del deber. Por ello, para Bernal y Teixidó (2010), la formación del maestro en el área de la ética, ha de permitirle edificar la actitud más adecuada para la profesión, una disposición hacia la enseñanza y el aprendizaje, claridad sobre lo que significa enseñar y la conducción adecuada de las relaciones interpersonales que se dan dentro y fuera de la institución escolar, entre otras. Esto pone de manifiesto que la escuela no es neutra, por tanto, se espera que el compromiso ético, resultado

de la formación inicial, desarrolle en el profesorado experiencias estimulantes y realistas para su dedicación a la enseñanza; la generación de ambientes de aprendizaje que, por su clima ético, eviten la violencia, la discriminación y, por el contrario, valoren la heterogeneidad; la promoción de la solidaridad, la compasión y la justicia. Se hace énfasis en esta definición mínima del ser docente porque, cuando educa, sus valores están presentes a través de lo que dice, lo que hace, las relaciones que establece con los otros, con los padres, con la sociedad. Actuar, para el maestro, es develar su ética.

Formar a los futuros docentes desde la ética, supone que tengan la disposición al diálogo, un respeto sublime a las relaciones que se mantienen con el otro y el ímpetu por participar socialmente bajo el uso crítico de la razón. Para Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (2004) el desarrollo de, lo que ellos denominan, el juicio moral, toma vital importancia porque permite que los maestros pongan en juego la capacidad cognitiva para reflexionar sobre ciertas situaciones que tengan conflicto de valores e identificar qué es correcto y qué no. Los autores, al sustentarse en Kohlberg, consideran que este juicio por formar en el profesorado, valora su actuar desde la igualdad, equidad, libertad, autonomía y dignidad, en suma, desde la justicia. Asimismo, agregan con gran trascendencia el aspecto de la autoconciencia para reflexionar sobre la propia acción ética, a la vez que permite ensimismarse sobre el vínculo con el otro.

Para Imbernón (2007) esto supone perfilar una identidad ética, de ahí que la formación de profesores ha de contemplar la reivindicación de ese yo ético, de la subjetividad que lo compone, como la forma necesaria para ver y transformar la realidad social y educativa. Esta posición, como se muestra, representa ya un intento de ir más allá de lo educativo cuando observa en la formación ética de los maestros, su correspondencia con el compromiso de transformación, no solo educativa, sino de la realidad en su conjunto. La narrativa y el discurso del docente serán constitutivas de las

experiencias y la noción ética que haya construido. No se trata, sin embargo, de un subjetivismo, sino de un constructo intersubjetivo que valora al sujeto y su relación con los otros desde la alteridad. La formación ética del profesorado supone, a su vez, lograr el reconocimiento de la identidad propia de la tarea educativa para que exista una mejor interpretación de la educación y de los alcances y limitaciones que esta permite para la transformación social. Una ética concatenada a la reflexión muestra relevancia para analizar lo que se es, lo que se cree, lo que y el cómo se hace.

La perspectiva actual de la formación docente, asimismo, espera que el *ethos* del maestro tenga la irrenunciable propensión para la actuación con principios éticos y una vocación inherente a la identidad de la profesión. Es su ética la que le permite tomar decisiones sobre su relación con los contextos complejos, además de definir cómo actuar a favor de la reconstrucción del tejido social. Por esta razón, el sentido social del maestro, enseña Maya (2010), que ahora mismo se encuentra en una encrucijada por la dinámica global, ha de reverdecer como parte de su esencia y desarrollo, para la mejora de la educación y de la sociedad en general. La adhesión del profesor a los movimientos de cambio, entonces, es ineludible, en tanto expresa una ética y política para la conformación de nuevos sentidos en lo educativo y social.

Por su parte, Martín y Puig (2008) consideran que la significancia de la formación ética consiste en que los maestros puedan usar su identidad del quehacer educativo, es decir, la propia personalidad, en beneficio de la construcción de valores éticos con sus estudiantes o iguales. En este sentido, mostrar una autenticidad en las relaciones sociales, el respeto a los otros, coherencia al momento de actuar y tolerancia ante los diferentes juicios, forma parte del perfil ético necesario para los docentes, así como para quienes se están formando dentro del aula: los estudiantes. Así, la difícil tarea del ser ético del profesorado tendrá fluctuaciones entre los va-

lores compartidos y no compartidos, donde se pondrá a prueba su mejor expresión de la ética. Savater (2012), en este sentido, observa que la ética del profesor y su imprescindible formación, son en realidad la brújula que guía por lo importante y lo verdadero, además de indicar lo falso. El educador, ahora, ya no puede negar su realidad, sino por el contrario, debe coadyuvar en la enseñanza y el aprendizaje para navegar, como dice el autor, por ese mar turbio en el que nunca ha de cesar el ímpetu por su control. La ética que practique el profesorado deberá tomar en cuenta que "nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos" (Savater, 2010, p. 33), por lo que la argumentación sobre ciertos valores demandará un alto nivel discursivo en el maestro.

En la perspectiva de Gil y Cortez (2018), los modelos éticos en la formación de profesores deben tener cierta redundancia en la transformación social, donde su conocimiento pedagógico no es solamente saber técnico, sino una práctica ética y política en sí misma. En este sentido, la pedagogía, permeada por la formación ética en los maestros, sería el intento de expandir relaciones, prácticas e identidades democráticas, mismas que se dirijan a los problemas más urgentes, como son la desigualdad económica y la injusticia. Con esta ética, se insta al docente a decir siempre la verdad. A través de una mirada crítica, Gil (2018) esboza que la ética para formar en los nuevos profesores, debe configurar los dispositivos necesarios para la transformación epistémica y social, tanto de los sujetos en formación como de los espacios en donde se desarrollará la práctica educativa. La ética adquirida, permitirá negar las interpretaciones y sentidos de la vieja realidad, construir intersubjetivamente una ética mejor, que exprese nuevas formas de pensar y vivir, pero sobre todo, no solo transformar la realidad existente, sino vislumbrar una nueva.

La ética que corresponde en mayor medida a la disidencia magisterial busca, ilustra (Montero, 2002), la afirmación de los seres humanos y el desarrollo de sujetos críticos, libres, tolerantes, solidarios, generosos que luchan contra las injusticias y la opresión, con actuación ética en pro de la vida y de la Tierra. De la misma manera, De Mesquita (2002) sugiere llevar a los profesores en formación, a la expresión de su ética, en tanto se reconoce la no neutralidad del quehacer educativo, para que el perfil pedagógico-político ayude a leer la realidad con claridad, tanto a docentes como estudiantes, y así, descubrir cuál es su presente y cómo podrían ser los caminos para la superación de aquella realidad que se pretende negar.

De acuerdo con la ética que dice ostentar la CNTE (2013), la formación de cierto deber ser del maestro asume la tarea de formar a los estudiantes que se encuentran en un contexto de carencias y desigualdad a lo largo del país. Esta ética se sustenta en la raíz social que ha observado el estudiante para profesor, nutrida nada menos que por la misma realidad. Su ética hace un llamado a exigir a los militantes un alto grado de compromiso con la educación, el respeto a los padres de familia y sus comunidades, a defender las culturas originarias y los derechos de los contextos en los que se hallan insertos. Los valores que hacen suyos, habrán de contribuir a la movilización de los actores y fuerzas sociales más importantes para la educación, a fin de que se torne humanista, sustituyendo los valores del mercado, para forjar la solidaridad en los estudiantes y en el interior del gremio. No puede, por tanto, imaginar una ética sin el carácter político (CSIIIE, 2015) que representa impulsar la concreción de un proyecto histórico de nación, que tenga a la comunidad como fuente principal para la definición de los proyectos, es el respeto al consenso y la vinculación solidaria con los movimientos sociales. La formación ética del maestro militante es en los espacios de acción política, en la asamblea, en el aula. Agrega León López (2017) que en esta ética, se

pondera el respeto a las relaciones sociales porque ante todo se es humano y se lucha por el cuidado de la vida.

La concepción actual sobre la formación ética de los profesores-militantes provee una perspectiva de cuál ha de ser el perfil que se forme en los espacios inicial y continuo, sin embargo, en esta caracterización no se han abordado las propuestas pedagógicas alternativas y su influencia en la constitución de la ética magisterial, de ahí la importancia de conocer cuáles son dichos planteamientos.

### **Pedagogías alternativas y su influencia en la ética magisterial**

En el desarrollo de la teoría pedagógica siempre han existido aquellas propuestas que se consideran irreverentes, al intentar ser críticas de los modelos educativos más influyentes de cierta época o, en su defecto, a la contribución que tienen estos en la preservación del sistema dado. Al poseer una esencia alternativa, distinta a lo establecido, estas pedagogías emergentes, como también se les ha llamado, repercuten en la formación de la perspectiva ética del profesorado. Bajo este orden de ideas, la pedagogía alternativa de Makarenko, con base en Trilla (2010), como la crítica a las condiciones de desigualdad social y la función de la escuela como perpetuadora de dichas condiciones, además de tener como estandarite la colectividad y sus valores en la sociedad, desde un corte investigativo-pedagógico que partía de los sujetos concretos y la realidad, perfila cierta posición ética en el maestro, es decir, apuntala un compromiso de trascendencia social, a la solidaridad como imperativo que habría de estar presente desde el aula y la responsabilidad vehemente por la atención y acción del contexto. De la misma manera, la pedagogía de Célestin Freinet, indica Imbernón (2010), como el referente que buscó instaurar una escuela para el pueblo, al priorizar el interés de los estudiantes y sus libertades, contra la enseñanza dogmática y los impedimentos para el desarrollo

del pensamiento, implanta una ética magisterial que reconoce las diferencias con el otro, advierte lo inadecuado de los prejuicios en la actuación, lo ineficaz de los autoritarismos y valora la diversidad en tanto condición humana, para lo cual invita a promover la solidaridad y la cooperación.

De la misma manera, Suchodolski (1979) esperaba con su pedagogía construir en los educadores una noción de la tarea formativa más allá de lo institucional, una postura más abierta a la vida cotidiana y su reorganización, hacia una vida más digna de los estudiantes y la sociedad en su conjunto. Por ello, la propuesta de Suchodolski demanda de los profesores una ética que se preocupe por el futuro de la sociedad y la humanidad entera. A través de valores como la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad, los maestros, desde esta perspectiva pedagógica, velan y defienden su posición ética ante el mundo, al tiempo que manifiestan y actúan por las condiciones de vida que el ser humano necesita para su desarrollo pleno.

Desde el contexto latinoamericano, las ideas anteriores tuvieron su esplendor y continuidad a la par con la denominada pedagogía crítica, cuyo máximo referente se encuentra en Paulo Freire. Por su parte, el educador brasileño, con su proyecto educativo propone al docente

La tolerancia como virtud de convivencia humana, (...) de la cualidad básica que debe ser forjada por nosotros y aprendida por la asunción de significado ético: la cualidad de convivir con el diferente. Con el *diferente*, no con el *inferior*. (...) Lo que la tolerancia auténtica demanda de mí es que *respete* al que es diferente, sus sueños, sus ideas, sus opciones, sus gustos, que no lo niegue sólo porque es diferente (2006, pp. 31-32).

Esto significa que en la pedagogía de Freire, la ética del profesorado es consecuente en torno a la valoración de la humanidad y su multiculturalidad. De igual manera, al pedir tolerancia por parte de los educadores, estos habrán de conducirse bajo el significado que representa convivir con el otro, al mirarlo no como igual,

sino como distinto, con dignidad propia, y a través del cual se evidencia la noción ética que se tiene, en tanto las acciones que emanan de los maestros afirman su vida.

Dicha concepción se conjuga con la urgencia de una pedagogía que se presente en América Latina como el punto de apoyo para la superación de la colonización en sus diversas formas y la supresión de un pensamiento eurocéntrico en la región. Para ello, Bigott (2010a), desde una pedagogía descolonizadora, instaura en el docente la condición ética de ser diferentes con respecto a lo enraizado, a mostrar un compromiso único por la reformulación de una educación que se ubica en un contexto histórico específico, por lo que el modo de ser maestro lo lleva a producir cambios en la conceptualización ético-pedagógica, junto con su manera de aprehenderse a sí mismo, es decir, de construir su identidad docente. La toma de consciencia de su realidad lo lleva a someter a crítica las estructuras en las que se desenvuelve y pone en práctica sus maneras de responder ante el compromiso social. Con esta mirada de Bigott (2010b), el docente y su ética han de conmocionar la realidad social, buscar su transformación, por medio de la construcción de un proyecto colectivo, desde la solidaridad y la diferencia, para arribar a las anheladas transformaciones educativas en Latinoamérica. En este sentido, el deber ser del docente se hace subversivo porque identifica las incongruencias del sistema y en colectivo escribe el horizonte al que se ha de arribar. De esta manera, el docente es la semilla para poner en cuestión los valores vigentes y crear nuevos sentidos éticos de comprensión para la vida humana.

En la misma línea, dentro de un marco correlativo a la pedagogía crítica, la denominada pedagogía de la resistencia concibe la ética de los profesores, aclara Rebellato (2004), como aquella en la que juntos se experimenta el respeto por el otro, la importancia de escuchar, el valorar las potencialidades de cada uno y lo inseparable que resulta la solidaridad y la esperanza

con la lucha por otra escuela, otra realidad. Sus valores convergen en el desafío ético asumido para la construcción del proyecto requerido, a fin de erradicar los antagonismos de clase, la destrucción de la vida, la naturaleza y las culturas. Por tanto, la ética que practica versa sobre el compromiso de negar lo que niega el ser y, por el contrario, afirmar la vida del otro como condición para afirmar la vida misma. A su vez, para Ubilla (2004), este resistir imprime valentía en los maestros, quienes se apropian de una ética que los enfrenta al discurso dominante, en donde cuestionar los valores éticos realmente existentes es sinónimo de peligrosidad, demoníaco, bárbaro o inmoral ante las estructuras de poder. La postura ética es, entonces, de respeto hacia el otro y su dignidad, hacia el posible acompañamiento que puede darse entre ambos para la potenciación de su valoración entre sí. Es la ética que se construye en la práctica intersubjetiva, desde la realidad vital para optar en los caminos de la incertidumbre, pero sin perder de vista al otro. La estructura de valores supone siempre un perfeccionamiento continuo.

Se trata de una pedagogía que reivindica lo comunitario, argumentan Gómez y Mora (2019), como el aprender a vivir con los otros y con la naturaleza. Esto es la puesta en juego del respeto como valor ético que reafirma la dignidad del hábitat común y de la humanidad en su conjunto como parte de sí mismo. La asunción de la ética, desde la pedagogía comunitaria, esboza lo educativo como forma vida, donde la presencia de los maestros trasciende el funcionalismo de dar clase, al trazar en colectivo el destino y romper con las relaciones objetivas y subjetivas que reproducen la desigualdad y dominación. En el encuentro educativo, los valores éticos se recrean a partir de la alteridad del otro, al mirarse a los ojos, elaborar el mundo desde ambos. Similar a la óptica anterior, Mora (2013) plantea una pedagogía en la que la ética contribuye a que el sujeto –sea docente o estudiante– y su colectividad elaboren un conjunto

de valores éticos críticos, desde un compromiso político por los más altos principios de justicia sociocomunitaria, que vinculan con el concepto de buen vivir, para mantener presente la existencia y significado del ser.

Aunque los nombres de las pedagogías puedan variar, todas las pedagogías alternativas o emergentes convergen sobre la base de lo que representa una lectura crítica de Freire, el pensamiento descolonial latinoamericano y Marx. Por eso, tener un compromiso ético-político por la construcción de un mundo más justo, representa, entre otras cosas, el común denominador de los valores éticos que ha de asumir el maestro comprometido. Este enfoque ético, planteado por Torres (2016), reconoce en los otros la importancia de incidir en la realidad, dado que el mundo es susceptible a ser transformado desde otros valores, sentidos y utopías, que no son propiamente los del *statu quo*. Con una pedagogía así, se asume la praxis dialógica como expresión ética de la definición de horizontes que parten de la solidaridad. Cuando el sujeto ético actúa de esta manera, en este caso el profesor, se abre una posibilidad para aproximarse a experiencias y conocimientos distintos, a otros saberes, que hacen emerger las voces negadas y restituyen la dignidad a través del reconocimiento genuino, apunta Cabaluz (2015). Es a través de hacer suyos valores éticos como el respeto, la solidaridad y el compromiso, donde la humanidad se recrea en la acción y reflexión colectiva. Además, no puede perderse de vista, como lo expone Gadotti (2002), que esta reconstrucción de la humanidad y su mundo, conlleva una ética que vele por la Tierra contra los intereses económicos que aún persisten, en donde, si ha de emplearse la categoría de globalización, solo puede ser para generar una solidaridad planetaria dentro de una comunidad única: la humanidad y la vida en el planeta.

Este sentido de la comunidad y la solidaridad se vuelve crucial en la ética magisterial, porque a través de dichos valores, el maestro

busca y contribuye a que los seres humanos permanezcan esencialmente unidos, señala Torres (2018), a pesar de las diferencias, es decir, se reconoce lo distinto dentro de la comunidad de vida. Vista así la ética y la pedagogía, el valor y el horizonte de lo comunitario coadyuva a la toma de conciencia de la perversidad existente en las relaciones sociales dentro del capitalismo. Los valores primordiales son, entonces, la solidaridad y el compromiso social. Esta ética y su correlación con el pensamiento crítico, implica “aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo” (Walsh, 2013, p. 39), misma que muestra distancia de la razón moderna-occidental-colonial, con la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia distintas a las impuestas por la modernidad. La ética magisterial tendría por objeto, muestra Imen (2017), promover la democracia protagónica y participativa, al tiempo que se compromete con un proceso de transformación en la desigualdad, para propiciar la justicia, con miras a una prospectiva crítica del porvenir.

Según los autores D’Antoni, Gómez, Gómez y Soto (2013), la ética que puede derivarse de una pedagogía crítica no busca el desarrollo de las habilidades priorizadas por la lógica del mercado, sino un fortalecimiento social y personal en pro de la comunidad-humanidad. Los educadores críticos, desde esta ética, esclarecen las condiciones materiales de la vida en su conjunto y trabajan desde la solidaridad para las proposiciones necesarias ante otro proyecto civilizatorio. Busca problematizar las necesidades y experiencias de los estudiantes para explorar las alternativas posibles entre sus vidas concretas y las limitaciones sociales. Asumir una ética vinculada a la pedagogía crítica, pese a sus aristas o variantes, es para Giroux (2005) el reclamo político imprescindible para sentar las bases por la lucha de un orden social democrático, real y vital, acompañado de un pensamiento utópico que no debe entenderse como

ilusorio, sino como crítico y posible. Su responsabilidad estriba en la

tarea enorme para hacer frente a las actuales amenazas hacia el planeta y la vida cotidiana, (...) [al combinar] los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. (...) [Desde esta ética], el rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente (Giroux, 2013, p. 17).

Por su parte, McLaren (2012) observa en la educación el camino ético para la superación del capitalismo, por cuanto invita a estar atento en la pretendida neblina que se quiere imponer a las relaciones sociales de producción. También es velar por la reducción del impacto ambiental dentro de las escuelas, la creación de centros escolares tanto como sea posible, el aumento al presupuesto educativo y la reformulación de un plan de estudios que contemple otro mundo posible, la ecología y la solidaridad. Es propio de esta perspectiva ética (McLaren & Suoranta, 2009), que los educadores vislumbren una visión de futuro que trascienda el presente, al reconocer las contradicciones que vive hoy la humanidad dentro del capitalismo, por lo que la transformación social y el nuevo orden social mediante la participación democrática son inminentes.

La exigencia de la ética, demuestra Mejía (2016), está en mantener la mirada activa para elegir siempre la mejor opción política en, desde y para los intereses de los excluidos, oprimidos y para la pervivencia de la Tierra. Esta ética de la que se impregna el docente a través de la pedagogía, es aquella que interpela la propia conciencia, al corresponderse o no con la solidaridad, con la mirada del otro; nos centra en lo fundamental: significar al otro para la vida en comunidad, aduce Cussiánovich (2010). La dimensión afectiva y emocional se hace presente en el docente, al tener claro que no solo es inteligencia, pensamiento o razón, sino ante todo, un ser intersubjetivo que se recrea y perfila junto con sus estudiantes (Maya, 2012). Valores

como el respeto, entendido como la cualidad imprescindible que fundamenta la convivencia democrática, además de que intrínsecamente pondera la dignidad humana; el diálogo como medio para el desarrollo personal y la humanización; y la solidaridad como la pulsión por el que sufre y padece injusticia, conforman aspectos fundamentales que la pedagogía reclama; sin ellos la educación y el devenir del docente toman otra rumbo que pudiera parecer anquilosado, precisa Jares (2006).

Creemos, finalmente, como bien lo expresa Aboites (2019), que el terreno educativo no ha de mostrarse desinteresado con respecto a una ética magisterial, porque la tarea de educar requiere profesores comprometidos para ofrecer a los estudiantes “las condiciones para una formación de alto nivel, crítica y orientada al trabajo y a la participación comprometida en la vida pública, (...) [de una propuesta democrática como] la única salida disponible para una crisis de otra manera insalvable” (pp. 74-75). No obstante, es importante decir, por último, que la ética magisterial deberá mantenerse expectante para no confundir los valores con una formación individualista, indica Polo (2004), sino, por el contrario, desde la solidaridad con la naturaleza y con el otro.

## Conclusiones

El camino recorrido en torno a la ética magisterial permite identificar algunos puntos importantes como, por ejemplo, que la sociedad del siglo XXI ha influido en la reconfiguración de la ética magisterial, porque espera, de inicio, un compromiso con la profesión misma y el amor o vocación a la docencia, como el rasgo distintivo para el desarrollo de una ética magisterial prominente. La elección de la profesión, por tanto, no es el refugio para la subsistencia sino el compromiso por contribuir al máximo desarrollo de los sujetos. De ahí que en la formación ética inicial se aluda a no propiciar el cognitivismo ni solamente el compromiso político, sino buscar cierto equilibrio para una ética del bien común.

No obstante, cuando el profesor asume su compromiso áulico a plenitud, pero ve con indignación su realidad, su función social lo lleva a la construcción de un movimiento que reivindique sus demandas. En efecto, ya sea su proletarización o las carencias educativas de su contexto, permitirán la constitución de un movimiento social de resistencia en el que, sin duda alguna, estarán presentes los valores éticos de cada uno de sus integrantes. Pertenecer al grupo es en sí mismo la puesta a prueba de su ética; y la permanencia en el tiempo de la organización, una muestra de la solidez ética del propio movimiento.

Asimismo, sin dejar de lado la organización disidente, la presencia de pedagogías alternativas manifiesta la construcción y adopción de modelos éticos trascendentales con los que el maestro se identifica, mismos que lo llevan a efectuar la mejor simbiosis de su rol como profesor y su presencia en el ámbito social. En suma, la ética magisterial pone en juego los valores éticos de la justicia social, la solidaridad, la democracia, el respeto, la responsabilidad colectiva, el compromiso social y la esperanza, los cuales habrán de guiar su camino de crítica y autocrítica en el interior de la organización magisterial y en el devenir de la sociedad.

## Referencias

- Aboites, H. (2019). Hacia un nuevo horizonte para la transformación de la educación en México. *El Cotidiano* (213), 67-75.
- Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. Ciudad de México: CIESAS.
- Álvarez, J., y Soriano, A. (2012). Estudio de la deontología profesional: hacia un compromiso docente de calidad. En R. Sánchez, y A. M. Ramos. *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI* (pp. 115-126). Madrid: Síntesis.
- Alves, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Ciudad de México: Herder.
- Bara, F. E. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

- Bernal, J. L., y Teixidó, J. (2010). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bigott, L. A. (2010a). *El educador neocolonizado*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Bigott, L. A. (2010b). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Bilbeny, N. (2012). *Ética*. Barcelona: Ariel.
- Bilbeny, N. (2015). *Justicia compasiva*. Madrid: Tecnos.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (2004). *La educación moral en primaria y secundaria*. Ciudad de México: Edelvives/SEP.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago: CLACSO/Editorial Quimantú.
- CNTE. (2013). Hacia la educación que necesitamos los mexicanos. En S. XVIII, *Antología. X Curso-Taller Estatal del Educador Popular 2013* (pp. 371-376). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- CSII. (2015). La formación del educador popular para el fortalecimiento del Programa Democrático de Educación y Cultura para Michoacán. En S. XVIII, *Antología. XII Curso-Taller Estatal del Educador Popular 2015* (pp. 256-262). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura* (2ª ed.). Lima: IFEJANT.
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L., y Soto, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Arlekin.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Mesquita, D. L. (2002). El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En A. M. Saul, *Paulo Freire y la formación de educadores* (pp. 85-97). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Díaz, C. F. (2009). *Viejas y nuevas ideas en educación. Una historia de la pedagogía*. Madrid: Popular.
- Díaz, Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico* (2ª ed.). Ciudad de México: UNAM/Bonilla Artigas.
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Madrid: Pirámide.
- Ferge, Z. (1991). Education. In T. Bottomore, *A Dictionary of Marxist Thought* (2ª ed., pp. 169-170). Malden: Blackwell Publishers.
- Fernández, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: CREFAL/FCE.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas* (4ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- García, S. A. (2012). *Los problemas del docente. Una mirada sistémica*. Naucalpan: Innovación Editorial Lagares de México.
- García, R., Jover, G., y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gelpi, E. (2001). Un hombre dotado de una gran humanidad. En M. Gadotti, y C. A. Torres. *Paulo Freire. Una biobibliografía* (pp. 221-222). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gil, R. L. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gil, R. L., y Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. M. Páez, G. M. Rondón, y J. H. Trejo. *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). Buenos Aires: CRESUR/CLACSO.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación* (6ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVIII(2), 13-26.
- Giroux, H. A. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes* (50), 153-158.
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En *Sociedad, cultura y educación* (pp. 87-136). Madrid: Miño y Dávila.
- Gómez, J. R., y Mora, M. A. (2019). Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-23.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica* (2ª ed.). (M. A. Manacorda, Ed.) Ciudad de México: Fontamara.
- Granados, O. (2018). *Reforma educativa*. Ciudad de México: FCE.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Hernández, I. C. (2011). El Movimiento Pedagógico Nacional Popular. Una práctica crítica desarrollada por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE hacia la reconstrucción de la identidad popular del magisterio de educación básica. *El Cotidiano* (168), 79-94.
- Houtart, F. (2010). Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. En A. Dacal. *Movimientos sociales. Sujetos, articulaciones y resistencias* (pp. 94-105). Panamá: Ruth Casa Editorial.

- Huerta, L. (2008). Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 339-355). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, R. (2018). *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente*. Ciudad de México: UPN.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Ciudad de México: Graó/Colofón.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Imen, P. A. (2017). Política(s) y pedagogía(s) nuestroamericana(s): un análisis en el contexto de los discursos del cambio y la innovación educativa. *Temas de Educación*, 23(1), 15-34.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M. M. (2012). El reto de la ética como compromiso educativo. En R. Sánchez, y A. M. Ramos. *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI* (pp. 93-101). Madrid: Síntesis.
- Léon, L. J. (2017). Educador popular, fundamentos y práctica del modelo educativo. En S. XVIII. *Antología. XIV Curso-Taller Estatal del Educador Popular 2017* (pp. 204-214). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.
- León, Y. (2010). El pensamiento contenido en la acción de los movimientos sociales. En A. Dacal. *Movimientos sociales. Sujetos, articulaciones y resistencias* (pp. 79-93). Panamá: Ruth Casa Editorial.
- Leonardo, Z. (2007). Política y ética de la solidaridad en McLaren: notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical. En L. Huerta-Charles, y M. Pruyn. *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución* (pp. 80-98). Ciudad de México: Siglo XXI.
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Macedo, D. (2001). Una mente penetrante e inquieta. En M. Gadotti, y C. A. Torres. *Paulo Freire. Una biobibliografía* (pp. 180-181). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Makarenko, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En *La función docente* (pp. 9-26). Madrid: Síntesis.
- Martín, X., y Puig, J. M. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Maya, A. (2012). *Pedagogía de la ternura: conceptos básicos* (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Maya, C. O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 51-64.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- McLaren, P., & Suoranta, J. (2009). Socialist Pedagogy. In D. Hill. *Contesting Neoliberal Education* (pp. 242-264). London: Routledge.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Mejía, M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia Política* (11), 128-156.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, y J. Muñoz. *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (pp. 227-249). Bogotá: CEAAL/Ediciones desde abajo.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mergner, G. (2004). Paulo Freire, algunas ideas sobre la razón en la solidaridad. En A. M. A. Freire. *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 67-75). Barcelona: Graó.
- Molina, M. J. (2011). *¡Ayuda, soy profesor!* Madrid: Editorial CSS.
- Montero, A. L. (2002). Autoformación para ser más: proceso de humanización y de constitución de la identidad. En A. M. Saul. *Paulo Freire y la formación de educadores* (pp. 33-46). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Mora, D. (2013). Modelo pedagógico y didáctico sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo (SIPCI). En *Educación pedagógica y didáctica, crítica y liberadora* (pp. 297-393). Caracas: MPPE.
- Muguerza, J. (2002). La obediencia al derecho y el imperativo de la disidencia. En C. Gómez (Ed.). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* (pp. 283-307). Madrid: Alianza.
- Negrín, O., y Vergara, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: UNED/Editorial Ramón Areces.
- Pérez, Á. I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. De Puelles. *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez, O. (2010). Los tiempos de la revolución y el sujeto histórico del cambio. En A. Ávila. *Los movimientos sociales y el sujeto histórico* (pp. 83-97). Quito: Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Polo, M. Á. (2004). *La morada del hombre: sobre la vida ética*. Lima: UNMSM.

- Polo, M. Á. (2008). Fundamentación ética de la praxis educativa. En S. Tirini, y M. Á. Polo Santillán. *Reflexiones sobre la complejidad educativa* (pp. 53-84). Lima: UIGV.
- Polo, M. Á. (2014). Ética profesional. *Gestión en el Tercer Milenio*, 6(12), 69-78.
- Ponce, A. (2015). *Educación y lucha de clases y otros escritos*. Gonnnet: UNIPE.
- Rauber, I. (2015). *América Latina. Movimientos sociales y representación política*. Caracas: El perro y la Rana.
- Rebellato, J. L. (2004). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación. En C. Korol. *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular* (pp. 49-64). Buenos Aires: América Libre/Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Sandoval, H. M. (2013). *Prácticas libertarias y movimientos anticapitalistas*. Guadalajara: Grietas Editores.
- Savater, F. (2010). *El valor de educar* (5ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona: Ariel.
- SEP. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México: CNSPD/SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 6º*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Suchodolski, B. (1966). *Teoría marxista de la educación*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Suchodolski, B. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista* (3ª ed.). Barcelona: Laia.
- Suchodolski, B. (1979). *Tratado de pedagogía* (4ª ed.). Barcelona: Península.
- Tanck, D. (2010). El siglo de las Luces. En *Historia mínima. La educación en México* (pp. 67-98). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Tapia, L. (2009). Lo político y lo democrático en los movimientos sociales. En *Democracia y teoría política en movimiento* (pp. 109-122). La Paz: Muela del Diablo Editores/ CIDES-UMSA.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón, y M. Tardif. *Identidad profesional docente* (pp. 75-93). Madrid: Narcea.
- Tilly, C., y Wood, L. J. (2009). *Los movimientos sociales, 1768-2008*. Barcelona: Crítica.
- Torres, A. (2016). La palabra verdadera es la que transforma el mundo: Paulo Freire y las pedagogías críticas. En W. J. Díaz, y Y. P. Sanabria. *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire* (pp. 95-102). Bogotá: Editorial UD.
- Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad* (2ª ed.). Ciudad de México: FCE.
- Travers, C. J., y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trejo, K. (2019). Formación docente en competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio. *Revista Panamericana de Pedagogía* (27), 125-147.
- Trilla, J. (2010). Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. En J. Trilla. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 123-150). Ciudad de México: Graó/Colofón.
- Trillo, F., y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ubilla, P. (2004). Ética y pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato). En C. Korol. *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular* (pp. 65-89). Buenos Aires: América Libre/Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Valdés, G. (2010). América Latina: construyendo lo común de las luchas y las resistencias. En A. Dacal. *Movimientos sociales. Sujetos, articulaciones y resistencias* (pp. 15-31). Panamá: Ruth Casa Editorial.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar* (vol. 2). Bogotá: UPN.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp. 23-68). Quito: Abya-Yala.