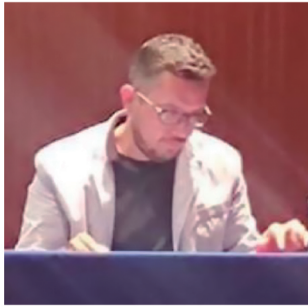


# La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional

Alfonso Luna Martínez





**Alfonso Luna Martínez**, es Licenciado en pedagogía (y en derecho), Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela (UPN); Doctor en Educación (UPN) y Posdoctorante en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (AEFCM; Universidad de Alcalá en Madrid; OEI), Director de nivel primaria en la Ciudad de México (SEP).

**Arturo Ballesteros Leiner**, Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor en el Doctorado en Educación de la UPN México. Es especialista en el pensamiento de Max Weber y en el estudio de las profesiones, particularmente del magisterio mexicano.

LA ÉTICA DOCENTE FRENTE A LOS CAMBIOS  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL



# LA ÉTICA DOCENTE FRENTE A LOS CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Alfonso Luna Martínez

Publicar al Sur  
2022





## CONSEJO EDITORIAL

DR. BEUCHOT MAURICIO -

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

DR. CASTRO SIXTO -

Universidad de Valladolid, España

DR. CÚNSULO RAFAEL ROBERTO -

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino,  
Tucumán, Argentina

MTRA. ESMENIA PACHECO DA SILVA BARBARA -

Brasil, São Paulo, Red Magdalenas Internacional - Teatro de  
las Oprimidas

DRA. GANEM ALARCÓN PATRICIA - México -

Secretaría de Educación Pública y Grupo  
“Loga Escuelas en Red”.

DR. GRONDIN JEAN -

Universidad de Montreal, Canadá

DRA. GUERRERO MC MANUS SIOBHAN FENELLA -

UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en  
Ciencias y Humanidades

DRA. PONTÓN RAMOS CLAUDIA - UNAM -

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación

DR. PORTER LUIS - México -

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma Metropolitana-  
Xochimilco, Ciudad de México.

MTRO. SANEN LUNA ALBERTO - México -

Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro.

Luna Martínez, Alfonso

La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional / Alfonso Luna Martínez. – México : Publicar al Sur, 2022.

292p. ; 21 cm.

Incluye bibliografía e índice.

ISBN 978-607-99662-6-3

1. Maestros de escuelas primarias – Ética profesional – México 2. Educación y Estado – México – 2018- 3. México – Condiciones sociales – 2018- .

CDD: 372.0972 LC: LB1779

Primera edición: julio del 2022.

© Derechos reservados por los autores

D. R. © 2022 Sello Editorial Publicar al Sur®

Publicar al Sur, Calle Xaxalco Mz5 lt4 san Miguel Topilejo, Tlalpan, Ciudad de México, c. p. 14500.

El dominio en la Web es <http://publicaralsur.com>

Usuario del registro nacional de editores:  
Pis200305196

Este libro se publica luego de un dictamen por el sistema de doble enmascaramiento (“doble ciego”), según los criterios vigentes en la política editorial actual.

Diseño y cubierta: Equipo editorial de Publicar al Sur

Impreso en México / Printed in Mexico



# ÍNDICE

PRÓLOGO. ARTURO BALLESTEROS LEINER	11
PANORÁMICA DEL TRABAJO QUE OFREZCO	17
CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL REFERENTE INVESTIGADO Y LA METODOLOGÍA DE TRABAJO USADA	27
CAPÍTULO 2: POSICIONAMIENTO FILOSÓFICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	73
CAPÍTULO 3: LA MORAL REALMENTE EXISTENTE EN LA DOCENCIA	117
CAPÍTULO 4: LA ÉTICA REALMENTE EXISTENTE EN LA DOCENCIA	161
CAPÍTULO 5: SOBRE LA ANTROPOLOGÍA DOCENTE	197
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	233
A MANERA DE POSFACIO	247
REFERENCIAS	249
TOMOGRAFÍA	263



## *Prólogo*

Arturo Ballesteros Leiner

**T**rabajar problemáticas de orden ético en sí mismo es complejo, desde la perspectiva analítica que se trate y más aún si se delimitan a un nivel específico, como es el ámbito profesional de los maestros.

El autor del texto que prologamos afronta el reto y lo resuelve bien. Los temas éticos siempre nos llevan a retomar referentes que ubiquen las ordenadas de nuestras posiciones. La ética puede leerse de forma abstracta y compleja desde la filosofía, como lo hace en mucho el espléndido trabajo de Alfonso Luna.

Por otra parte, desde una perspectiva sociológica la ética es centralmente un problema -como dice nuestro autor- “realmente existente”.

Veamos, por ejemplo, en la sociología comprensiva de Max Weber, por un lado, la ética se bifurca, primero en una que nos lleva a las convicciones sobre nuestro actuar y segundo en otra que nos dirige a las responsabilidades que asumimos en el curso de nuestras vidas. Sin embargo, por otra parte, desde el eje analítico de la racionalidad, Weber trabaja las acciones orientadas por valores y con ello entiende fundamentalmente su versión moral y más precisamente las valoraciones éticas desde una

intención de corte kantiano y protestante. Con esto ubica no sólo el referente filosófico sino el momento histórico y la sociedad específica objeto de su análisis. Este tipo de ética comprende que determinadas acciones tienen que ser realizadas o evitadas por su valor intrínseco sin atender a las consecuencias.

La ética entendida desde las convicciones y la responsabilidad es aplicada por Weber a la profesión de la política y con ello se pregunta sobre sus cualidades. Entre las que destaca a la pasión, a la responsabilidad y al sentido de la distancia.

Por pasión entiende la importancia que se le da a la realidad existente y a la entrega apasionada a una causa. Si algo distingue al trabajo de Luna, es precisamente su apego apasionado a la realidad y a la causa que lo motiva, entender y exponer el proceder ético de los docentes.

La responsabilidad se dirige a establecer una guía de acción de manera determinante para conseguir la consecución de la causa. El diseño de la obra de Luna es impecable, explora diferentes caminos y se posiciona críticamente. Abre responsablemente un marco original de análisis y logra lo que se propone, una nueva dimensión analítica para el estudio de la ética docente en un contexto de realidad claramente definido.

El sentido de la distancia es explicado por Weber como una cualidad que fortalece la capacidad de dejar a la realidad actuar. Al darle voz a los docentes Luna nos acerca a una realidad en la que se confrontan diferentes éticas, la del cumplimiento y la obediencia, la del interés individual y el colecti-

vo, la ética emancipatoria culturalmente hablando y aquella que hace apología de una cultura realmente situada, entre muchos otros aspectos que explora.

En una visión más amplia habrá que decir, desde esta perspectiva teórica, que toda acción que se oriente éticamente tiene dos cursos distintos y contrapuestos: a) la acción orientada por la ética de las convicciones, y b) la acción orientada por la ética de la responsabilidad. La contraposición a la que se refiere Weber va en el sentido de resaltar lo específico de cada una de ellas. Al actuar bajo la máxima de la ética de las convicciones de conciencia no necesariamente se compromete con las consecuencias de sus actos, es decir simplemente obra bien y en sí mismo es el motivo de su acción. En cambio, actuar bajo la máxima de la ética de la responsabilidad implica responder a las consecuencias previsibles de la acción propia.

Sin embargo, debemos dejar en claro que no se trata de señalar que la una implique a la otra necesariamente, esto es que actuar con convicciones sea actuar irresponsablemente o a la inversa. Sin embargo, el tema asociado al ejercicio específico de una profesión como la magisterial, nos enfrenta a una tensión, desde la perspectiva ética, entre medios y fines y con ello entre los dos tipos de ética anotadas.

Expliquemos mejor la idea extrapolada del planteamiento weberiano. El ejercicio de la docencia, en términos profesionales, obliga a enfrentar y a hacer consciente la paradoja ética expuesta. El docente es responsable de las consecuencias de

su actuar, así lo haga desde la profundidad de sus convicciones. En el ámbito de esta profesión, como en la política estudiada por Weber, la ética de las convicciones y la ética de la responsabilidad no se oponen totalmente, en todo caso son complementarias y sólo unidas hacen al auténtico ser humano, a ese ser que puede tener vocación para la docencia.

El espléndido trabajo de Alfonso Luna nos permite enriquecer la perspectiva sociológica comentada en este prólogo. Desde mi opinión, la tríada cualitativa referenciada en Weber, sobre la pasión, la responsabilidad y el sentido de la distancia, nos permite tener un acercamiento a la ética docente, sin menoscabo de la importancia que tiene el contexto de la realidad en que se desarrolla. Y desde el complejo itinerario que ha construido Luna nos sitúa en lo real existente, como ámbito en que la ética se vincula a una profesión que construye y deconstruye en lo cotidiano el sentido de su actuar.

Cabe señalar que no solo el itinerario se diseña de forma compleja, sino que todo el aparato crítico es de alta densidad y sin duda, de gran actualidad y pertinencia en las coordenadas de nuestra sociedad en plena transformación estructural y democrática. Además, se suma el análisis específico que hace desde la voz de sus actores sobre los pilares éticos que permean al sistema educativo nacional. El sur filosófico y el poscolonialismo que asume con convicción y con plena responsabilidad de las consecuencias de su estudio sobre la ética en la profesión docente.

Arturo Ballesteros Leiner

Invitamos pues a leer con paciencia, sentido de la distancia y con pasión el libro *La ética docente frente a los cambios del sistema educativo nacional* de Alfonso Luna.





## *Panorámica del trabajo que ofrezco*

Alfonso Luna Martínez, 2022.

**E**n la obra: *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*, presento el proceso y los resultados del trabajo realizado durante mi formación en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, en el periodo 2018 a 2022<sup>1</sup>. Abordo el tema desde la Nueva Epistemología y la Hermenéutica analógica de la vida cotidiana (Beuchot, 2006; Primero, 2020), con el propósito de comprender las condiciones realmente existentes<sup>2</sup> de la ética docente de los profesores en

---

<sup>1</sup>Se puede consultar la tesis completa titulada: *La ética docente en la educación básica frente a la transformación del Sistema Educativo Nacional (2018-2021)*, en el sitio: <http://hdl.handle.net/123456789/36655>

<sup>2</sup>El concepto “realmente existente” se explica con detalle en el capítulo 2 de esta obra. Pero con la intención de ofrecer una comprensión inicial, lo definiré como una forma de entender la realidad desde el Nuevo realismo analógico, que se aleja de los posicionamientos meramente objetivistas; pero también de los subjetivistas, para situarse en una posición analógica y prudente que involucra a ambos. Es significar lo real desde un lugar analógico, con un reconocimiento amplio tanto de su nivel exterior como del interior del ser humano; y también de sus dimensiones históricas, culturales y colectivas; incluso de los aspectos individuales y cotidianos del actuar de las personas. En palabras de Beuchot (2020b, p. 147) “la realidad tiene substancia, pero las cualidades las vamos descubriendo en ella. En la realidad hay clases artificiales, que dependen de

la educación básica, frente a las necesidades sociales actuales en el contexto de los cambios y sucesos presentes en la llamada *Cuarta Transformación Nacional (4T)*, la *Nueva Escuela Mexicana (NEM<sup>3</sup>)* y la *pandemia Covid-19<sup>4</sup>*.

---

nosotros; pero también hay clases naturales, que no dependen de nosotros, al menos no del todo”. En este orden el realismo convocado es “intermedio, ni completamente interno ni enteramente externo” (Beuchot, 2020b, p. 147). Para rematar esta explicación, el propio Beuchot (2020b, p. 152) señala “la realidad tiene algo estable y movedizo [que está mediado por la analogía] lo que conocen mis sentidos es únicamente análogo a lo que conoce mi inteligencia, y lo que conoce mi inteligencia es análogo a lo que conocen mis sentidos”. En síntesis, la realidad son las proporciones de lo que sucede y es susceptible de conocerse e interpretarse analógicamente.

<sup>3</sup>La Nueva Escuela Mexicana se encuentra normada en la Ley General de Educación, Capítulo I, artículos del 11 al 14. Su función es señalada en el artículo 11 de dicho ordenamiento en los términos siguientes: El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

<sup>4</sup>De acuerdo con la Secretaría de Salud, del Gobierno Mexicano, “el SARS-Cov-2 es un virus que apareció en China. Después se extendió a todos los continentes del mundo provocando una pandemia. Actualmente Europa y América son los más afectados. Este nuevo virus, provoca la enfermedad conocida con el nombre de COVID-19”. Consultado en: <https://coronavirus.gob.mx/informacion-accesible/#covid> y el trabajo donde participo <https://revista.reflexionesmarginales.com/>

Lo anterior, porque considero relevante conocer cómo se ha reconfigurado y reconstituye la ética docente frente a las nuevas formas organizativas del Sistema Educativo Nacional, que —según discurso gubernamental, mismo que es menester considerar críticamente—, ha dejado de estar impulsado por la política neoliberal<sup>5</sup> y ahora cursa por una etapa de cambios importantes, también atravesados por el curso del virus SARS-Cov-2 y su enfermedad *Covid-19*. En relación con lo dicho, considero que más allá de aceptar irreflexivamente lo señalado por el actual Gobierno Mexicano, se deben indagar —en un ejercicio analógico— las condiciones reales de la docencia —surgidas y afianzadas en procesos

---

repensar-la-vida-cotidiana-en-tiempos-del-Covid-19/. 30 de abril de 2020.

<sup>5</sup>En conferencia de prensa, realizada el día 17 de marzo de 2020, durante la clausura del Foro Nacional “Planeando Juntos la Transformación de México”, el presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador declara el fin del periodo neoliberal en nuestro país. “para nosotros ya se terminó con esa pesadilla que fue la política neoliberal, declaramos formalmente desde Palacio Nacional el fin de la política neoliberal, aparejada esa política o modelo neoliberal con su política económica, de pillaje, antipopular y entreguista. Quedan abolidas las dos cosas: el modelo neoliberal y su política económica de pillaje, antipopular y entreguista”. Tomado de: Presidencia de la República (17 de marzo de 2020). Mensaje del presidente Andrés Manuel López Obrador durante la Clausura del Foro Nacional “Planeando Juntos la Transformación de México”. Consultado en: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/mensaje-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-durante-la-clausura-del-foro-nacional-planeando-juntos-la-transformacion-de-mexico>. 03 de enero de 2021.

históricos—; es decir, sus condiciones morales-éticas y antropológicas particulares, mismas que se pueden comprender proporcionalmente con la finalidad de dimensionar sus límites y posibilidades de cambio.

Con el trabajo mencionado, busco aportar conocimiento científico relevante sobre los siguientes aspectos: el primero es la práctica, como realización factual que los profesores despliegan respecto de las problemáticas y situaciones presentes en su trabajo cotidiano (Primerio, 2011); el segundo se constituye por las condiciones morales y, la ética como fuerza senso-simbólica, el conjunto moral pragmático (Beuchot, 2015) que dirige esas prácticas, las configura y condiciona.

Ambos aspectos de la labor docente se producen en un tercer ámbito, el antropológico, entendido como los espacios, tiempos e interacciones específicos susceptibles de caracterizarse y descifrarse con la idea de comprenderlos realistamente (Beuchot, 2006) para transformarlos. En estos espacios se desarrollan tensiones; pero también posibilidades de cambio a las que algunos autores han denominado “márgenes del sistema” (Navia, 2006); “intersticios institucionales” (Remedi, 2004) o, “líneas de quiebre del sistema” (Deleuze, 1990), los cuales se constituyen en condiciones antropológicas y morales de la docencia que evidentemente me interesa conocer.

Los tres elementos señalados se articulan en las disposiciones docentes, de modo que lo que hacen los profesores resulta de sus motivaciones, intereses y orientaciones —que son construidas social

y cotidianamente—; pero, también de las relaciones intersubjetivas que establecen en su labor diaria —antropología de la docencia—. Éstas configuran lugares de tensión y situaciones particulares susceptibles de comprenderse para significarlas y, en su posibilidad, para ser mejoradas. Será prudente hacer un parangón de estas “condiciones reales”, con la concepción de “dispositivo” que Michel Foucault propuso en su obra *Dits et écrits III*, de 1976 a 1979<sup>6</sup>, y es citada por Giorgio Agamben (2014) como:

...un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo (p. 7).

Planteo esta obra desde una posición filosófica y metodológica que responde a la necesidad de construir y referir investigaciones adecuadas con la realidad donde se produce la docencia, a través de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana y desde una nueva epistemología poscolonial —distante de los valores capitalistas— recogida en los trabajos de Primero (2019), Boaventura de Sousa (2011), Primero y Beuchot (2018). El proponer este proyecto desde tal perspectiva es un asunto de convicción personal, con el afán de reconocer y

---

<sup>6</sup>La obra *Dits et écrits*, se edita en el idioma francés, por Gallimar, en 1994.

divulgar las cualidades de esta forma de producir conocimiento científico<sup>7</sup>.

Debo señalar, que el investigar la ética de los profesionales en la educación —los profesores— es una necesidad de la investigación en la actualidad (Primerio, 2019), anteriormente planteada por autores como Imbernón (1994); Tenti (2010) y Day (2005), por citar algunos. Además, en el más reciente discurso institucional nacional, existe un interés particular por la ética, desde su carácter teórico filosófico hasta su realización práctica. Esto último complicado, porque para lograrse, exige primero un entendimiento de la realidad y del ambiente moral que prevalece. Tal pretensión se propone desde la denominada *Guía ética para la transformación de México*, sobre la que posteriormente haré algunas reflexiones. La urgencia referida, alcanza *lato sensu* a todos los sectores del hacer nacional y, en el sentido estricto que me ocupa, al sector educativo, particularmente a la ética de los docentes.

Considero prudente mencionar, que en lo personal tengo interés por conocer la docencia realmente existente, lo cual dota a esta investigación de un carácter realista crítico (Beuchot, 2019), porque reconoce la existencia de la labor

---

<sup>7</sup>Según Primerio (2018a, p. 21), el mejor conocimiento científico surge del trabajo científico de frontera y de la nueva epistemología, y tiene un carácter “seguro, eficaz, social e histórico, [surgido] de manera colectiva y vinculado a la producción de los grupos científicos a quienes les interese estar en la frontera o en el conocimiento de punta, saber precisado como de vanguardia, por ser lo más fuerte y consistente, construyéndose en una época”.

docente, articulada con la vida cotidiana en un entramado indisociable, como una especie de caleidoscopio que cambia constantemente en virtud de los acontecimientos. Lograr comprensiones al respecto me permite, además, entender mejor mi profesión —puesto que soy Director de una Escuela Primaria— y me llevará a interpretar con mayor amplitud lo que sucede y sus razones, como información adecuada para transformar mi propia percepción sobre la docencia a través de la investigación.

Es urgente que los docentes reflexionemos sobre nuestro hacer, los motivos que tenemos y llevar la acción hacia otros lugares, que se alejen del simple instrumentalismo centrado en el plan de estudios y la formación de competencias relacionadas con el mismo, por extensión con las urgencias del mercado; para reorientarlas hacia la solidaridad, el reconocimiento de la dignidad de los otros, el apoyo solidario entre los seres humanos y la empatía con los otros seres vivos que habitan este planeta.

Como lo expresa Beuchot (2020, p. 151) “se requiere una interpretación de diferente tipo, a saber, la de una hermenéutica analógica, esto es, una basada en el concepto de la analogía, ya que la analogía o proporción es la que nos permite llegar al significado profundo y oculto del símbolo”. Es esta proporción la que pretendo encontrar con este ejercicio heurístico, por supuesto que tal finalidad me involucra técnica, moral, ética y emocionalmente en un actuar investigativo que es relevante ante las actuales necesidades educativas. Un docente no puede ser sólo una pieza que se mueve al compás del

enorme engranaje de la maquinaria educativa de la actualidad, porque eso no ayuda a generar cambios sino sólo adaptaciones.

Se trata pues, de producir conocimiento útil, como el descrito por García (2017), que:

...invita a la transformación de la consciencia, éste no se convierte en mera teoría argumentativa o demostrativa, sino que es sabiduría y amor a la vida; es una condición de posibilidad para la construcción de una sociedad más armónica y estable [...] puede diluir los problemas sociales y naturales que imperan en un mundo cada vez más deshumanizado globalmente (p. 19).

Pero esto —la “transformación de la conciencia”— pasa necesariamente por los procesos de reflexión crítica, comprensión prudente y cambio pertinentemente planteado. Pretendo pues lograr lo primero, para contribuir a lo último. El hecho de vivir en el capitalismo neoliberal, no significa aceptarlo como una condición inmutable, al contrario, representa un reto para dar nuestro mayor esfuerzo en la búsqueda por transformarlo.

#### BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Con el propósito de ofrecer al lector un panorama general de esta exposición, a continuación realizo un ejercicio descriptivo de su estructura narrativa.



En el capítulo uno presento el referente investigativo, es decir, el propósito de la investigación, la situación epistemológica y metodológica de la misma; así como un acercamiento a la nueva epistemología y el proceder hermenéutico analógico de la vida cotidiana. Evidentemente situó el proyecto en el Sur poscolonial epistemológico y la frontera del conocimiento, desde los planteamientos de autores como Luis Eduardo Primero Rivas, Mauricio Beuchot Puente y Boaventura de Sousa Santos.

En el capítulo dos refiero la filiación filosófica y epistemológica con detalle, estas son: la filosofía analógica, en su sentido de proporción entre los debates del univocismo de la filosofía analítica y el equivocismo de la posmodernidad. Además, describo el Nuevo Realismo Analógico, que con la proporcionalidad resuelve el debate sobre la realidad y su caracterización. También reflexiono sobre el Sur poscolonial en un sentido más amplio. En un afán de ofrecer puntualizaciones teóricas, abordo los conceptos de ética –en sus diferentes dimensiones–, moral, antropología docente y cotidianidad que sustentan este trabajo.

En el capítulo tres, doy cuenta de la interpretación hermenéutica y sus resultados sobre la moral realmente existente en la docencia, poniendo énfasis en sus elementos y significados; así como en las relaciones que guarda con la vida cotidiana de los profesores. Palpablemente aplico la interpretación analógica de la vida cotidiana, por lo que en la misma involucro elementos externos e internos que componen la realidad. En este apartado describo

cómo es la moral encontrada antes y durante la pandemia *Covid-19* en la docencia referida.

En el cuarto capítulo refiero a la ética realmente existente en la docencia investigada, principalmente en las distinciones presentes entre la ética individualista y la cooperativista; la primera solipsista, competitiva y meritocrática, que da lugar a una forma ética procultural; y, la segunda, colaborativa, dialógica, negociadora y solidaria, que opera como una salida o fuga ética para el cambio, por tanto contracultura. Asimismo, doy cuenta de la forma en que esta ética se manifiesta antes y durante los acontecimientos de la actualidad como son: *La Cuarta Transformación Nacional*, *la Nueva Escuela Mexicana* y la pandemia *Covid-19*.

El capítulo cinco sirve para describir la antropología docente encontrada tras la investigación, enfatizando los límites y posibilidades para el acuerdo y colaboración docente, las fugas antropológicas, la operación del sistema magistro-administrativo de mando-obediencia y, me refiero a la operación antropológica durante la emergencia, resaltando la distancia entre la actuación de las autoridades educativas y la de los colectivos escolares. Para concluir con una breve caracterización de lo que denomino una *buena antropología docente*.

Esta obra concluye con una serie de recomendaciones que pueden ser útiles en el cambio educativo que se pretende durante la *Cuarta Transformación Nacional*; pero y, sobre todo, ante cualquier cambio importante en la ética docente, que busque orientarla hacia lo que benéfico para la colectividad. Sin más, invito al lector a conocer el contenido de esta investigación y apreciar el conocimiento que ofrece.

## Capítulo 1:

Presentación del referente investigado y la metodología de trabajo usada

A continuación presento la realidad que sirve de referencia al proyecto de investigación

### OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Comprender realistamente:

- a) La antropología y los elementos cotidianos que producen la respuesta *ética* de los profesores en la educación básica. En el contexto de las propuestas educativas derivadas de las actuales condiciones políticas, económicas y sanitarias en nuestro país.
- b) Para lograr lo mencionado, describir y descifrar:
  - Las condiciones antropológicas y morales de la docencia, a saber, las que se desarrollan en los grupos de profesores actuantes o presentes en la escuela primaria pública.
  - La ética presente en tales realizaciones.

Todo lo anterior en el contexto de las condiciones históricas e institucionales de época.

### ESPACIO Y TIEMPO

Realicé la investigación desde el 2018 y hasta el año 2021, considerando docentes en servicio en educación primaria pública de la Ciudad de México. Los directamente entrevistados fueron seleccionados según criterios de posibilidad y oportunidad, dado que son personas cuya vida cotidiana les permitió participar en este proyecto. Además, el proceso se desarrolló en el contexto de la pandemia SARS-Cov-2, situación que me ocupó, dada la importancia que tuvo en la configuración de las condiciones —y evidentemente de las transformaciones— en nuestro país y en el mundo.

### RAZONES PARA INDAGAR SOBRE LA ÉTICA DOCENTE

A continuación, presento algunas de las razones que soportan la realización de un proyecto como el que propongo.

### EXISTEN CONDICIONES DE LA DOCENCIA SUSCEPTIBLES DE COMPRENDER INTEGRALMENTE

Según Ballesteros (2007, p. 12) “el conocimiento y la ética de una profesión se vuelven problemáticos empíricamente y no se les puede considerar como dados, para constituir parte del modo en que se define una profesión”. Tomando como cierta esta afirmación, por extensión puedo derivar la necesidad de conocer esas condiciones no dadas en el ambiente ético y moral que rodea a la práctica docente, esto es, las situaciones reales donde

se produce, que no podemos obviar, sino indagar adecuadamente.

En este sentido, considero importante, referir algunas condiciones intrincadas que integran la realidad educativa. En primera instancia, actualmente se ha confundido la educación con la escolaridad, esto se puede sustentar en los trabajos académicos realizados por Primero (2006), quien caracteriza una docencia escoliadora — derivada de una educación escoliástica—, entendida como aquella cuya acción formativa que es eminentemente escolarizadora y reductiva al saber propio de la escuela. Asimismo, Oviedo (2020, p. 95) define al tipo de educación referida como derivada de:

...una visión errónea que muchas personas y grupos tienen (o se les ha dado) acerca de los sistemas educativos nacionales —o, acerca de las instituciones educativas—, y que consiste en: *la identificación entre educación y escolarización.*

Considero fundamental investigar este límite de la acción formativa, que responde a un tipo de ética y, al tiempo, representa una posibilidad para producir conocimiento de frontera.

Por otro lado, es preciso indagar sobre las condiciones reales de la docencia, en este orden de ideas, refiero los planteamientos realizados por Imbernón (1994), quien aborda la necesidad de analizar —así lo menciona él— la *cultura profesional*, lo cual implica también estudiar “sus orígenes, su evolución, sus modelos, sus organizaciones, y todo

ello en un contexto y en un tiempo determinados” (p. 17). Evidentemente, la *cultura profesional* de los docentes puede representar límites y posibilidades, de ahí que la investigación educativa sirva como una herramienta para su comprensión prudente. Es bueno indagar las dimensiones donde se produce la docencia. Éstas, según Navia (2006, p. 14) derivan en individual, existencial, de la formación, de la cultura, teórica-práctica, del contexto particular; pero también hay que considerar las posibilidades reales, las redes de sentido, las significaciones culturales, entre otras. Considero que la hermenéutica analógica es una metodología suficientemente potente para proponerse una tarea de tal magnitud, ahora centrada en la ética.

Subrayo, por supuesto, la referencia que se hace a las condiciones ontológicas: origen, evolución, contexto, tiempo y, a las antropológicas: modelos, organizaciones, cultura, redes profesionales, prácticas. En el mismo tenor, Marcelo y Vaillant (2009), refieren que el desarrollo profesional de los profesores “implica interacción con [...] el contexto espacial [que] se refiere al ambiente social organizativo y cultural en el que el trabajo de los profesores se lleva a cabo [y] una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud ante el desarrollo profesional” (pp. 78-79). Esto significa que los proyectos de investigación deben ser holísticos y comprensivos, apegados a lo que sucede, es decir las condiciones antropológicas y las derivaciones de la vida cotidiana, que abordo en capítulos posteriores.

La comprensión mencionada, evidentemente, puede abonar en el aspecto formativo de los profesionales de la educación, particularmente en el ético, donde existe la emergencia de responder a la “crisis de legitimidad por las que atraviesan las instituciones públicas, sociales y privadas” (Hirsch y López, 2014, p. 311). Consecuentemente, la formación ética de los docentes tendrá efectos positivos en la atención de las situaciones relevantes del ámbito nacional; pero debemos rebasar la frontera de la escolaridad, del currículum, de las competencias vacías y, de la investigación educativa, como lo expresan los autores citados, “salir de la racionalidad tecnocrática [porque] pertenecemos a una comunidad humana y [...] tenemos deudas sociales y morales que debemos saldar” (Hirsch y López, 2014, p. 311). Esta salida, quizá nos dé la oportunidad de un giro epistemológico, una fuga hacia el Sur, a la nueva epistemología y la pedagogía ética de lo cotidiano.

#### PARA COMPRENDER LA CUARTA TRANSFORMACIÓN NACIONAL (4T) EN MATERIA EDUCATIVA

Este proyecto se sitúa en el contexto de la denominada *Cuarta Transformación Nacional* (4T), un asunto de inicio problemático, al ser un momento *sui generis* de la vida nacional, con el que no todas las personas están de acuerdo; pero es una realidad innegable, cuyos efectos se encuentran en proceso de construcción y ya se notan. De acuerdo con el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la Universi-

dad Nacional Autónoma de México (UNAM), en un documento publicado recientemente (2019), se asocia la mencionada transformación con “un proyecto alternativo de nación presente en el discurso de los triunfadores de la elección [...] de 2018, el partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) y sus aliados políticos” (Márquez, 2019, p. 8).

Específicamente en el ámbito educativo, la 4T ha resultado en condiciones distintas en el nivel de la política pública, tanto en las leyes relacionadas con la materia; cómo en las maneras de organizar la administración y el trabajo docente en las escuelas. En el Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024), se expresa que el nuevo gobierno considera a la educación como una prioridad y al sector educativo como “un elemento indispensable para el desarrollo nacional [...] un bien nacional y uno de los recursos más importantes del país” (Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024, p. 24).

De acuerdo con Primero (2019) la educación es un bien además renovable que debemos cuidar y cultivar. Desde mi punto de vista, es un acierto legal y político el reconocimiento de lo educativo que manifiesta la *Cuarta Transformación Nacional* a través de la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*; sin embargo, es menester comprender analógicamente cómo opera en la realidad escolar, porque los cambios no se producen por decreto; sino que se enfrentan a condiciones construidas históricamente que pueden favorecer o no tales pretensiones. La investigación educativa es útil para ofrecer orientaciones prudentes, a partir de las comprensiones que per-



mite; de allí la relevancia de indagar sobre las circunstancias reales donde se desarrolla la docencia.

### ES NECESARIO APORTAR CONOCIMIENTO PARA LA NUEVA ORIENTACIÓN ÉTICA EN NUESTRO PAÍS

Uno de los aspectos más relevantes del discurso expresado y realizado por el gobierno actual, es la lucha contra la corrupción política. A decir del titular del Poder Ejecutivo “erradicar la corrupción será la misión principal [del] gobierno”<sup>1</sup>, tal expresión se ha convertido en acciones específicas que ahora involucran a la sociedad, en una especie de instrumentación –aún incipiente; pero necesaria– de la denominada *Guía ética para la transformación de México*. Este documento señala en su presentación la intencionalidad pedagógica-social para la cual ha sido creada, a saber, desarrollar en la sociedad un “comportamiento apegado a normas éticas” (*Guía ética para la transformación de México*, 2020, p. 5).

De acuerdo con el mencionado documento, tal proceder axiológico:

...es indispensable para vivir en armonía con nuestra conciencia y para el bienestar y buen funcionamiento de las parejas, las familias y las amistades, las vecindades y multifamiliares, los barrios, las ciudades, los ejidos, las comunidades,

---

<sup>1</sup>Tomado de Flores, V. (20 de julio de 2020). AMLO en su lucha contra la corrupción. En *La jornada en línea*. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/2020/07/20/opinion/027a1pol>. 03 de enero de 2021.

## Capítulo 1: Presentación del referente investigado

las organizaciones civiles, las empresas, las instituciones, los países y hasta la comunidad internacional (*Guía ética para la transformación de México*, 2020, p. 5).

Resalta claramente la intención de crear condiciones éticas distintas y duraderas, benéficas para la colectividad, tarea nada sencilla y de suyo ideal; pero asequible, pienso, con los mecanismos educativos adecuados.

Sobre la guía convocada, considero prudente cuestionar dos asuntos, el primero tiene que ver con los principios que orientan la ética propuesta por la Cuarta Transformación y, el segundo, sobre la pretensión de “guiar” cierta ética, lo que puede interpretarse en el discurso como una preferencia en el mejor de los casos; pero también como una exclusión de otras manifestaciones éticas en el peor escenario, por tanto, representa límites al cambio sugerido.

En este sentido Gabriel Vargas (2021, p. 23) señala:

Pero el problema de esta Guía ética es que todos los temas se abordan como si fueran códigos morales, es decir, como normas de conducta que los individuos deberán seguir si quieren comportarse correctamente y por tal motivo, se carga la responsabilidad de conducta al individuo. En este sentido, considero que el sistema actual implica como parte de su funcionamiento una serie de desvalores como el individualismo, el egoísmo, la lucha de unos contra otros por medio de la cual

sobrevive el más fuerte [...] es por esta razón que, a mi juicio, una Guía ética, para que pueda cumplir sus objetivos debería explicar a las personas, las circunstancias económicas, políticas y sociales en que se realizan las acciones morales.

El planteamiento del Doctor Vargas Lozano es importante, no sólo porque señala un riesgo en la intencionalidad de guiar la ética que propone la *Cuarta Transformación*; sino por su carácter informativo, prescriptivo y no ampliamente formativo de las personas y comunidades. En este orden mi trabajo es relevante, porque buscar aportar algunos elementos que nos ayuden a comprender las condiciones morales, éticas y antropológicas donde se producen las prácticas docentes, para entender cómo son y, por tanto, proponer una reorientación ética, que parta de la comprensión analógica del hacer educativo cotidiano y proporcione interpretaciones prudentes para su transformación. Desde mi perspectiva, esto puede significar una importante aportación y puntualización que este trabajo hace para la conformación de una ética benéfica para el país, lo que resulta —afirmo— necesario y urgente.

Regresando a lo dicho en la *Guía* señalada y, en relación con la nueva formación ética que pretende, se hace una clara denuncia del “abandono de tales normas [éticas, que] conduce más temprano que tarde a las conductas antisociales, al desprecio a la ley, a la destrucción de la paz y a la desintegración de todos los niveles de la sociedad” (*Guía ética para la transformación de México*, 2020, p. 5). Es importante

señalar en este vuelco ético de los esfuerzos formativos del Gobierno de México, su articulación con la finalidad principal de combatir la corrupción; pero también las metas que posee a largo plazo, pues leemos:

Construir un Estado de bienestar<sup>2</sup> y de derecho y heredar un país libre, democrático y soberano, en el que la política se oriente por el principio del servicio a los demás y en el que el desarrollo no deje fuera a nadie. Para cumplir tales propósitos es obligado impulsar una revolución de las conciencias, esto es, construir una nueva ética humanista y solidaria que conduzca a la recuperación de valores tradicionales mexicanos y universales y de nuestra grandeza nacional. (*Guía ética para la transformación de México*, 2020, p. 5).

En esta obra, no suscribo absolutamente los posicionamientos teóricos y filosóficos que sostiene la *Guía* mencionada; pero sí la analizo y reflexiono en torna a ella, en su aporte como primer paso hacia una transformación de la consciencia ciudadana. Evidentemente, resulta necesario y urgente comprender la ética realmente existente, para generar

<sup>2</sup>El término “estado de bienestar” en palabras de Farge (2007, p. 48) “se define como una serie de disposiciones legales que dan derecho a los ciudadanos a percibir prestaciones de seguridad social obligatoria y a contar con servicios estatales organizados (en el campo de la salud y de la educación, por ejemplo), en una amplia variedad de situaciones definidas, como de necesidad y contingencia”. Al parecer la *Cuarta Transformación Nacional*, tienen alguna afiliación ideológica con el sistema propuesto por John Maynard Keynes.

procesos formativos prudentes que nos lleven a la transformación de ésta en las personas, los profesionales, los seres humanos. La cuestión importante aquí es, definir cómo debe ser esa ética, porque existe el riesgo de que la intención referida se convierta en adoctrinamiento o, que, buscando cambios benéficos al interés colectivo, no encuentre mecanismos pedagógicos adecuados para lograrlo.

Siguiendo con este orden de ideas, Gabriel Vargas (2021, p. 25-30) refiere algunos aspectos a considerar para tal formación, que yo denominaría *tópicos actuales de la formación ética de las personas*, por ejemplo:

- *La dignidad humana, la no discriminación, el machismo y el patriarcado.*
- *El trabajo en el capitalismo, así como los cambios que se suscitan con la revolución tecnológica<sup>3</sup>.*
- *La inclusión de los jóvenes y ancianos, es decir, el reconocimiento de la experiencia de los primeros y la fuerza productiva y transformadora de los segundos.*
- *La democracia que nos lleve a solucionar los problemas de forma no violenta.*
- *La ética en la educación.*

Sobre esto último, el mismo Vargas (2021, p. 30) señala: “creo que la nueva moral y la nueva ética que debería acompañar a una nueva etapa de la socie-

---

<sup>3</sup>Una evidente referencia a la Cuarta Revolución Industrial (CRI).

dad mexicana debe pensarse como parte integrante de una nueva educación humanista y filosófica”. Es claro que el filósofo de la Universidad Autónoma Metropolitana reconoce en el acto educativo, potencia de formación ética en la medida que logre producir una nueva consciencia social. En el mismo tenor Alcalá (2021, p. 10), aporta algunos otros tópicos que se deben considerar como lo son:

- *El cuidado del medio ambiente y la naturaleza. Interpretándolas como algo vivo y digno de respeto.*
- *El multiculturalismo, que nos lleve a comprender al otro y dialogar con él.*

Me pregunto si la dinámica de cambio hasta ahora implementada por la *Cuarta Transformación Nacional* y la *Nueva Escuela Mexicana*; habrá logrado avances en estos sentidos éticos.

En suma, la *4T* en materia educativa, requiere estudios sobre la ética porque no basta con hacer planteamientos teóricos y filosóficos sobre los valores éticos, es necesario avanzar hacia su realización factual. Investigar la ética en las prácticas de la docencia y sus mecanismos antropológicos será fundamental para establecer comprensiones prudentes y, por tanto, orientaciones de intervención adecuadas, al logro de la formación ética y a la mejora de las condiciones educativas en el país, que incluye, también, una transformación ética de la docencia. Lo dicho otorga una relevancia particular al propósito —objeto— de esta investigación: la ética docente.

Como he dicho, la *Guía ética para la transformación de México* es una invitación y reconocimiento de la importancia de los valores —y virtudes— y, añadido, de su papel como obstáculos o elementos potenciadores del cambio educativo; pero sin duda, es susceptible de críticas y ajustes, que deben surgir de la investigación, en este caso, la educativa. Desde la hermenéutica analógica de la vida cotidiana pretendo, quizás un ejercicio en sentido contrario a lo que plantea el plan del Gobierno de México, pero aprovecho la posibilidad que otorga: es decir, no se trata de prescribir primero y después derivar en procesos formativos; sino de comprender realísimamente los que existen, para que desde allí se ejecuten las propuestas de cambio; de otro modo, la reorientación pretendida en el actuar ético, puede no resultar efectiva.

#### EL ENTORNO GENERADO POR EL SARS-COV-2 Y SUS EFECTOS EN LA REALIDAD DOCENTE

Como he dicho, las condiciones de la escuela son dinámicas y muchos de sus cambios obedecen a circunstancias inusitadas o no previstas. En la actualidad, el mundo entero sufre los efectos de la pandemia SARS-Cov-2, con un virus altamente contagioso que en México ha llevado a las autoridades sanitarias, laborales y educativas a implementar medidas de “higiene, filtro de supervisión y sana distancia” (Secretaría de Salud del Gobierno de México, 2020, p. 6), las cuales entre otras cosas, generaron el cierre de escuelas y medidas de auto confinamiento

en casa para toda la población con actividades no esenciales, entre la que destaco la docencia, desde el mes de marzo de 2020 y se mantienen hasta este momento (2021), cuando se desarrolla el proceso de vacunación a toda la población, en principio adultos mayores y profesores y, además, se ha implementado el “retorno seguro a las aulas”<sup>4</sup>.

Desde mi experiencia como profesor y de acuerdo con lo que sucede, resulta prudente sostener que tales medidas, en conjunto han afectado no sólo a la institución educativa, sino también al Sistema Educativo mismo, desde el hecho de cerrar las puertas del edificio escolar, hasta el ser la causa de un incipiente, pero presente, sistema alternativo de aprendizaje en casa, que ha modificado la forma en que los profesores se relacionan como colectivo, con

---

<sup>4</sup>Según la *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021 – 2022*, “es importante un regreso escolar responsable y ordenado; docentes, directivos, personal de apoyo y asistencia a la educación, madres, padres de familia o tutores y estudiantes de cada comunidad escolar acuerden, conforme a su contexto, pondrán en marcha un plan de acción sobre medidas de salud en las escuelas” (p. 7). Este regreso seguro se plantea en 9 intervenciones, a saber: Comités Participativos de Salud Escolar, Relación Escuela – Centro de Salud Local, Jornadas de limpieza, Filtros de corresponsabilidad, Cubreboca obligatorio, Sana distancia, Optimizar el uso de espacios abiertos, Suspensión de ceremonias o reuniones, Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad y, Apoyo socioemocional para docentes y alumnos. El detalle de cada uno puede ser consultado en: <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>



sus autoridades y con su propia profesión, que ahora involucra el uso de las tecnologías digitales y sus medios de comunicación como lo son el *Facebook*, *WhatsApp*, *Messenger*, *Google Classroom*, *Google meet*, *Zoom*, entre otros y, evidentemente, serán parte sustantiva de una nueva educación, incluso durante el retorno a las escuelas. Vale preguntarse cómo estas condiciones, además de modificar a la práctica, afectan el ambiente ético-moral-antropológico de la docencia y, por ende, las respuestas que produce.

## RAZONES PARA PLANTEAR UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

### SUPERAR UNA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN EMINENTEMENTE TRADICIONAL

Según Imbernón (1994), los procesos de investigación educativa, deberían orientarse hacia aspectos como: el análisis de los conceptos de educación, formación y profesión que predominan en la sociedad actual, el análisis de los cambios sociales y las necesidades futuras de nuestra sociedad, el análisis de la situación actual de las instituciones de formación y de la enseñanza, el análisis de la situación actual de la profesión docente y de su cultura profesional y, redefinir las funciones y responsabilidades del profesorado (p. 9-10). Desde entonces, hasta la fecha, parece continuar la necesidad de que las investigaciones educativas se encaminen en estos sentidos.

Para reforzar la idea sobre construir nuevos procesos de investigación, me parece necesario referir algunos aspectos históricos. Con esta finalidad, considero importante lo que Primero (2013) apunta sobre la historia de la investigación educativa en México, al considerarla como:

Un decurso del siglo XX mexicano, iniciando con la conformación de instituciones oficiales —el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP), fundado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1936 y convertido en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) — e impulsado por la gestión de grandes personajes de la cultura nacional, que a través de su encargo y acción logran crear el CEE, sus producciones e instrumentaciones, entre las cuales destacan los seminarios promovidos, que van generando su influjo en las instituciones oficiales de la IE creadas en la última parte de los setentas: el DIE—CINVESTAV, el CISE —devenido en CESU y ahora IISUE—, la UPN; y en este momento, comenzando el Siglo XXI, el decurso relatado, presenta nuevas características, entre las cuales sobresale la conformación de redes de investigadores y el influjo de la formación de las personas que han cursado los posgrados instalados en las instituciones (p. 24).

Es menester tomar en cuenta que la historia de la investigación educativa en México ha sido realizada casi en su totalidad por ciertas instituciones de investigación, por tanto, producida desde las redes antropológico-científicas que las mismas han con-

formado. Esto supone —por cierto— un fecundo ambiente para la producción y reproducción de ciertos discursos, que, retomados por el Sistema Educativo Nacional, han coadyuvado en la construcción de lo que hoy tenemos.

Quizá sea necesario establecer una línea de quiebre en relación con los grupos científicos hegemónicos y, probar otras maneras de hacer ciencia educativa —de frontera— en México. En lo personal, percibo que una forma distinta de investigar puede aportar información distinta y útil para entender y atender los asuntos cotidianos de la escuela y por ende, de la labor docente. Aunque asumo, que esta forma diferente, quizá no sea del todo comprendida o aceptada, so pena de ser, incluso discriminada o excluida por los mencionados grupos, lo cual sería un asunto grave. Lo anterior, me lleva por tanto a proponer un ejercicio expositivo-apologético sobre este proceder investigativo.

En este sentido, la investigación que refiero aporta conocimiento para comprender cómo es la ética presente en la docencia de la actualidad; así como los elementos morales y antropológicos que operan en su constitución. Creo que el proceder hermenéutico analógico me da la posibilidad de considerar sus proporciones y, caracterizarla como una producción histórica. De esta comprensión surgirán resultados importantes que me lleven a generar recomendaciones para su transformación y posible reorientación —deseable— hacia el interés colectivo y la pertinente atención de las emergencias educativas.

PROPONER OTRA MANERA DE INVESTIGAR, DESDE OTRO LADO: LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

La investigación en sentido amplio, la educativa en sentido estricto, siempre se propone y produce desde ciertos paradigmas o parámetros científicos. Históricamente —al menos durante el siglo XX en México— la epistemología dominante en la investigación educativa ha sido la etnográfica educativa. De acuerdo con Primero (2013), este proceder ha tenido un seguimiento, consolidación y ocaso “que da paso a la tendencia emergente —la hermenéutica educativa—” (p. 27). En este sentido, hoy se reconstruye el paradigma de investigación consolidado por décadas desde los grupos antropológico-científicos en México y, se da paso a otras manifestaciones epistemológicas.

Sostengo que las epistemologías tradicionales en nuestro país han ganado terreno por cuestiones de la integración de grupos que las ponderan, en instituciones creadas y configuradas para su preservación. En este trabajo pretendo apuntar la necesidad de hacer investigación desde otra epistemología que me parece prudente en sus finalidades, que no es hegemónica, y aún no se encuentra viciada por los mecanismos del poder y por tanto, en sus resultados puede producir mejor considerando el beneficio que significa en las condiciones sociales y educativas actuales. Trabajo desde ella con miras a develar la potencia que tiene la nueva epistemología en la investigación educativa.

Se trata pues, de replantear las “epistemologías y metodologías, en cuanto recursos intelectuales activos y sustanciales entre los investigadores educativos, que más que expresiones abstractas y especulativas, son significados pragmáticos en sus comunidades profesionales, y sus formas organizativas, con una fuerza normativa activa de consecuencias directas” (Primeró, 2013, p. 27). En el orden de lo señalado, parece que la hermenéutica educativa tomará un lugar primordial en la ruta histórica de la investigación educativa en México, como metodología desde la frontera del conocimiento en la materia.

A continuación presento algunas características de esta epistemología distinta, según Boaventura de Sousa (2011) y Primeró (2018c; 2019).

a) *Una epistemología que no sea eurocéntrica, sino que establezca una manera alternativa de pensamiento.* De acuerdo con Boaventura de Sousa (2011) al analizar los procesos sociales, políticos y culturales, “existe un riesgo real de someterlos a marcos conceptuales u analíticos viejos que son incapaces de captar su novedad y por ello propensos a desvalorizar, ignorar o demonizarlos” (p. 20). Por supuesto que esta idea resulta importante al plantear una investigación pertinente a las realidades de nuestro contexto, que son particulares; por tanto, los procesos para generar comprensiones o descifrar sus condiciones deben ser específicamente creados y planteados, con gran imaginación, pero con consciencia de la identidad latinoamericana

y mexicana donde vivimos. Además, añadido, con amplia capacidad para adaptarse a las condiciones cambiantes de esa realidad cotidiana, por ejemplo, aquellas conformadas ahora por la pandemia.

b) *Que se plantea desde un sentido de incomodidad y no-conformismo con respecto a nuestro presente.* Por supuesto que esta aseveración es pertinente con el carácter comprensivo de la investigación; pero, sobre todo, con su urgencia transformadora de las condiciones actuales, para hacerlas mejores. En este sentido, el mismo Boaventura de Sousa (2011) se refiere al sentido de “un presente que no deseamos perpetuar porque creemos que merecemos algo mejor” (p. 20). De allí que use la nueva epistemología, porque si hacemos las cosas de manera distinta, es posible que logremos resultados distintos y, si este hacer se traduce en una investigación que revele las proporcionalidades de la realidad referida, el resultado será, considero, igualmente pertinente. Proponer una investigación desde esta perspectiva es una forma de inconformarme con la realidad de la investigación actual y, producir un camino distinto, con un espíritu incluso emprendedor.

c) *Sabedora de que lo nuevo no necesariamente es novedoso y lo viejo, no necesariamente es anticuado.* De acuerdo con Boaventura de Sousa (2011), “lo nuevo debe lidiar no sólo con el autoevidente *Déjà vu* (para el contexto, conceptos y teorías viejas), sino también con las fuerzas sociales y políticas que se movilizan con particular eficiencia cuando son confrontadas con algo nuevo” (p. 20). En este tenor, una nueva epistemología será *no conservadora*. Se trata

de un sentido de confrontar el conservadurismo en dos formas: “bien porque lo nuevo no tiene precedente en el pasado, bien porque lo nuevo recurre a un pasado demasiado antiguo para pertenecer a la posición conservadora del pasado” (Boaventura de Sousa, 2011, p. 21). La nueva epistemología reconoce las condiciones históricas donde se ha producido, parte de ellas y propone elementos de actualización, de allí que se plantea como producción de conocimiento de frontera.

*d) Se plantea desde la frontera del conocimiento.* En el hecho de que está posicionada en una filosofía histórica situada en *el nivel del siglo o la frontera de su tiempo*, que a decir de Primero (2018c), se trata de “la idea de progreso [que] supone un límite que se alcanza y debe conseguirse, pues es el mejor «nivel del siglo» o su frontera” (p. 2). Es evidente que la frontera se constituye por los límites establecidos desde el poder de los grupos que hacen ciencia; pero también de los económicos, políticos, sociales y culturales. Actuar desde el límite precisa conocer dónde está, sus características y magnitud, para buscar resquicios, los lugares desde donde se puede salir y producir lo nuevo. Desde esta perspectiva, los investigadores de frontera, “se sitúan en un límite de cambio y/o del surgimiento de nuevos paradigmas del conceptuar y del hacer pensamiento científico” (Primero, 2018c, p. 3).

*e) Busca un saber de punta, desde una posición poscolonial.* En palabras de Primero (2018c), lo poscolonial es:

## Capítulo 1: Presentación del referente investigado

La actitud cognitiva surgida sobre la mitad del siglo XX a consecuencia de la liberación de la India del dominio inglés y sus efectos en diversas regiones de los países situados al sur del planeta tierra, cuyo común denominador socio-político fue el haber sido sometidos en todos los órdenes a los países centrales del Imperio capitalista, y con las nuevas condiciones entreveían las posibilidades de una liberación cultural del dominio imperial, y comenzaron a formular filosofías y diversas aproximaciones culturales emancipadoras (p. 5).

En este sentido, Boaventura de Sousa (2011), se refiere a lo poscolonial como una postura que supera la “imaginación del fin del capitalismo o que el capitalismo no tenga fin” (p. 21), se trata de construir un sentido que va más allá de proponerse desarrollar un *modus vivendi* con el capitalismo, como lo es, realizar investigaciones que se montan sobre lo que establece el sistema neoliberal. Es una orientación para imaginar tanto alternativas poscapitalistas como precapitalistas (Boaventura de Sousa, 2011, p. 22).

f) *Supera la monocultura del saber y el rigor del saber.* Consiste en la superación de la consideración unívoca de la “ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente [...] cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística” (Boaventura de Sousa, 2011, p. 30). En este sentido, como luego lo explico, se trata de una epistemología que no es ni unívoca, ni equívoca; sino proporcional, analógica.



g) *Es histórica, por ende supera la monocultura del tiempo lineal.* De acuerdo con el mismo Boaventura de Sousa (2011), se trata de ir más allá de la consideración de que:

...la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos [...] formulados de diversas formas en los últimos 200 años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización [...] esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado (p. 31).

h) *Supera la lógica de la escala dominante.* Por supuesto que la producción del saber desde una nueva epistemología se da en la comprensión de que no es ni universal, ni global. De acuerdo con Boaventura de Sousa (2011), el universalismo es “la escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos [que] son considerados particulares o vernáculos [...] la globalización [es una] escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales” (p. 32). En este tenor, las entidades particulares se encuentran forzadas a adaptarse a lo universal y las locales a lo global, aunque no corresponda a las proporciones específicas de su contexto.

*i) Supera las formas de no existencia producidas por la razón eurocéntrica dominante.* En palabras de Boaventura de Sousa (2011, p. 32). Las cinco formas de la lógica dominante son:

...lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local o particular y lo improductivo [...] formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas (p. 32).

Una epistemología distinta que reconoce lo diverso, lo particular y lo local; al tiempo que se rehúsa a aceptar que existan únicas maneras de hacer ciencia y a seguir los cánones marcados por los grupos de poder positivistas e —incluso— algunos denominados comprensivos y cualitativos, que ejercen un control hegemónico de la investigación, en este caso la educativa.

*j) Tiene un rostro humano.* De acuerdo con Primero (2018d), la epistemología debe estar “al servicio del ser *humane*, y por tanto dependiente de él y sus intereses, y en consecuencia antónima de la ciencia creada por la modernidad” (p. 108). Desde luego que la ciencia moderna eurocéntrica pondera los intereses de la humanidad dominante en Occidente, el mercado y la competencia, eso no puede seguir sucediendo. Por supuesto que esto es una pretensión, mi investigación es apenas una manifestación incipiente de la tendencia que crece aceleradamente en la actualidad iberoamericana.

k) *Produce cierto saber científico con sentido humano y al servicio de la vida.* De acuerdo con Primero (2019), el conocimiento que se produce a partir de la nueva epistemología: busca interpretar la realidad de manera integral u holística, de manera completa, busca nexos entre las partes encontradas: naturaleza, mundo o humanidad, es dinámico: desde una consciencia del movimiento integral e histórico; social o cultural y ético (p. 81).

Concluyo que la nueva epistemología posee la virtud de rescatar las capacidades que tienen los investigadores mexicanos y latinoamericanos, para generar procesos comprensivos de su propia realidad. En cierta manera es una forma de emancipación desde el Sur frente a la pesada tradición científica eurocéntrica, incluso, una invitación para hacer las cosas de otro modo, lo cual a veces puede generar temor e incertidumbre sobre sus resultados; pero, es bueno tomar el riesgo. El autor poscolonial mencionado, pone en práctica sus tesis en dos publicaciones recientes: “A Cruel Pedagogia do Vírus” (De Sousa, 2020a), seguido por una versión mayor titulada “La cruel pedagogía del virus” (De Sousa, 2020b).

#### SU CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO EN UN MOMENTO CUASI EXPERIMENTAL

El *Covid-19* ha modificado la vida cotidiana, incluso, pienso que en ocasiones la ha frenado y reorientado; en otras la ha acelerado y dinamizado. La docencia no puede escapar de sus efectos, basta con mirar

cómo en cuestión de un mes y días, la escuela, que transcurría en su velocidad —de un elefante casi moribundo— se detuvo e incluso, desapareció de escena; para luego comenzar a dar nuevas señales de movimiento. Esto añadió una carga laboral inusitada, la virtual, a la ya de por sí saturada vida de los docentes y alumnos, llevándola hasta el grado de “invadir en su casa” y hallarles “qué hacer en todo momento”. En este orden de ideas, una investigación actualizada sobre la ética docente en el contexto de los cambios en nuestro país no debe soslayar los efectos del *Covid-19* que pueden resultar determinantes en los procesos de cambio en la escuela.

Se trata pues de plantear el trabajo desde “nuevas estrategias de emancipación cognitiva y de resistencia, para construir mecanismos de mutación personal y social, aprender a mutar, como los virus mutan, como una característica de la vida cotidiana y potencia de transformación para el cambio requerido” (Primero, 2020). El proyecto de investigación mutó y logró adaptarse rápida y eficientemente —lo que significó un reto— a la nueva realidad. Esto es una característica de la nueva epistemología y de un uso adecuado de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana. Además, la pandemia referida, ofreció una situación inusual cuasi experimental a esta investigación, y puso a prueba la capacidad de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana para adaptarse a los nuevos escenarios.

## LOS RUMBOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN REFERENTE A LA ÉTICA

### TRABAJOS SOBRE LA ÉTICA

La investigación en el tema de la ética profesional docente se ha orientado principalmente hacia el nivel superior, tal es el caso de los estudios propuestos por Bolívar (2005) sobre los valores éticos universitarios; Yurén, Pérez, López C. y López Z. (2014) abordan la ética profesional y su conformación en los procesos educativos universitarios. También lo hacen Yurén, Navia y Hirsch (2013). Además, existen pocos estudios sobre la ética docente en educación primaria, principalmente por las dificultades que implica investigar en la escuela, al ser una institución cerrada y sometida a estrictos mecanismos de control (Luna, 2017). Otras investigaciones abordan temas relacionados con la convivencia escolar desde las interacciones entre estudiantes y las estrategias docentes relacionadas con ciertos valores e ideales (Chávez, 2017). Por su parte, Ocampo y Hernández (2017) abordan el problema de los valores psicosociales de los estudiantes de ciencias educativas.

Además, en 2019, Ramos y López, de la Universidad de los Andes, Ecuador, proponen un estudio, también en el ámbito superior, sobre la formación ética del profesional y ética profesional docente, que en su discurso fundamentan:

...la naturaleza y papel de la formación ética del profesional como parte de su formación integral y la relevancia de la ética profesional del docente para contribuir a ello [...] la formación ética del profesional representa un elemento esencial de la integralidad y la calidad de un profesional efectivamente apto para enfrentar y resolver las demandas y los retos de la actualidad, a la vez que el docente que lo forme debe poseer una ética profesional que lo distinga como profesional de la educación (p. 185).

Estos ejemplos muestran cómo la formación ética está íntimamente ligada con la formación profesional, lo cual quizá sea producto de la disgregación de la ética<sup>5</sup> o su sectorización. La ética

---

<sup>5</sup>El asunto de la disgregación de la ética en la actualidad es relevante, porque produce la perspectiva de que los seres humanos podemos actuar éticamente por sectores, es decir, ser éticos en el trabajo; pero no en la familia o, en la escuela; pero no en los negocios. La situación deviene de la “crisis ética de la modernidad” (Bauman, 2009); pero también, de la ética individualista, utilitarista y relativista que promueve el capitalismo neoliberal. Esto sucede porque la ética se sitúa en el actuar individual, en lo que a cada uno conviene o parece mejor y no en aquello que debe ser de acuerdo con principios superiores que nos lleven a una actuación ética centrada en lo colectivo, lo nacional o lo mundial. En este orden Palazón (2021, p. 130) señala: “hemos de tener una teleología u orientación [ética] que transite de lo subjetivo a lo colectivo, una *praxis* que revele la búsqueda de los efectos sociales, políticos, económicos que afecten las nefastas y vigentes relaciones productivas, la repartición no equitativa de la riqueza, y sus efectos culturales”. Es decir, pasar de una ética sectorizada y desarticulada a una analógica, orientada hacia el

propuesta en este contexto, no se orientan hacia la consideración de una primigenia y completa que se articule con la vida cotidiana de los docentes y, se encuentre orientada hacia el bien colectivo o común. Además existen pocos estudios sobre la ética en la formación docente del nivel básico.

### ESTUDIOS SOBRE LA ANTROPOLOGÍA DOCENTE

Para el caso de la perspectiva antropológica propuesta<sup>6</sup> en este proyecto, en la investigación educativa, carecemos de estudios referidos a la educación básica primaria; de hecho, es posible considerar a tal referente investigativo y, por ende, al conocimiento que produzca, como una aportación de mi investigación. No obstante, en el campo de la antropología de la ciencia y muy relacionado con mi planteamiento, está el proyecto de Cedillo (2018), denominado: “Los futuros académicos de la UPN: esbozo de una propuesta de formación surgida desde la voz de la planta académica” en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; evidentemente también

---

interés de todos, que es, por tanto, integrada o completa.

<sup>6</sup>En el capítulo 2 de esta obra se ofrece una perspectiva sobre la antropología de la docencia propuesta, como forma en que se organizan y funcionan los grupos docentes. No se debe confundir con el sentido antropológico de los estudios realizados por investigadoras como María Bertely o Elsie Rockwell, cuya pretensión es “aprender a inscribir e interpretar la acción social significativa, que nosotros miramos como acción educativa; así como el punto de vista de los actores escolares” (Bertely, 2001, p. 42).

situado en el nivel superior y, el de Castañeda (2018) quien desarrolla su trabajo titulado: “Aplicación de la metodología asociada a la nueva epistemología en un proyecto investigativo en educación”, realizado desde la antropología filosófica.

También Ruth Avecita Díaz Ramírez (2016), en su tesis doctoral realiza un estudio cercano a lo que propongo en esta investigación, aunque también en el nivel educativo superior. En su trabajo “¿Cómo producen conocimiento los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco?”, explica con suficientes argumentos empíricos y teóricos qué y cómo son las redes de intercambio en las que transitan los académicos de la UPN.

El conjunto de planteamientos que realizan el Maestro Cedillo y la Doctora Díaz, aportan a mi trabajo una perspectiva de la antropología de la ciencia y sus dinámicas en relación con las redes que se constituyen entre los académicos universitarios, que traslado y aplico en la construcción del concepto de *antropología docente*. Por otro lado, ellos y Castañeda (2018), inician con la implementación de la hermenéutica analógica en este tipo de estudios; es evidente la existencia de pocos estudios de este tipo, dado la novedad de la propuesta filosófica, epistemológica y metodológica convocada. En este orden, mi trabajo se convierte en un ejercicio más de su aplicación, pero en un nivel distinto: los docentes de educación primaria.

En cuanto a las líneas de investigación relacionadas con el tipo de estudios antropológicos que describo, puedo mencionar el trabajo desarrolla-



do por Larissa Adler en sus análisis de redes en las ciencias sociales latinoamericanas. También Luis Eduardo Primero en sus producciones sobre la antropología de la ciencia y, Mauricio Beuchot, quien reflexiona sobre la analogía y antropología filosófica. Estos trabajos dan relevancia a esta investigación dado que los análisis antropológicos no son privativos de la Universidad Pedagógica Nacional, sino que se desarrollan tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México, como en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM<sup>7</sup> y otras instituciones de corte internacional.

#### CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN (METODOLOGÍA HERMENÉUTICA ANALÓGICA DE LA VIDA COTIDIANA)

El proceder metodológico que utilizo se basa en la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, que según Díaz (2016) es “un instrumento interpretativo, un medio de interpretación y elemento sustancial de la interpretación (p. 11). El proyecto tiene una intención hermenéutica de las producciones docentes, a saber, sus disposiciones sobre la realidad. En términos de Beuchot (2006), la hermenéutica trata de interpretar un “texto en su contexto, en su ubicación original, la del autor [más, encontrar] que el texto está encodificado según cierto símbolo o lenguaje, y ha de ser adquirido para poder comprenderlo” (p. 14-15). Lo dicho significa que la vida cotidiana puede interpretarse como un texto en tan-

---

<sup>7</sup>Universidad Nacional Autónoma de México.

to es la factualidad ético-moral-antropológica de la docencia, a través de tecnologías pertinentes.

En relación con este planteamiento, la analogía “es intermedia entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad es el ideal del significado claro y distinto, completamente idéntico, sin aristas. La equivocidad es el significado completamente distinto, el relativismo en el conocimiento, un relativismo demasiado grande” (Beuchot, 2006, p. 15). En esta investigación no busco una interpretación única, ni mucho menos relativista; sino proporcional y realista, esto es, que la búsqueda del significado sobre lo investigado se encuentra entre lo unívoco y lo equívoco, y “se mantiene en un término medio proporcional” (Beuchot, 2006, p. 15).

Siguiendo con el planteamiento, Myriam García Piedras (2017, p. 53) señala: “la analogía se alza como condición epistémica que delimita prudentialmente los límites hermenéuticos, ya que tiene la potencialidad de mediar entre lo unívoco y equívoco [...] puede ser un puente epistémico de encuentro, ya que invita a conjuntar lo que parece disímil entre sí”. En este caso, la analogía me permite establecer puentes epistémicos entre la vida cotidiana de la docencia, su realización profesional y las condiciones derivadas de los acontecimientos. Estableciendo una comprensión proporcional de la materialidad donde sucede. Reconociendo que el ejercicio docente, es además de una acción personal, biológica, emocional; también una derivación ontológica, social y de época.

Por lo anterior, la idea de lo cotidiano completa la posición de la hermenéutica analógica en este trabajo, en su afán de interpretar la realidad dónde y cómo operan los docentes, pues lo hacen en y desde la vida cotidiana. Reconocer tal cotidianidad en las prácticas docentes, dota a la investigación de la posibilidad de “identificar, nombrar, aprovechar, investigar y actuar en los espacios ontológicos de la formación humana, vinculados a la vida familiar y privada; en la acción comunitaria y social” (Primero, 2006, p.37). Trasladando esta aseveración a la práctica docente, es posible expresar que una hermenéutica analógica de la vida cotidiana, permite interpretar a los docentes no sólo como profesionales —lo que sería reduccionista—; sino de manera más amplia, llegar a significarlos como seres ontológicamente constituidos que actúan de algún modo sobre la realidad y, que en tales disposiciones involucran saberes, significados, sentimientos y motivaciones.

#### FASES SEGUIDAS EN LA INVESTIGACIÓN

En la investigación reportada seguí esta ruta:

- a) Elección de candidatos o tipo de docentes a investigar. Invité a un número representativo de profesores de educación básica primaria que aceptaron participar. El criterio de selección fue la posibilidad cotidiana, es decir, recurrí a mis contactos, amistades y conocidos, algunos pudieron participar, otros no. Muestra de que la vida cotidiana nos involucra de alguna forma y somos a partir de nuestras

interacciones de vida. Este es un criterio de reconocimiento de la dignidad de los participantes, dado que no son una muestra elegida al azar o aleatoriamente, sino seres humanos valiosos.

- b) Diseño de los instrumentos para la investigación. Utilizo dos tecnologías de investigación: la entrevista y la observación hermenéutica, mediadas en algunos casos por la virtualidad, en relación con la pandemia *Covid-19*. La observación hermenéutica, desde la nueva epistemología y el nuevo realismo analógico, busca interpretar lo que sucede en un momento y lugar específicos, atendiendo a las diferentes proporciones que integran esa realidad. Con intención de describir lo que sucede, valorarlo e interpretarlo proporcionalmente.
- c) Pilotaje, rediseño e implementación de las tecnologías.
- d) Análisis hermenéutico analógico de la vida cotidiana, identificada en la meta investigativa indagada, recuperando su sentido ético-moral-antropológico.
- e) Redacción del informe.

Cabe mencionar que la entrevista tiene “un enorme potencial para [...] acceder a la interioridad de las personas, como también a su dinámica, a través de las cuales descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que lo mantienen y definen”

(Castañeda, 2018, p. 89). Por otro lado, la observación hermenéutica se refiere a captar los momentos de interacción entre docentes, aquellos sucesos cotidianos que son relevantes y deben formar parte de la interpretación, porque le dan proporción, prudencia y contexto. Se trata de descifrar la manera como los docentes interactúan entre sí y con los diversos actores escolares, en este caso en el Consejo Técnico Escolar (presencial y virtual).

También aplico la observación hermenéutica a interacciones a través de medios como el *WhatsApp* y las cadenas de correos electrónicos, porque en esos lugares —virtuales; pero realmente existentes—, se producen acontecimientos relevantes que ayudan en la tarea de descifrar lo que me interesa en esta investigación; ya que, en la actualidad, tanto la antropología como la ética docente, se conjugan y modifican por el uso de los espacios digitales y sus tecnologías. Esto es perceptible más ahora que el sector educativo *funciona* —si vale la expresión— gracias a que desde la Autoridad Federal Educativa en la Ciudad de México (AEFCM), se implementaron masivamente los cursos para alfabetizar tecnológica y digitalmente —en un sentido educativo— a los docentes, como estrategia para sobrellevar la formación en el autoconfinamiento.

Tanto la entrevista como la observación hermenéutica guardan cercanía —y se complementan desde la nueva epistemología— con los instrumentos ya existentes de la investigación cualitativa propuestos por Bertely (2001), Woods (1987), Taylor y Bogdan (1984); además de rescatar elementos de

la etnografía educativa, como antecedente de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana y los que integran al estudio de casos (Stake, 1998). En el proyecto se adicionan procedimientos de análisis, momentos como: la valoración colectiva (en un afán de dotar a la investigación de su carácter científico antropológico real), donde no actúa un solo investigador, sino que su labor se enriquece con las consideraciones, conocimientos y retroalimentaciones del grupo de trabajo.

## TECNOLOGÍA E INSTRUMENTOS

### a) Observación hermenéutica

Esta tecnología de la investigación posee una estructura integrada por:

- Datos generales: Apartado dónde incluyo folio, fecha y hora, lugar, tiempo de observación, observador y comentarios adicionales, con el propósito de recuperar datos importantes del contexto situacional en que se desarrolla. Como esto se efectúa en una tabla, del procesador de textos “*Word*”, puede colocarse en sus primeras filas.
- Número de columna para identificar cada momento del análisis y recuperación de los datos.
- Descripción de lo observado, que incluye lo dicho y lo sucedido, de la manera más pormenorizada posible.
- Interpretación, donde rescato aspectos

relevantes de lo observado, con un ánimo heurístico hacia lo que dicen y hacen los docentes, para seguir con las valoraciones del investigador, momento en que se producen los hallazgos sobre la realidad docente en relación con la ética y la antropología docente mostrada en las prácticas.

- Colectiva, como un ejercicio socializador, realizado por el grupo de trabajo constituido para tal fin, surgido del colectivo investigador donde me sitúo en la UPN, el SPINE<sup>8</sup>.
- Una vez realizado el proceso anterior, las conclusiones obtenidas se utilizan para ser relacionadas y articuladas con los resultados de las otras tecnologías de la investigación.

## b) Entrevista

La he diseñado con las siguientes características.

- Datos generales, a saber, folio, fecha y hora, lugar, duración, entrevistador, datos del entrevistado, condiciones de la entrevista, indicaciones y saludo inicial (como cortesía de la investigación).
- Trayectoria de la entrevista. Que se divide en:

---

<sup>8</sup>Las siglas refieren al Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología y “es un semillero de investigadores, pues participan en él estudiantes de diversas instituciones interesados en formarse en la investigación desde la conceptualización de la nueva epistemología”. Sus producciones pueden consultarse en <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php>

## Capítulo 1: Presentación del referente investigado

- **Ámbito o temática**, que en particular refiere aspectos ontológicos, personales y profesionales, de la forma de las prácticas docentes, la ética docente, su antropología, las condiciones institucionales y el contexto más amplio; a saber: la vida cotidiana de los docentes.
- **La conversación**, donde se registra el intercambio entre ambos participantes (entrevistador y entrevistado).
- **Interpretación**, que hace surgir aspectos relevantes de la realidad docente, para ser retomados en las valoraciones:
- **Individual**, como momento donde surgen los hallazgos en relación con el interés de la investigación y,
- **Colectiva**, como un ejercicio socializador, realizado por el grupo de trabajo constituido para tal fin, surgido del colectivo investigador donde me sitúo en la UPN, el SPINE.

A continuación, ofrezco un esquema detallado para caracterizar a las tecnologías de la investigación diseñadas.



Tabla 1. Caracterización de las tecnologías de la Investigación basada en la Hermenéutica Analógica de la Vida Cotidiana (IHAVC)		
Tecnología de la investigación	Características	Realización
Entrevista	<p>a) Diseñada con base en la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, como modelo analítico.</p> <p>b) Estructurada de modo que permita entender la realidad desde una perspectiva proporcional.</p> <p>c) Orientada a captar comprensivamente las posiciones senso-simbólicas de los profesores frente a la actualidad en el aspecto ético-moral-antropológico.</p> <p>d) Implica los supuestos de construir la confianza con los entrevistados, asegurar su privacidad y el buen uso de la información proporcionada.</p> <p>e) Valora la vida cotidiana del entrevistado, en las condiciones más actuales posibles.</p> <p>f) Integra la valoración del investigador y del grupo, para dotarle de carácter antropológico.</p>	<p>a) Construcción del modelo analítico con base en los planteamientos de Beuchot (2015, 2016); Díaz (2016); Castañeda (2018) y Primero (2002, 2019).</p> <p>b) Diseño de su estructura, de acuerdo con los elementos a indagar.</p> <p>c) Acuerdo del formato en conjunto y prueba en una primera entrevista para detectar los ajustes que requiere.</p> <p>d) Diseño del segundo formato y su respectiva prueba o pilotaje. Detección de ajustes a realizar.</p> <p>e) Construcción colegiada de la estructura definitiva y su aplicación a los docentes que aceptaron participar, tanto presencialmente, como a través de Zoom.</p> <p>f) Análisis de los datos con base en técnicas tomográficas<sup>9</sup> y hermenéuticas. Que involucren describir, interpretar y valorar.</p> <p>g) Redacción de las conclusiones obtenidas para su articulación con los resultados de otras tecnologías de la investigación.</p>

<sup>9</sup>De acuerdo con Primero (2020b, p. 2): La técnica tomográfica busca en primer lugar localizar los conceptos más importantes y/o genéricos de un texto, pues con su situación en un artículo, ensayo, capítulo y/o libro, podemos determinar su descripción, facilitando su comprensión, y su valoración,

## Capítulo 1: Presentación del referente investigado

<p>Observación hermenéutica</p>	<p>a) Diseñada con base en la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, como modelo analítico.  b) Estructurada de modo que permita entender la realidad desde la perspectiva proporcional.  c) Orientada a captar comprensivamente las posiciones senso-simbólicas de los profesores frente a la actualidad en el aspecto ético-moral-antropológico.  d) Implica los supuestos de no interferir con la realidad observada y captar los momentos más importantes de la interacción entre los docentes.  e) Valora la vida cotidiana del entrevistado, en las condiciones más actuales posibles.  e) Integra la valoración del investigador y del grupo, para dotarle de carácter antropológico.</p>	<p>a) Diseño de la estructura o formato de observación de acuerdo con los planteamientos de Beuchot (2015, 2016); Díaz (2016); Castañeda (2018) y Primero (2002, 2019).  b) Logro de acuerdos con docentes para realizar las observaciones.  c) Realización de la primera observación para establecer los ajustes en el protocolo de la misma y en el formato.  d) Ajuste del formato y el protocolo, para obtener mejores resultados en términos de lo observado.  e) Aplicación de las observaciones en las escuelas y en medios virtuales como Zoom.  f) Análisis de los datos con base en técnicas tomográficas y hermenéuticas. Que involucren describir, interpretar, y valorar.  g) Redacción de las conclusiones obtenidas para su articulación con los resultados de otras tecnologías de la investigación.</p>
---------------------------------	--	--

actividades intelectuales que nos llevarán a cumplir con el primer método de los propios del trabajo intelectual, el método de pensamiento, que nos facilitará el de investigación y el de exposición.

## DEL PILOTAJE Y LA RECONSTRUCCIÓN

El pilotaje de las entrevistas consistió en una prueba inicial con un profesor (001, en el registro de la actividad). Tal ejercicio fue útil para adecuar aspectos relacionados con:

- La duración de la entrevista, que me llevó a realizar ajustes con el objetivo de llevar una administración más puntual de las participaciones durante la misma.
- Valoración de la pertinencia de las preguntas, porque al parecer algunas de las cuestiones planteadas al interlocutor parecían reiterarse, por lo que se simplificaron para abordarse mejor durante el ejercicio.
- Complementar la serie de preguntas con algunos aspectos surgidos durante el pilotaje.
- Una vez realizados los ajustes, fue posible continuar con la aplicación.

Es necesario señalar que el proceso para la toma de acuerdos con los interlocutores, resultó ser una tarea ardua, por las siguientes circunstancias:

- La limitada disponibilidad del tiempo, debido a la carga laboral que la escuela impone a los docentes, tanto antes como durante el autoconfinamiento, en los tiempos del *Covid-19*.
- Las medidas de autoconfinamiento no permitieron el encuentro en persona, por lo cual más de la mitad de las entrevistas y observa-

ciones se tuvieron que realizar a través de un programa para videollamadas denominado *Zoom*.

- Las videollamadas a través de *Zoom* en algunos casos significaron momentos previos de asesoría por parte del entrevistador para el uso de la plataforma.
- Algunos profesores acordaron fecha y hora para la videollamada; pero en el momento señalado no se conectaron, ni se les pudo localizar por alguna vía electrónica, supongo que esto se debe a su poco acceso, apropiación, desconocimiento o incluso temor sobre el uso de estas herramientas digitales.
- Otros profesores expresaron su disposición para ser entrevistados; pero luego no respondieron a las comunicaciones posteriores.

#### ANÁLISIS HERMENÉUTICO

El proceso de trabajo con la información recabada a través de las tecnologías de la investigación se describe en la siguiente tabla.

Tabla 2. Proceso de hermeneutización de los datos obtenidos mediante las tecnologías de la Investigación basada en la Hermenéutica Analógica de la Vida Cotidiana (IHAVC)

Tecnología de la investigación	Proceso
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desarrollo y grabación de la interacción comunicativa entrevistador –entrevistado, en los tiempos señalados y de acuerdo con la guía elaborada.</li> <li>b) Transcripción de los datos con apego estricto a las grabaciones y videos.</li> <li>c) Revisión de la coherencia entre lo que se registró en la grabación y lo que se transcribió en el formato.</li> <li>d) Interpretación de lo capturado en el formato, donde como investigador rescato las ideas y expresiones que los docentes hacen.</li> <li>e) Valoración, que es un trabajo donde como investigador retomo los principales resultados de la interpretación y construyo grupos de ideas —como categorías—, para proceder a caracterizar la antropología, el ambiente moral y la ética que se manifiesta o expresa en los mismos.</li> <li>f) Valoración colectiva, como un ejercicio con el grupo de trabajo, en este caso, personas que auxilian y colaboran solidariamente con la investigación, donde se les dan a conocer los resultados logrados hasta la fase de valoración, con la intención de propiciar interpretaciones, valoraciones, ideas y reflexiones grupales sobre el mismo, en concordancia con los principios antropológicos de la Nueva Epistemología.</li> <li>g) Redacción de las conclusiones o resultados del instrumento.</li> <li>h) Integración de un cuadro concentrador (ARGELO<sup>10</sup>) con los resultados del analisis de todas las entrevistas.</li> </ul>

<sup>10</sup>La palabra ARGELO, significa Archivo general de localización, de acuerdo con Primero Rivas, L. E. (2020b). Técnica Tomográfica. Actualización 2020, en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/705-actualizacion-de-la-tecnica-tomografica>

## Capítulo 1: Presentación del referente investigado

Observación hermenéutica y de los medios digitales	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Registro por medios digitales (audio y/o video) y con bitácora de trabajo de los sucesos durante el tiempo destinado a la observación. En el caso de las de los medios digitales, registro del <i>WhatsApp</i> y las cadenas de correos electrónicos, de las interacciones comunicativas entre docentes, autoridades y demás actores escolares.</li><li>a) Transcripción de los datos con apego a las grabaciones y/o videos y la bitácora de trabajo.</li><li>b) Revisión de la coherencia entre lo que se registró y lo que se transcribió en el formato.</li><li>c) Interpretación de lo capturado en el formato, donde como investigador rescato los momentos, las interacciones y expresiones que los docentes despliegan en su cotidianidad.</li><li>d) Valoración, que es un trabajo donde como investigador retomo los principales resultados de la interpretación y construyo grupos de ideas —como categorías—, para proceder a caracterizar la antropología, el ambiente moral y la ética que se manifiesta o expresa en los mismos.</li><li>e) Valoración (significado y sentido) colectiva, como un ejercicio con el grupo de trabajo, en este caso, personas que auxilian y colaboran solidariamente con la investigación, donde se les dan a conocer los resultados logrados hasta la fase de valoración, con la intención de propiciar interpretaciones, apreciaciones, ideas y reflexiones grupales sobre el mismo, en concordancia con los principios antropológicos de la nueva epistemología.</li><li>f) Redacción de las conclusiones o resultados del instrumento.</li><li>g) Integración de un cuadro concentrador (ARGELO) con los resultados del analisis de todas las observaciones.</li></ul>
--	---

Una vez obtenidos los resultados o conclusiones de las tecnologías de la investigación, se procede a realizar un ejercicio de cruzamiento de los datos contenidos en los cuadros de concentración (ARGELLOS), para llegar a comprensiones proporcionales de la realidad. Éste permite comparar los resultados de las observaciones con los de las entrevistas y, sirve como forma de integración para lograr caracterizaciones prudentes de la antropología y la ética docente que se manifiesta. Con el conjunto de resultados derivados del cruzamiento, procedo a expresar el conocimiento obtenido sobre lo que se investiga, a manera de micro ensayos, que después se articulan argumentativamente en un texto más amplio que sirve como informe y se presenta en capítulos posteriores.





## Capítulo 2:

Posicionamiento filosófico y epistemológico de la investigación

En los siguientes apartados presento algunas precisiones de corte teórico-filosófico, desde donde planteo la investigación aquí expuesta.

### UN ACERCAMIENTO A LA FILOSOFÍA ANALÓGICA

La filosofía, desde un punto de vista primigenio, sirve para reflexionar los asuntos de la vida. En esta obra, no asumo una posición filosófica academicista; sino una consideración de la filosofía como reflexión útil de los asuntos cotidianos. No obstante, para contribuir a una comprensión pertinente de los conceptos que usé en este proyecto he considerado apropiado hacer una selección de ellos y explicarlos.

Como lo he mencionado, la *analogía* es un concepto fundamental en mi investigación, porque tiene la intención de buscar las proporciones prudentes de la realidad; según lo he referido es una propuesta del filósofo emérito de la UNAM Mauricio Beuchot Puente. Esto es importante, dado que en la actualidad filosófica y por derivación, epistemológica, llamada desde la filosofía tradicional *posmodernidad*, con mejor precisión, edad contemporánea; hemos navegado en una especie de mar

turbulento filosófico, esto es, que estamos en un momento del pensamiento donde el relativismo y el excesivo liberalismo nos mantienen a la deriva, con los efectos que esto representa sobre la vida de las personas y las comunidades. Esta afirmación, resulta de planteamientos sobre la época actual, como el que hace Bauman (2002), que llama al momento que vivimos posmodernidad y la adjetiva como “líquida”.

El filósofo refiere: “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están determinadas, y no resultan autoevidentes de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen” (Bauman, 2002, p. 13). Esto significa que la posmodernidad —filosóficamente hablando— se presenta como un momento histórico donde todas las posiciones son igualmente válidas o inválidas. Evidentemente, esa actualidad, trasladada a la epistemología, entendida como la norma para la producción del conocimiento, ha aceptado toda forma de conocer como adecuada o aceptable. Una situación derivada también del individualismo e instrumentalismo de nuestro tiempo, que nos lleva por un “viaje liviano”, completando la metáfora del barco, dado que referí “la deriva”, sin un faro que oriente nuestra travesía.

Citado autor, refiere que “viajar liviano” en vez de aferrarse a las cosas consideradas confiables y sólidas —por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia—, es ahora el bien y símbolo de poder” (Bauman, 2002, p. 19). Atrás quedaron esas formas filosóficas rigurosas de antes, “las lla-

madras confiables”, de las que se derivó por ejemplo el positivismo realmente existente y, han sido criticadas por varias escuelas de pensamiento. Como ejemplo de lo dicho, rescato los señalamientos de Beuchot (2020b), a saber, el cambio epistemológico de la segunda época de pensamiento de Wittgenstein; que abordó el tema del conocimiento de otras mentes y de la realidad, reconociendo el ámbito subjetivo e intersubjetivo en la significación del lenguaje; o Moore, que resaltó la existencia del sentido común como parte de la realidad; así como Putnam, que reconoce además la realidad en relación con nuestros marcos conceptuales; hasta llegar en la posmodernidad a filósofos como Derrida con su concepción de deconstrucción, o Vattimo, quien profesa “un pensamiento débil” y “ha volatilizado” la epistemología.

Evidentemente, la filosofía ha transitado de las seguridades, a los relativismos, por tanto, hoy en día, los pensadores se cuestionan sobre la pertinencia de unos y otros, llegando a concluir que es necesario buscar proporciones adecuadas, prudentes y pertinentes con una buena comprensión de la realidad. De allí que históricamente se hayan desarrollado posicionamientos o *giros* distintos al positivismo, ahora denominadas epistemologías comprensivas de la realidad, que han derivado en formas específicas de producir conocimiento. Por ejemplo, el estructuralismo de Lévy-Strauss, propone la etnografía antropológica y, luego todas las otras manifestaciones; del giro histórico, se derivan la arqueología, la genealogía y el análisis históri-

co de Michel Foucault, que, por cierto, también provienen de Nietzsche y, en sus últimas producciones desarrolló una hermenéutica del sujeto. Otra manifestación es la fenomenología de Husserl, de la cual, Gadamer deriva una forma de interpretación, más que de descripción del fenómeno, ampliándola a su relación con el todo más amplio. Ésta, da lugar en una evolución necesaria, a la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y, ahora adjetivada con la vida cotidiana, que le añade Luis Eduardo Primero Rivas.

Luego de lo expuesto, es importante definir lo que es la analogía, como una respuesta filosófica a la época y también a la misma hermenéutica, porque a decir de Beuchot (2011, p. 93), “en nuestra época han aparecido hermenéuticas univocas, positivistas, que pretenden una interpretación clara y distinta, rigurosa y exacta, lo cual no pasa de ser un ideal, y hermenéuticas equivocadas, que se hunden en interpretaciones oscuras, vagas e imprecisas, como lo hacen muchas de la posmodernidad”.

Resuelvo la primera tarea, ofreciendo el concepto de *analogía* como una voluntad de pensamiento que se sitúa en la proporción, en el punto intermedio entre lo unívoco y lo equívoco; en este caso, como dije, entre la rigurosidad de las hermenéuticas positivas y, la relatividad y excesiva apertura de las posmodernas. El mismo Beuchot (2011), señala que la analogía está en la *phrónesis* o prudencia, definiendo ésta como:

...el sentido de la proporción, del equilibrio proporcional, del término medio de las acciones, que no es mera equidistancia de dos puntos extremos, sino algo más complejo, tendiendo a veces más hacia un polo, a veces más hacia el otro (Beuchot, 2011, p. 95).

Así pues, la analogía, busca proporciones y, por extensión la hermenéutica analógica, pretende interpretaciones prudentes de la realidad. Ahora bien, esta prudencia interpretativa, deviene de una adecuada forma de entender la realidad, como un todo existente, compuesto por varias derivaciones; luego, para comprenderla, tendremos que atender a esas proporciones, dice Beuchot (2020b, p. 27) “no basta con acumular datos, sino hay que interpretarlos” pertinentemente.

En términos de Primero (2003, p. 15):

a) Con la analogía se puede obtener una interpretación del ser de “proporcionalidad propia” que brinda el reconocimiento de los elementos y/o factores que componen la objetividad —el ser empírico, material y externo de la realidad—, al tiempo que permite entender y comprender los contextos que definen al ente considerando que en cuanto símbolo indica y presenta la totalidad en la cual se limita y constituye.

b) El entendimiento y comprensión obtenidos por analogía permiten ir profundizando sintagmática y paradigmáticamente en la estructura u organización de lo real, con aproximaciones sucesivas que son tanto gnoseológicas como lógicas y contienen un sentido ético.

c) Desde la analogía se sostiene que la verdad se construye en la comunicación, debe ser realista —reconocer el ser considerado—, relativa —que establece sus medios de articulación y ontologización, incluso históricos—, lógica y ética, en tanto busca el bien dicho.

Las líneas anteriores sirven para establecer una filiación filosófica y epistemológica de este trabajo, que no se encuentra ni en la “liquidez” o el relativismo que todo lo acepta; pero, tampoco en las formas cerradas, hieráticas y metódicas del positivismo o sus derivaciones; mi planteamiento se encuentra en la proporción, en la analogía. En suma, esta obra se posiciona en la filosofía analógica; es hermenéutica, por extensión hermenéutica analógica y, comulga con una forma de conocer específica: el Nuevo Realismo Analógico, y el Materialismo Analógico. Según Beuchot (2020b, p. 31) “la posmodernidad ha traído un relativismo muy fuerte, por lo que últimamente se le ha opuesto un movimiento llamado el “nuevo realismo”, con M. Ferraris a la cabeza”, propuesta filosófica y epistemológica que a continuación expongo.

#### REFLEXIONES SOBRE EL NUEVO REALISMO ANALÓGICO

Referir al Nuevo Realismo Analógico me parece una tarea importante, porque denota una forma específica de entender la realidad, lo cual, de entrada, significa entrar al viejo debate del sujeto, el

objeto; la subjetividad y la objetividad. No obstante, es importante porque en esta obra, he referido en varias ocasiones mi deseo de conocer realísta-mente las condiciones materiales de la docencia, en relación con sus aspectos éticos-morales-antropológicos. Tal intención obliga a establecer un posicionamiento claro sobre mi concepto de realidad y, por otro lado, la forma en que “me acerco” a esa realidad o referente investigativo. Debo decir, que mi posición en este asunto no es ni objetivista, ni subjetivista; sino analógica. Es decir, considero que la realidad no depende absolutamente de la posibilidad que un sujeto tiene de aprehenderla; pero, tampoco es sólo una existencia exterior al sujeto.

La realidad es un encuentro “del hombre y del mundo, del toque del sujeto y del objeto, pues en el conocimiento hay algo que pone el objeto y algo que pone el sujeto [y] vale al ser interpretada” (Beuchot, 2020b, p. 144). Por eso en esta investigación reconozco las derivaciones de la realidad, como espacio y momento material; pero también histórico, institucional, político, biológico, donde sucede nuestra cotidianidad, que además posee derivaciones importantes. La cual, a la vez que existe empíricamente, porque tiene ciertas sustancias; también lo hace idealmente y es susceptible de conocerse e interpretarse. Dice Beuchot (2020b, p. 144) “hay una realidad exterior, hay un mundo real [...] pero también hay algo que proviene de nuestros marcos conceptuales [...] el lado objetivo y subjetivo, colaboran cada uno con lo suyo”. De aquí que el realismo propuesto, no sea puramente objetivis-

ta, lo cual sería unívoco; ni tampoco absolutamente subjetivista, lo cual significaría gran equivocidad; sino analógico, es decir proporcional entre ambas manifestaciones de lo real.

Trasladado al referente investigativo que he señalado en el capítulo uno —la realidad de la docencia— puede ser considerada como existencia material, pero no puramente exterior, sino también como un entramado de subjetividades. De aquí que el concepto de vida cotidiana le vaya muy bien a su comprensión y, la hermenéutica analógica, al ser prudente, busque comprenderla realístamente en el sentido propuesto, es decir, las derivaciones que existen en esa realización factual, del acontecimiento. Quizá ahora resulte la pregunta ¿y el investigador, es objetivo o subjetivo?, la respuesta es, ninguna de las dos, porque la primera es unívoca y, la segunda equívoca, como investigador soy analógico, porque mi interpretación —hermenéutica— de la realidad, depende tanto de lo exterior, como de mi ontología personal y social, de las derivaciones de mi vida cotidiana (cultura, ideales, filiaciones, etc.) e, incluso, de mis posibilidades formativas y gnoseológicas.

Como dije, mi trabajo se propone desde el Nuevo Realismo, cuyos principales y actuales promotores son Maurizio Ferraris y el joven José Luis Jerez. Incluso Mauricio Beuchot, ahora aborda el concepto de nuevo realismo analógico, al que, por supuesto, me afilío, dado que es prudente con el planteamiento que he realizado. Para él “la realidad tiene sustancia, pero las cualidades las vamos



descubriendo en ella [...] hay clases artificiales, que dependen del nosotros, al menos no del todo” (Beuchot, 2020b, p. 147). Este reconocimiento de la realidad nos lleva a buscar una forma interpretativa que logre captar, o cuando menos aspire a esto, las diferentes realizaciones exteriores e interiores de lo existente, colocarnos en “la dinámica de su encuentro, en el momento de la relación de hombre y mundo, del sujeto y objeto, para constatar lo que se debe a cada uno” (Beuchot, 2020b, p. 160).

Esto último resuelve el asunto de por qué no he referido un objeto de estudio, ni siquiera unos sujetos de estudio; sino una realidad denominada *referente investigativo* y, por qué, tampoco he señalado el lugar donde estoy situado como investigador, dentro o fuera, porque me posiciono desde el Nuevo Realismo, donde como investigador, soy parte de esa realidad, estoy al mismo tiempo dentro y fuera, es decir, en la proporción; desde allí trato de referirla e interpretarla, ésta es una posición analógica del investigador.

Para concluir este apartado, señalaré que el Nuevo Realismo Analógico, desarrollado por José Luis Jerez (2015, p. 21), discípulo de Maurizio Ferraris, define el carácter analógico de la “realidad interpretada”, es decir, la hermenéutica establece proporción entre la realidad externa e independiente de nosotros a la que llama “ontología”; pero que se puede interpretar, lo cual le da proporción, porque somos las personas quienes lo hacemos. De este modo la realidad tiene una existencia ontológica, a la vez que comprensiva por esa poten-

cia hermenéutica. El autor lo expresa del siguiente modo:

...la *phrónesis* nos habilita a un tratamiento crítico del todo proporcional para que nuestro acercamiento y defensa de lo real no se convierta en un desplome frente a lo dado, en una suerte de concesión como mera aceptación, sino más bien, en un acercamiento juicioso y moderado con toda la sensatez del acertar (con lo real), y la fuerza del cambio y la transformación de lo social (Jerez, 2015, p. 26).

La proporción es fundamental para el Nuevo Realismo Analógico, de hecho la encuentra gracias a la hermenéutica analógica, ambos van de la mano en la interpretación de la realidad. El mismo Doctor Beuchot (2021, p. 17–18) en un texto publicado recientemente se refiere a dicha forma interpretativa como:

...una que trascienda la cerrazón de la hermenéutica unívoca, demasiado exigente metodológicamente, pero sin caer en la desmesurada apertura de la hermenéutica equívoca, en exceso blanda epistemológica y ontológicamente. Ese equilibrio prudencial es el que podrá darnos la objetividad que es alcanzable, sin perder la advertencia de que en estas disciplinas siempre se inmiscuye nuestra subjetividad.

Como resulta evidente, el Nuevo Realismo Analógico resulta ser una propuesta filosófica de vanguardia, punta de lanza en la filosofía de la actualidad.

Asimismo, la hermenéutica analógica da armonía metodológica a la comprensión prudente de la realidad. Ambos son elementos de la filiación filosófica y epistemológica de mi trabajo.

#### SITUÁNDOME EN EL PENSAMIENTO DEL SUR POSCOLONIAL

Considero importante situar también esta investigación en la corriente del pensamiento filosófico del Sur. A continuación, expresaré el tipo de filosofía y, por extensión de la epistemología, que denominé Nueva Epistemología, de acuerdo con los planteamientos de Primero, De Sousa y Beuchot. Además de explicar el posicionamiento desde el Sur poscolonial. Lo dicho es relevante, dado que en el Sur existen diferentes manifestaciones que podrían convocarse, algunas de las cuales no coinciden con la filiación que he desarrollado a lo largo de este trabajo.

Lo que a continuación realizo es una precisión del Sur donde me ubico, con la intención de definirlo: el de Primero y de Sousa; pero también con el ánimo de establecer sus límites, acción necesaria por motivos analógicos, dado que existen otras manifestaciones del Sur como lo son el decolonialismo y la colonialidad, propuestas por Quijano (2014) o el descolonialismo de Dussel (2014), posturas con las que no se afilia mi planteamiento, pero existen y es prudente mencionarlas. Al tiempo, además realizo un ejercicio complementario a la descripción de la Nueva Epistemología que hice

en el capítulo uno, donde presenté ampliamente el asunto de lo poscolonial.

#### EL SUR FILOSÓFICO Y EL POSCOLONIALISMO QUE ASUMO

Boaventura de Sousa (2011, p. 15) expresa que un posicionamiento del Sur filosófico y epistemológico no significa “descartar o echar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental”. Es decir, no se trata de un rechazo absoluto a las producciones europeas; sino al colonialismo que el pensamiento eurocéntrico ha significado y significa para la ciencia en Latinoamérica. El mismo autor añade “significa asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas” (De Sousa 2011, p. 15).

*Estar en el Sur* significa emanciparse, explorar nuevas rutas, probar otras formas de pensamiento, superar la frontera de lo eurocéntrico como tradición filosófica y epistemológica. Esta emancipación es importante porque implica el reconocimiento de la ciencia latinoamericana como aquella capaz de producir comprensiones adecuadas de la realidad donde vivimos para generar propuestas prudentes y consecuentes a las mismas. Incluso, pensar desde el Sur, representa una forma de críti-

ca y deslindamiento de “las versiones dominantes de la modernidad occidental [que] conlleva así la aproximación a las versiones subalternas, silenciadas, marginalizadas de modernidad y de racionalidad, tanto occidentales como no occidentales” (De Sousa, 2011, p. 30).

El pensamiento del Sur es una oportunidad de cuestionar el estado de cosas, considerarnos de otra manera frente al Norte científico eurocéntrico y, proponer otras filiaciones, más adecuadas a la realidad donde vivimos cotidianamente. Por eso, desde el Sur, la Nueva Epistemología descrita en este trabajo, es una forma de emanciparse de las epistemologías dominantes, además de ser una creación latinoamericana; pero que, como lo expuse anteriormente, se deriva también y no puede negar su origen, de los planteamientos europeos, que le sirvieron como inicio; pero que ahora toma su propio rumbo y haya eco en las manifestaciones iberoamericanas del nuevo realismo: la hermenéutica y el materialismo analógicos.

Ante la pregunta, a ¿cuál Sur filosófico y epistemológico me afilio?, la respuesta es al poscolonial, esto es, el que se opone al colonialismo eurocéntrico en el sentido descrito; pero también se deriva de las manifestaciones anticolonialistas del siglo XX a consecuencia de la liberación de la India del dominio inglés y sus efectos (Primer, 2018c, p. 3). Por extensión a una actitud cognitiva que responde inteligentemente a la hegemonía del pensamiento colonialista y al sometimiento de la forma de vida capitalista, donde la competitividad,

el individualismo y el consumo, resultan ser baluarte de su humanidad.

Una actitud poscolonial denuncia en esa hegemonía un carácter impositivo e inconveniente, por ende, la cuestiona y critica creativamente. Como lo expresa Primero (2015, p. 29):

Si el paradigma criticado es competitivo, el opuesto debe ser solidario y participativo, horizontal, demócrata [...] si el modelo criticado es compositor deliberado e intencional de ignorancia; su alternativa debe crear saber científico, basado en una nueva epistemología, capaz de recuperar la ética, el significado de los sentimientos, la ecología, la humanidad y la historia, e incluso la sabiduría, que no la mera erudición [...] si el modelo dicho es instrumental, reductor, tecnificador y enajenante, el opuesto deberá impulsar la creatividad de quien se forma; su capacidad cognitiva para volverla multifactorial e interactiva, de acuerdo con los nuevos métodos de investigar y hacer ciencia.

La posición poscolonial es una *emancipatio* ante la tradición hegemónica colonialista, presente en la realidad histórica de los pueblos del Sur, hegemonizados por los del Norte, por extensión: de lo eurocéntrico sobre lo latinoamericano.

El mismo Boaventura de Sousa (2010, p. 20), se refiere esta emancipación como una toma de distancia que de ningún modo significa:

...descartar o echar a la basura de a historia toda la tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo, en el continente americano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas.

En este orden, se trata de reconocer la capacidad que tienen los investigadores latinoamericanos para indagar su propia realidad, en su contexto y cotidianidad, para buscar y proponer soluciones pertinentes y coherentes con tales circunstancias. En un afán de adecuación entre los problemas y las soluciones. Tal distancia epistemológica es complicada, porque además significa asumir la responsabilidad de la indagación, la propuesta y los resultados; sin atribuir las a un tercero eurocéntrico a cuyas posiciones, teorías o metodologías nos adscribimos.

Es relevante destacar que esta situación —en el Sur— no es reduccionista, sino analógica, porque reconoce la valía de ciertas manifestaciones de frontera, esto es prudente, porque los movimientos no colonialistas, surgieron no sólo de los pueblos colonizados, sino desde las producciones de algunos pensadores del Norte y europeos, cuyas contribuciones ayudaron a romper el paradigma y avanzar hacia otras formas de hacer humanidad, como he señalado en el caso de Gadamer, Foucault, Ferraris, entre otros.

Además, la emancipación convocada, lleva a los pensadores del Sur a generar alternativas concretas para los problemas específicos de las comunidades, situación sumamente necesaria en nuestra actualidad educativa. Así, Boaventura de Sousa, define al posicionamiento del Sur como:

...el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (De Sousa, 2011, p. 35).

En suma, situarse al Sur es un acto de emancipación, responsabilidad y empatía con las urgencias y necesidades derivadas de la imposición del imperialismo capitalista, es una manera de resistirlos y buscar alternativas para aminorar sus efectos. Como lo he expuesto, esta actitud nos lleva a producir conocimiento de frontera, que se posibilita con una Nueva Epistemología Analógica.

## CONSIDERACIONES SOBRE LA ÉTICA Y LA MORAL

Una distinción que considero importante en este trabajo es la existente entre ética y moral. En principio ofreceré una conceptualización sencilla y clara, para luego desarrollar reflexiones más profundas. La moral es un conjunto de condiciones



realmente existentes en una época determinada, es el ambiente de realización de la vida, del cual difícilmente podemos escapar. La ética supone consciencia, reflexión y decisión; en cierta forma, es la racionalización de la moral; pero no puede existir sin esta. En tanto que la moral existe aún sin una ética.

#### LA MORAL: SITUADA EN LA FACTUALIDAD

El concepto de moral ha sido discutido por varios autores, sobre todo, por su cercanía con la ética, por ejemplo De Zan (2004, p. 21) considera a la moral como “principios igualmente válidos para todos los seres humanos”, esta distinción es importante, porque caracteriza a la moral como una construcción realmente existente en la colectividad, por ende absolutamente factual. La moral tiende a ser prescriptiva, aunque no en su totalidad; por tanto, invita a seguir ciertos “principios” tanto en el sentido amplio, como en el asunto particular de las profesiones, en este caso la de los docentes.

En este sentido Hortal (2002, p. 92) apunta: “toda profesión consiste [...] en un conjunto de actuaciones profesionales que se proponen realizar un determinado tipo de bienes o servicios”. Evidentemente, estos principios presentes en el ambiente moral en sentido amplio y, en el profesional en sentido estricto, orientan el hacer de los docentes, de allí la importancia de comprenderlos. La moral se produce y reproduce en los grupos; pero no está conformada sólo con principios, sino que se integra

por las condiciones propias de la realidad y sus derivaciones, que incluyen a la cultura, las tradiciones, las aspiraciones humanas, la historiografía, los intereses de grupo y demás elementos que integran los idearios colectivos.

Estas derivaciones de la moral producen en las personas respuestas en su comportamiento que a veces, en muchos casos, son irreflexivas, por esta razón no siempre son éticas y, a veces, se constituyen como actos meramente instrumentales, otras acríticos, realizados por las personas como parte de su vida y en concordancia con el contexto donde están situadas. En este orden de ideas, la moral responde a la época y cambia con ella, luego, aunque es factualidad, no está carente de contenido, al contrario, los elementos que la constituyen pueden darnos razones de las respuestas que producen, entendidas como acciones morales de las personas o, en caso de esta investigación, de los docentes.

En palabras de Gabriel Vargas Lozano (2021, p. 22) la moral se constituye por “los códigos de conducta que prescriben normas que se establecen como válidas «a priori» es decir, independientemente de que se cumplan o no”. Dicho de otro modo: las personas actuamos de acuerdo con la moral existente, porque es el ambiente donde hemos sido lanzados, y constituyen parte de nuestro mundo. A partir de ella vivimos consciente o inconscientemente y actuamos en la realidad. Esto aplica, evidentemente, en el quehacer de los profesores.

En el campo formativo puedo decir que la moral es difícilmente franqueable, es decir, que las personas, cuando interactuamos con otros, lo hacemos desde nuestras referencias morales y, al tiempo, estas chocan con las condiciones morales del lugar a donde llegamos. Nuestra llegada puede generar incompatibilidades o resistencias o, adaptaciones al estado de cosas, de tal suerte, que el ambiente moral se reconstruye constantemente. La moral, está íntimamente relacionada con el cumplimiento del deber y con la ideología del momento; pero tiene la dirección de la época y del momento histórico. De allí la importancia de reconocerla como parte de la realidad que refiero en la docencia.

Un aspecto que me ayuda a dilucidar el concepto de moral es su cercanía etimológica a la palabra *costumbre*, como algo que se realiza consuetudinariamente, en palabras de Ortiz (2016, p. 126):

La moral es la condición de posibilidad de cualquier sociedad [...] nos da las reglas sobre las que basamos nuestras acciones y que sustentan las demandas socialmente sancionadas que una persona puede dirigir con autoridad a otra; es un sistema de exigencias recíprocas reconocidas.

Esta idea es importante porque denota en la moral una posibilidad de ser exigida por el grupo, por ende, una adecuación a lo que el colectivo considera bueno, de allí que un acto contrario a esto sea inmoral y produzca su censura. Pero las tensiones en la moral no sólo se producen por causa de las

acciones contrarias o inmorales; sino, incluso por los actos éticos, cuando estos se le oponen de manera intencionada, para producir cambios en el estado de cosas, que pueden eventualmente generar una transformación del ambiente moral, reconstruirlo.

#### LA ÉTICA: COMO REFLEXIÓN DE LA MORAL

La distinción anterior me lleva a proponer que la ética como la reflexión intencionada sobre la moral que supone el uso de la consciencia, la intención y la decisión de producir ciertos efectos. De acuerdo con Ortiz (2016, p. 120), la palabra ética etimológicamente significa “carácter” o “estudio de las costumbres”, por esta razón he insistido que la ética es una reflexión sobre la moral que produce la práctica. En este tenor, pueden existir actos éticos que se adecúen a la moral existente, o actos éticamente producidos en contra de lo moralmente correcto; así como aquellos orientados a intervenir y transformar el ambiente moral. De aquí que en este trabajo aborde el término de *respuesta ética*, como un acto deliberado y teleológicamente producido para lograr o evitar ciertos resultados.

Evidentemente la acción ética, aunque reflexiva e intencional, a veces puede darse de manera poco precisa o ambigua, respondiendo a intereses particulares o, desde posiciones instrumentalistas y pragmáticas. Desde mi punto de vista, la ética es realización consciente de la vida, que a diferencia de la moral, se puede transformar o reconstruir a través de procesos adecuados. De allí la relevancia

de estudiarla porque es potencia transformadora cuando se le forma y orienta a través de la educación, por ello la urgencia de educar en la ética. Más en un mundo posmoderno, donde se corre el riesgo de que las personas vivan de acuerdo con la moral existente, lo que también involucra a los profesionales de la educación, por tanto es urgente transitar de las meras respuestas morales a las respuestas éticas.

Este concepto tiene un carácter senso simbólico y, también se construye o reconstruye en un ambiente específico, entendido como antropología particular. Lo dicho es relevante puesto que los profesores no son actores meramente profesionales o vocacionales; porque en sus acciones formativas, muestran elementos de índole intelectual, racional y cognitivo, afectivo, sensible y experiencial, humanos. Los docentes son personas formadas a través de un proceso ontológico y de acuerdo con una antropología —filosóficamente hablando— específica, que involucra una ética particular. Primero afirma que:

...en la toma de posición del ser humano sobre el movimiento de la vida es donde surge la ética [que es] un desarrollo cultural, un desenvolvimiento de lo humano que debe alcanzarse laboriosamente [...] puede ayudar a promover desarrollos verticales y horizontales —sintagmáticos y paradigmáticos— y puede conseguir apoyar un movimiento sintrópico antes que entrópico, negativo o trágico (Primerio, 2019, pp. 50-51).

Ahora bien, dado que la ética involucra a la razón y a la voluntad, puede tomar diversas formas en relación con la intención que busca. Una decisión ética, puede llevarnos a lograr un interés económico, político, social, personal o cualquier otro, en relación con la finalidad que persiga, en este orden de ideas, es necesario desarrollar entonces, respuestas éticas orientadas por el bien común, entendido como aquello que beneficia a todos y, no sólo como satisfacción personal, acerca de lo cual he expresado en líneas anteriores los planteamientos hechos por Vargas (2021) y Alcalá (2021), que además nos lleven a buscar una ruptura ética con una sociedad de mercado y capitalista, lo cual es urgente; pero complicado.

### LA “ÉTICA DOCENTE”

Otro elemento que justifica la necesidad de estudiar a la ética docente, es su realización cotidiana o aplicación, en el sentido que los profesores al intentar atender las problemáticas que tienen frente, al responder o adaptarse al conjunto de reformas que se les plantean e, incluso, al desarrollarse como trabajadores del Sistema Educativo Nacional, se involucran como seres humanos que tienen intereses y motivaciones, no sólo ideas, conocimientos o creencias. Esto es, la cotidianidad operada en la realidad educativa. Evidentemente, tal circunstancia afecta la identidad del gremio y de las personas que lo

integran. Como ejemplo, refiero “la sensación de malestar e impotencia que inevitablemente afecta la identidad profesional de los trabajadores de la educación [ante] el aumento en el grado de dificultad y complejidad del trabajo docente” (Tenti, 2010, p. 127).

No obstante que en lo personal, entiendo a la ética docente como el impulso moral que norma la práctica y el conjunto de elementos senso simbólicos que motivan la cotidianidad de los docentes y, por tanto, prefiguran, configuran y en cierto modo desfiguran sus disposiciones en el ámbito educativo. Considero necesario hacer ciertas distinciones sobre los niveles en que se puede “desagregar” para su mejor comprensión. Retomando las ideas de Hortal (2002), el primer nivel corresponde a la denominada “ética general [que] se ocupa de reflexionar acerca de los elementos constitutivos de la vida moral, esos que están presentes en toda acción o circunstancia” (p. 104), ésta puede ser considerada el nivel más amplio de la reflexión, quizá hasta una ética filosófica o ideal, muy cercana a la moral o la deontología.

El segundo nivel es la “casuística [o] reflexión ética que acompaña y busca iluminar y orientar el proceso de toma de decisiones en casos concretos” (Hortal, 2002, p. 104). Por supuesto que éste tipo de ética se muestra en la profesión docente, porque implica una constante toma de decisiones y producen actos intencionales. Un tercer ámbito se compone por las denominadas “éticas aplicadas o especiales”, entre las que se encuentra la ética profesional y en palabras de Hortal (2002, p. 104):

...la legitimidad de estas éticas [...] se deriva de que sirven para orientar, justificar o cuestionar las actuaciones y decisiones de los agentes morales [y] no basta con las exigencias, planteamientos y recomendaciones del nivel general, ni es suficiente dejarlo todo en manos de las decisiones puntuales y las experiencias propias de la casuística.

En este orden, la ética de la profesión docente, se sitúa en un nivel proporcional entre los aspectos generales y los particulares, de allí su carácter reflexivo, teleológico y factual. Desde luego que el ejercicio profesional docente involucra además de las capacidades técnicas y formativas del profesor, sus “cualidades personales tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras” (Tenti, 2010, p. 134). Yurén (2003:49), la refiere como una combinación “de: a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se suele llamar “ética profesional”) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal de la ética y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada, y d) el ser moral al que se aspira”, tales cualidades son elementos sustanciales de la ética docente.



A estos podrían incluso añadirse algunos aspectos de corte onírico, metafísico y senso simbólico, es decir, que lo realizado por los docentes resulta de su posición ética; es más, su posibilidad de acción frente a los cambios de la actualidad puede verse limitada o fortalecida por aspectos de la eticidad. Por supuesto que al hablar de pasiones debo referir al Eros o al Tánatos freudianos, que, a decir de Primero (2019) pudieran completarse con una “tercera pulsión [...] el impulso creador de la propiedad privada [...] asociado al interés particular” (p. 110). Evidentemente este argumento rebasa el debate sobre si la profesión docente es racional o vocacional, situándola en el lugar de la moral, la ética, la metafísica y la cotidianidad. La ética es un conjunto moral-pragmático que forma parte de una realidad que se muestra en hechos y narraciones con carácter cultural, metafórico y simbólico (Beuchot, 2015).

Además, debo señalar que la ética norma la acción del ser humano en el mundo y siempre involucra un vínculo con los otros y “se concreta en las relaciones” (Primero, 2011, p. 21). En este sentido, las prácticas se producen en concordancia con una ontología del ser humano, en juego con el contexto y sus condiciones antropológicas. Lo dicho me lleva a la idea del docente como un ser ético, cuyas disposiciones tienen un sentido, interés y carácter cotidiano, aun cuando en lo particular, algunos docentes lo desconozcan. Sirva para sustentar tal afirmación la consideración que Primero (2011) —quien citando a Beuchot—, plantea al ser humano como “núcleo de

intencionalidades, volitivas y entitativas, siendo éstas últimas expresiones de ser un «microcosmos», una síntesis de todo lo existente, que tiende a su realización” (p. 19).

### LA ÉTICA ANALÓGICA

Para caracterizar a la ética docente que se devela en las prácticas de los profesores, considero prudente asumirlas desde una posición ético-analógica. Lo anterior, porque las disposiciones docentes son acciones y, de cierto modo, comportamientos sobre la realidad, cuya producción responde a una filosofía y moral específica. Estos actos devienen de las razones que los docentes tienen para realizarlos y son susceptibles de interpretación y caracterización. Además, de acuerdo con Beuchot (2012) nuestras acciones tienen “repercusión en los demás y, por consiguiente, una responsabilidad” (p. 10).

Los docentes son seres humanos actuando, sus prácticas tienen efectos sociales e implican responsabilidad en sentidos diversos como lo son la jurídica, frente a su actividad laboral, en sus relaciones interpersonales, articulada con la evaluación de sus resultados; frente a sus colegas, los estudiantes, la comunidad; en fin, lo social y con el propio Sistema Educativo. Una ética analógica entonces, integra las proporciones o niveles señalados por Jonsen y Toulmin, 1984, citados en Hortal (2002), a saber, el general (ética fundamental), el casuístico y el aplicado que supone:

...conocer las situaciones concretas con sus circunstancias [...] percibir también las posibilidades que entrañan esas situaciones y los diferentes cursos de acción que en ellas se abren; para poder calibrar el significado de lo que está en juego [...] disponer de una tipología [...] para percibir lo que esa situación tienen de parecido y de diferente con otras situaciones comparables y con otros cursos de acción ya conocidos, sea porque nosotros mismos los hemos vivido y experimentado, o porque pertenecen al acervo común de nuestra cultura, con sus historias [...] capacidad de juicio [...] principios qué apelar [y] cómo se pueden plantear y resolver los posibles conflictos entre esos principios. (Jonsen y Toulmin, 1984, citados en Hortal, 2002, p. 105).

Cuando un profesor despliega alguna acción para atender su realidad, lo hace desde una posición simbólica y ontológica sobre la persona, esto es, una filosofía del ser humano que en palabras de Beuchot (2012, p. 11), “es base de la ética”. Esto es, que las prácticas docentes, entre otros factores, implican a la ética; incluso podría decir que muchas de ellas son morales y no se encuentran fuera de las condiciones históricas o antropológicofilosóficas; sino que dependen de ellas; luego, son investidas de un carácter analógico y proporcional. Esta circunstancia también permite la descripción de las condiciones antropológicas en que opera la docencia.

La ética analógica así pues, “busca la proporción, el equilibrio o medida” (Beuchot, 2012, p. 16).

En la tarea de caracterizar las prácticas docentes considero fundamental esta búsqueda, puesto que, de otro modo, corro el riesgo de describirlas desde “una hermenéutica unívoca, con una concepción rígida del hombre, puramente naturalista, [que me] llevará a una ética demasiado determinista, sin ningún resquicio para la libertad o para la diversidad cultural” (Beuchot, 2012, p. 16). Pero también es posible que mi entendimiento de las disposiciones docentes sea desde una posición equívoca, con una perspectiva “puramente culturalista, casi historicista [...] incluso subjetivista, sin ningún resquicio para la universalidad” (Beuchot, 2012, p. 17).

En este orden de ideas es más prudente asumir una posición ético-analógica con una concepción del ser humano que admita tanto “su lado natural como cultural, su lado biológico y su lado psico-social y deje lugar a una libertad situada, como lo es la misma interpretación” (Beuchot, 2012, p. 17). Resulta clara mi consideración de las prácticas docentes como acciones que involucran al profesor como ser humano, un ser psico—biológico—cultural, cuyo desarrollo sucede en un contexto social. Las prácticas docentes tienen una ética, interpretarlas es fundamental para entender sus motivos.

Los sistemas morales se cumplen en las disposiciones, éstas son hechas por humanos, por tanto:

...nos vale tomar en cuenta al hombre, estudiarlo primero, para levantar una ética que le sea apro-

piada, adecuada. De otra manera, o tendremos éticas unívocas [o] equivocadas. Hay que encontrar la mediación prudencial que da la analogía, con una ética humana y humanista, a la medida del ser humano. (Beuchot, 2012, p. 18).

De allí la relevancia de considerar la formación de una ética analógica que parta de la comprensión de la ética realmente existente; así como las condiciones morales y antropológicas donde se produce; lo anterior es posible mediante la implementación del proceder hermenéutico analógico.

## ANTROPOLOGÍA DE LA DOCENCIA

Quizás uno de los puntos favorables para entender claramente aquello que constituye a la antropología de la ciencia, será describir aquello que no es —o al menos no desde la perspectiva que se construye desde la nueva epistemología. Esto es relevante puesto que, en la formación de algunos investigadores, prevalecen diversas concepciones de la antropología que es importante precisar.

## ANTROPOLOGÍA COMO CIENCIA DEL HOMBRE

Campo (2008), realiza una descripción de las diferentes antropologías que se han construido a lo largo del desarrollo del conocimiento humano, ésta me sirve como punto de inicio para describir el tipo de antropología que propongo en este trabajo.

a) *Desde el punto de vista cultural y evolutivo*, a saber, el “estudio de la conducta humana en cuan-

to aprendida, más que transmitida genéticamente, y que es típica de un grupo humano en particular” (p. 32), también como: “estudio de la evolución humana y los procesos biológicos implicados en la adaptación [...] analizar y estudiar la morfología de los diferentes grupos humanos: pigmentación de piel, conformación del cráneo, color de pelo, ojos, características fenotípicas” (p. 32), que denomina *antropología física*.

b) *La antropología aplicada*. Considerada como “interacción organizada entre los antropólogos profesionales y las entidades, tanto públicas como privadas, que deciden las políticas” (p. 28).

c) *Antropología cognitiva*. Como “enfoque teórico que considera las percepciones de la gente, de cómo entiende su realidad, tratando de comprenderlas y otorgando un valor especial a cada cosmovisión” (p. 31). Se trata de un interés de descifrar los discursos que se construyen en un grupo social, a saber “formas conceptuales propias, que determinan su adaptación al medio ambiente y la estructuración social que presenta su cultura” (p. 31).

d) *Antropología forense*. Referida como un “campo de estudio bioantropológico, que considera a los seres humanos como organismos específicamente biológicos [...] pretende estudiar material óseo en casos criminales o accidentes, en los que se presuma una violación a los derechos humanos” (p. 33).

e) *Antropología simbólica*. Es un “enfoque que considera la cultura como un sistema compartido de símbolos y significados [...] se preocupa por as-

pectos de la cultura metafóricos, encubiertos y cargados de sentido (p. 33). Es el estudio de los llamados *arquetipos* entendidos como “signos, símbolos, factores externos y su significación” (p. 33).

f) *Antropología social*. Que “investiga las variaciones culturales, expresadas en diversas creencias, comportamientos o formas de organización social. Además, se preocupa por establecer el nivel en que la conducta y los pensamientos son culturalmente aprendidos por cada miembro de la sociedad” (p. 37).

De acuerdo con los tipos de antropología revisados previa y brevemente, puedo decir que el interés de comprender la antropología docente se acerca, aunque no coincide totalmente, con la orientación de la antropología social, la simbólica y la aplicada. Esto lo señalo sólo para establecer una distancia con las concepciones de la antropología como estudio de la cultura y evolución humana e, incluso del enfoque forense de esta ciencia. La antropología que pondero en este trabajo se relaciona con la idea de labor antropológica que propone Campo (2008) en el sentido de que “trata de hacer una lectura comprensiva del comportamiento y discursos exhibidos en las prácticas sociales [y] para ello se sirve de diversos métodos y técnicas, que le permiten acercarse a esta comprensión del mundo de los protagonistas de un complejo entramado sociocultural” (p. 19). En este aporte recupero las prácticas que se dan al interior de los grupos científicos, denominada por Adler (2007) y Primero (2018) *antropología de la ciencia*; para analogarlas con las efectuadas en la docencia, y así poder pensar una *antropología docente*.

LA ANTROPOLOGÍA DE LA CIENCIA DE LARISSA ADLER A PRIMERO RIVAS

La necesidad de trabajar desde una nueva epistemología como base filosófica y una metodología hermenéutica analógica subyace en la comprensión de que el hacer científico es construido y producido en las comunidades científicas. Como lo he mencionado, estas comunidades tienen un origen y sostienen ciertos criterios en relación con sus intereses y objetivos. En la sociedad capitalista neoliberal, estos intereses no coinciden plenamente con el bien común; sino con aquellos que son importantes para los grupos hegemónicos. Esto es inadecuado para el avance de la sociedad, porque sostiene un sistema inequitativo y desigual que beneficia a unos pocos y perjudica —o no beneficia— a todos.

Por supuesto que este sistema ha sido construido de manera histórica quizá desde que en la época de la barbarie y en los inicios de la civilización —en la gestación de las familias sindiás-mica y monogámica— (Engels, 2017), cuando algunos desearon y lograron adueñarse de personas —las mu- jeres— o territorios, se creó la propiedad privada y por tanto la defensa como un poder exclusivo de unos sobre los bienes que en principio eran de to- dos. Esta tendencia se mantuvo y se volvió potente en la sociedad capitalista, donde es preponderante el interés particular de los grupos y las personas, que se aleja de lo que al colectivo social interesa.

Como he dicho, en esta investigación asumo una posición antropológico científica porque con-



sidero que la producción del conocimiento científico, resulta de la vinculación que existe entre las personas que hacen ciencia. Esta relación no es ajena a los intereses o a las motivaciones de los científicos, al contrario, se produce a partir de los mismos. En términos claros, la antropología de la ciencia es “la realidad con la cual se vinculan y organizan las personas que hacen ciencia, manera de operación que desde su base sustancial y pragmática (incluso empírica), genera la definición de ciencia, con la cual opera la comunidad, el grupo o, incluso, el paradigma, cuando el colectivo ha llegado hasta el nivel de integración” (Díaz, 2016, p. 9).

Sobre la caracterización de la organización de las redes científicas, Adler (2007) afirma que “cada comunidad dispone de reglas que orientan el comportamiento de sus actores relevantes hacia patrones estables que garantizan la reproducción de las características fundamentales de las relaciones de poder” (p. 17). Es evidente que estas reglas son amplias y están referidas tanto a las relaciones formales o institucionales, como a las informales que se dan en los grupos y comunidades científicas, lo escrito y no escrito. Para caracterizar este tipo de interacciones sociales, Adler (2007) esboza algunos mecanismos como: relaciones de confianza y lealtad, de intercambio de recursos, redes políticas, de negociación, entre otras.

Me interesa esta posición, ya que si bien, el colectivo de profesores no es científico o desarrolla labores de investigación —lo cual es deseable—, sí es un conjunto de personas vinculadas y organiza-

das por su labor profesional. Considero que en esta interrelación debe existir una base de operación, pero también pragmática intrincada con la experiencia y, por ende, con la vida cotidiana, inmersa en una antropología particular. Supongo que la docencia puede operar como una comunidad, un grupo o incluso, una red y, que existe una moral y ética específicas relacionadas con tal operación. Ambas susceptibles de descifrarse y comprenderse por métodos hermenéuticos analógicos. Esto último forma parte de mi interés de investigación. Al conjunto referido lo denomino *antropología docente*.

#### LA ANTROPOLOGÍA DOCENTE QUE PROPONGO

Las prácticas docentes se desarrollan tanto a nivel individual como colectivo. De hecho, la ética docente es una construcción en y desde el colectivo. Por lo anterior, resulta fundamental señalar que entre los docentes deben existir condiciones que a la vez que son configuradas, también conforman tanto a su eticidad como a las prácticas que de ella resultan. De manera inicial, denominaré a este conjunto “antropología de la docencia” que, junto con la ética, constituye el centro de comprensión en mi investigación. Este tópico guarda cercanía con los desarrollos aportados por la antropología de la ciencia (Primero, 2017) como “construcción simbólica que permite identificar las condiciones reales y cotidianas con las cuales se produce la ciencia, siempre producto de las comunidades de intelectuales, operando vía grupos de trabajo científico, reunidos, en el mejor de los casos, como equipos de investigación” (p. 252).

A partir de lo anterior, puedo esbozar a la *antropología docente* como una construcción senso simbólica capaz de significar la antropología real que vincula a los profesores, esto es las condiciones reales y cotidianas con las cuales se producen las prácticas docentes. Desde luego que tal antropología tiene sus dimensiones, a saber: las condiciones fácticas con la cual se vinculan y organizan las personas que hacen docencia, una base sustancial y otra pragmática, empírica y experiencial; una definición cultural e histórica —incluso jurídica— de docencia y sus prácticas con las que operan tanto la profesión como las condiciones mismas del grupo o, incluso, el paradigma, cuando el colectivo ha llegado hasta el nivel de integración. Por supuesto que el conocimiento de estas condiciones y los ámbitos en qué opera, será resultado del trabajo de esta investigación. En este orden de ideas, puedo afirmar que la labor de los maestros se valida y justifica desde un contexto antropológico que pondera y prefiere algunas prácticas frente a otras.

Se trata de considerar las relaciones que se producen en el grupo docente, es decir, el conjunto de redes estructurales y el sistema simbólico que las alimenta. En palabras de Larissa Adler (2002, p. 1) “La estructura y función de las redes sociales depende de la dirección en la que se dan los intercambios —redes horizontales y redes verticales—, de lo que se intercambia, y de la articulación que se da entre las redes”. Aplicando esta concepción al grupo docente, encuentro que el mismo tiene estructura (organizativa, jerárquica, institucional,

*de facto*, consuetudinaria); pero también una forma de articularse y organizarse, es decir, opera de cierto modo. La autora citada señala esta operación como “la forma en que las relaciones están ordenadas, cómo la conducta de los individuos depende de su ubicación en este ordenamiento y de qué manera influyen los propios individuos en los ordenamientos” (Adler, 2002, p. 3).

La Doctora Adler (2002, p. 2), reconoce en las relaciones antropológicas la presencia de una “gramática de las relaciones de dominación/subordinación/cooperación; es decir, la gramática del control social: del poder y su forma de expresarse”. Con esta base, puedo distinguir la antropología que propongo, como una operación de los grupos de profesores, que responde a mecanismos, reglas escritas y no escritas, intereses individuales y de grupo, establecimiento de papeles, entre otros elementos relacionados directamente con el ambiente moral y, tienen especial influencia en la producción de las prácticas desplegadas. Por esta razón he distinguido la importancia de considerar en las redes tanto la dirección de los intercambios, como el sistema simbólico. Esto es, la operación; pero también su carga ética o moral, evidentemente también histórica, ideológica y política.

En conclusión, Larissa Adler (2002, p. 2) define el sistema simbólico como aquel que “refuerza y legitima esa estructura de redes, e incluye manifestaciones tales como el discurso, los rituales políticos, el lenguaje, la arquitectura, los mitos de la cosmología política, los emblemas, el uso de tiempos y espa-

cios”. Es por lo dicho que he insistido en distinguir el tipo de antropología que asumo en este trabajo, más cercano a la operación de los grupos docentes y el sistema simbólico que subyace en la misma, es decir a la cultura magisterial, al ambiente moral y las posiciones éticas que producen el hacer cotidiano educativo.

#### EL CONCEPTO DE VIDA COTIDIANA Y SU IMPORTANCIA EN LA ACCIÓN DOCENTE

Por *cotidiano* no sólo me refiero a la vida diaria en sí misma; sino al conocimiento que a partir de ésta se produce, que también es habitual. Con el propósito de dilucidar este tipo de conocimiento, haré referencia a la caracterización que Primero (2002) hace sobre el mismo, al señalar que:

Parte de la vida cotidiana, es heterogéneo, inmediato, polisémico en su lenguaje, personal, fetichista y sujeto a prejuicios, subsunivo, repetitivo, intuitivo, conservador, irreflexivo, espontáneo, hipergeneralizado, pragmático, analógico, probabilístico, imitativo, aproximativo, simple, pre-científico y/o pre-filosófico, precario y/o parcial, economicista, inercial, sentimental, humanofomista y/o antropomórfico; por tanto, antropológico y antropocéntrico (p. 124).

Las expresiones señaladas sugieren que la vida cotidiana es un hacer intrincado, como una especie de vértice donde confluyen elementos diversos e indisociables, como lo son, los significados construidos social, cultural e históricamente; pero

también la identidad de las personas, sus gustos, intereses y aficiones. Evidentemente, en el conocimiento científico hecho por personas cotidianas, se inmiscuyen estas características, las luchas de egos, sus visiones de mundo, etcétera. Esto me da una idea de acción ética que no se puede desagregar en la realidad, porque no es posible separar en ámbitos, más que para efectos de análisis; sino que opera en su totalidad. Esto quiere decir, que un docente cuando actúa, no lo hace sólo desde su ética profesional aplicada; sino que en esa realización factual, se involucran también aspectos morales, sociales, jurídicos, religiosos, consuetudinarios, científicos, del sentido común o la ignorancia, senso-simbólicos, entre otros más, que pueden ser conscientes o no conscientes; pero realmente existentes, por eso es que en esta obra convoco una ética analógica de la vida cotidiana.

En lo personal defino a la vida cotidiana como la realización alienada e inconsciente o, creativa y consciente, donde se imbrican e intrincan, historicidad, generalidad, especificidad y particularidad del ser humano, que se produce y reproduce pragmática, sensible y racionalmente por el ser humano en relación con la colectividad, como una praxis ético —ontológica— en el espacio heterogéneo, dialéctico e inmediato, producido entre la realidad y el acontecimiento. Desde esta conceptualización, continúo definiendo a la vida cotidiana como esfera para la movilización inmediata de la ética frente a los acontecimientos, en los diferentes ámbitos del diario vivir; en cierto modo, es concreción factual de la ética.

Este concepto es importante por su trascendencia filosófica; pero también por las implicaciones que tienen en la factualidad y en el devenir histórico de las comunidades. Ágnes Heller (1987, p. 32) la distingue como la suma de una serie de elementos entre los que destaca en primer lugar la *socialidad* o historicidad del hombre, porque los seres humanos nos apropiamos de bases, elementos, habilidades, ideas, medios de producción, procesos educativos, institucionales, temores, información procedente de los medios de información, del Internet, entre otros. En segunda instancia, la autora refiere como parte de la vida cotidiana a las objetivaciones de la esencia humana, entendidas como la encarnación del género humano, del arte, de la filosofía y, en tercer lugar, las normas o aspiraciones abstractas y morales.

La misma Heller establece que frente a tales genericidades, los seres humanos pueden adoptar comportamientos, que añadido, son éticos, como realizaciones entre lo colectivo (determinaciones) y su propia particularidad, en este orden de ideas, tienen albedrío para decidir, en el ambiente alienado por tales, entre “aceptar obligatoriamente este mundo [...] identificarse con las formas alienadas de comportamiento” o no hacerlo (Heller, 1987, p. 55). Evidentemente esto es una posición que puede significar un apoyo o no al interés colectivo; pero que no puede suprimir sus efectos en el mundo. Tanto los actos conscientes, como los no conscientes o, aquellos producidos desde la ignorancia, producen efectos en las personas y en la comunidad.

La variedad de elementos que referidos integran a lo cotidiano y, deberán considerarse de modo

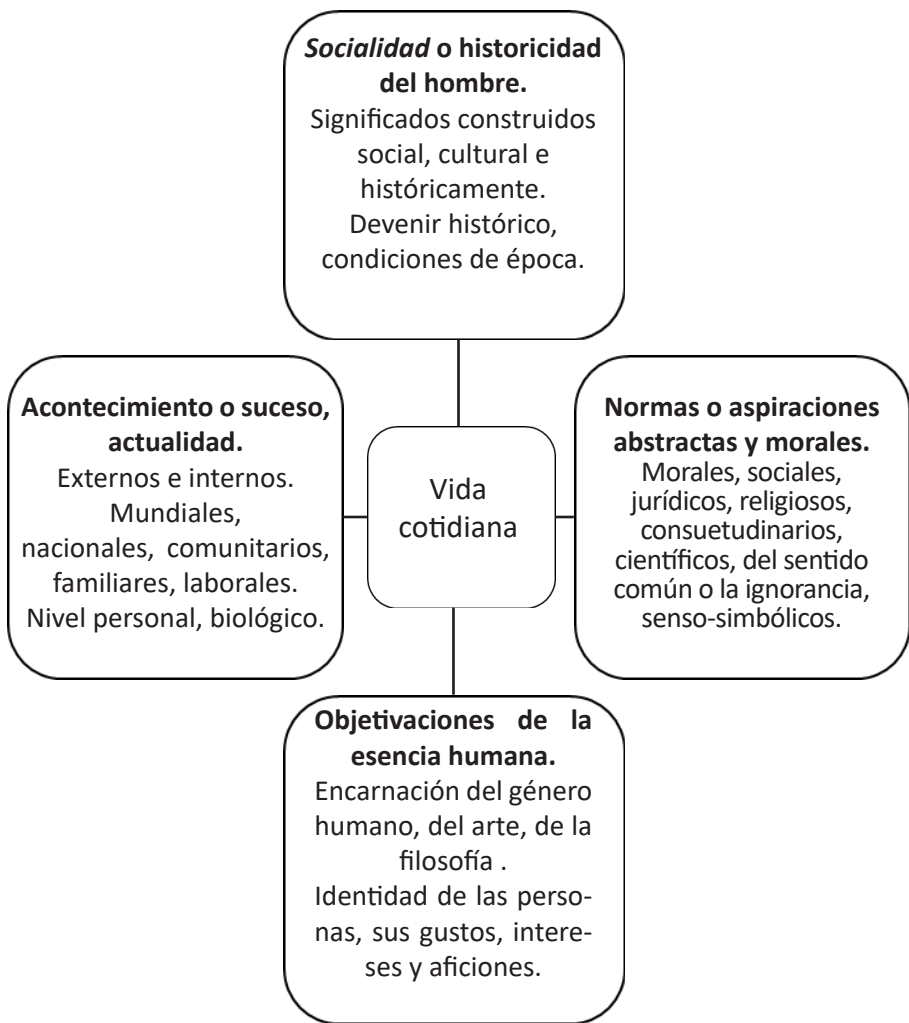
analógico, buscando las proporciones de estos en la vida cotidiana de los docentes, para generar un conocimiento adecuado sobre ella. La hermenéutica analógica de la vida cotidiana, además de ser una posición filosófica, es metodológica para lograr interpretar la vida cotidiana de manera realista, lo que no es tarea sencilla.

Es importante señalar el carácter de la vida cotidiana en sus diversas dimensiones, es decir, no se trata de distinguirla como una sección de la vida humana, sino reconocerla como lo que sucede diariamente, los acontecimientos y la operación de nuestra existencia en esas condiciones, a veces inmediatas como sucede con la llegada una enfermedad como lo es el *Covid-19*; o en otro sentido, el nacimiento de un hijo, la mejora salarial. Pero también las condiciones históricas o de época, como lo son la construcción y desarrollo del sistema capitalista neoliberal, el pensamiento o ideología predominante, la globalización, la Cuarta Revolución Industrial (CRI), entre otros.

Estos aspectos modifican nuestra individualidad; pero también la forma en que operamos en la colectividad, incluso, nuestro desarrollo laboral o profesional. Evidentemente, las condiciones cotidianas modifican a las antropológicas y la respuesta moral o ética de las personas, desde luego, de los profesores. En el siguiente esquema presento las diversas realizaciones que la componen, según Primero (2002) y Heller (1987).



Esquema 1. Realizaciones o genericidades que integran a la vida cotidiana según Heller, 1987 y Primero 2002).



## RELACIONES CON LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Primero (2019), considera a la pedagogía como “impulso que guía la actividad formativa del ser humano, y [...] por su carácter teleológico supone necesaria e imprescindible una idea del ser humano que se desea formar” (p. 19), esto es una antropología filosófica específica. Este conjunto de supuestos de carácter ideológico surge en los procesos históricos y son diferentes de acuerdo con las corrientes de la época donde se producen. Por tanto, la pedagogía cumple una función como “norma de la práctica educativa que establece el cómo, cuándo y dónde formar, y el contexto general de lo dicho afirma que siempre está presente en la acción educativa, aun cuando un agente particular y/o singular la desconozca por ignorante, perverso o claramente embaucador” (Primero, 2019, p. 21).

La Pedagogía de lo cotidiano es “histórica en tanto su génesis surge de la búsqueda del cambio histórico—social por un mundo mejor, más justo, bueno, civilizado, ecológico, postpatriarcal y postcolonial, que permita una vida superior [...] es una filosofía capaz de conceptuar la realidad [...] al situarse primordialmente en la vida cotidiana, es capaz de pensar a la educación como formación para la vida, ampliando el concepto habitual de educación, impulsado por la falacia escoliadora” (Primero, 2019, p. 139). Por supuesto que pensar en una pedagogía de lo cotidiano, me lleva a considerarla como práctica que supera los límites de la escolaridad y representa una posibilidad de formar buenos seres humanos y es, por tanto, una importante propuesta para la formación ética.

Es importante destacar también que la educación es un acto ético, de allí la relevancia de considerar a esta segunda en la constitución de la primera. De acuerdo con Torres (2021, p. 84):

...entre la educación y la ética hay un vínculo ineludible y no puede entenderse la una sin la otra, lo cual me lleva a plantear: no hay educación sin ética, ésta es constitutiva de toda acción que se denomine educativa.

Lo anterior significa que la actualidad educativa, obedece a condiciones morales y éticas históricas, por esa razón el cambio de paradigma histórico que anuncia la *Cuarta Transformación*, de concretarse, puede producir cambios en la cotidianidad docente y derivar en una transformación en la ética que hasta ahora tenemos.

La pedagogía de lo cotidiano es “un proyecto [...] sigue avanzando en todos los órdenes donde actúa: la docencia, la administración educativa, la investigación y la promoción y difusión de la cultura” (Primerio, 2019, p. 140). De aquí la importancia de considerarla como base teórica de la reflexión sobre la educación, como espacio para su desarrollo y punto de llegada. Las prácticas docentes están encaminadas por supuestos formativos que obedecen a condiciones de época, por tanto, resulta fundamental descifrarlos para conocer el contexto, sistema y estructura que les soporta, los lugares desde donde es posible mejorarlos. En el mismo sentido reflexivo, Primerio (2019), afirma que la pedagogía

de lo cotidiano “se asocia a una definición amplia de educación que recusa a la falacia escoliadora y amplía el campo de trabajo del pedagogo más allá [...] de la Escuela para permitirle —y exigirle— trabajar en ámbitos educativos hasta ahora descuidados y dejados al cuidado de otros profesionales” (p. 16). Uno de estos campos es el antropológico en el sentido que he expresado anteriormente.

### Capítulo 3:

La moral realmente existente en la docencia

En este capítulo expongo los resultados del proceso de análisis hermenéutico analógico de la vida cotidiana sobre el referente investigativo señalado. He considerado prudente realizar la presentación de los hallazgos en tres capítulos, con el objeto de lograr una caracterización más clara de los elementos que integran a la realidad investigada. Ahora me concentraré en las condiciones morales que prevalecen y las respuestas producidas y en apartados posteriores abordaré la ética y la antropología docente.

Es necesario recordar que mi proyecto se ha desarrollado en el contexto de dos acontecimientos sociales relevantes: el cambio histórico impulsado por la *Cuarta Transformación Nacional* y, la pandemia denominada *Covid-19*. El primero es un asunto de corte principalmente político con efectos en todos los aspectos del actuar nacional, entre estos el educativo; y el segundo, un acontecimiento sanitario sin precedentes que ha alterado la vida misma de las personas, en todos sus sentidos y niveles. En relación con lo dicho, tanto la *Cuarta Transformación Nacional* como el SARS Cov-2, modificaron la realidad ética-moral-antropológica de la docencia en múltiples formas, que a continuación refiero.

## ELEMENTOS QUE COMPONEN EL AMBIENTE Y SIGNIFICADO MORAL DE LOS DOCENTES

De acuerdo con la investigación realizada la moral realmente existente en la docencia referida, se integra por diversos elementos de corte ontológico-formativo; institucional-gremial y senso-afectivos. Evidentemente, ésta tiene sus matices, ya que existen diferentes formas éticas entre los profesores que, en suma, constituyen un ambiente moral donde se articulan historicidad y condiciones de época, trayectoria personal y familiar, formación individual, así como las interacciones colectivas, el ejercicio profesional y acontecimientos cotidianos. Tal moral produce en consecuencia ciertas realizaciones frente a las diversas situaciones que atañen al hacer docente.

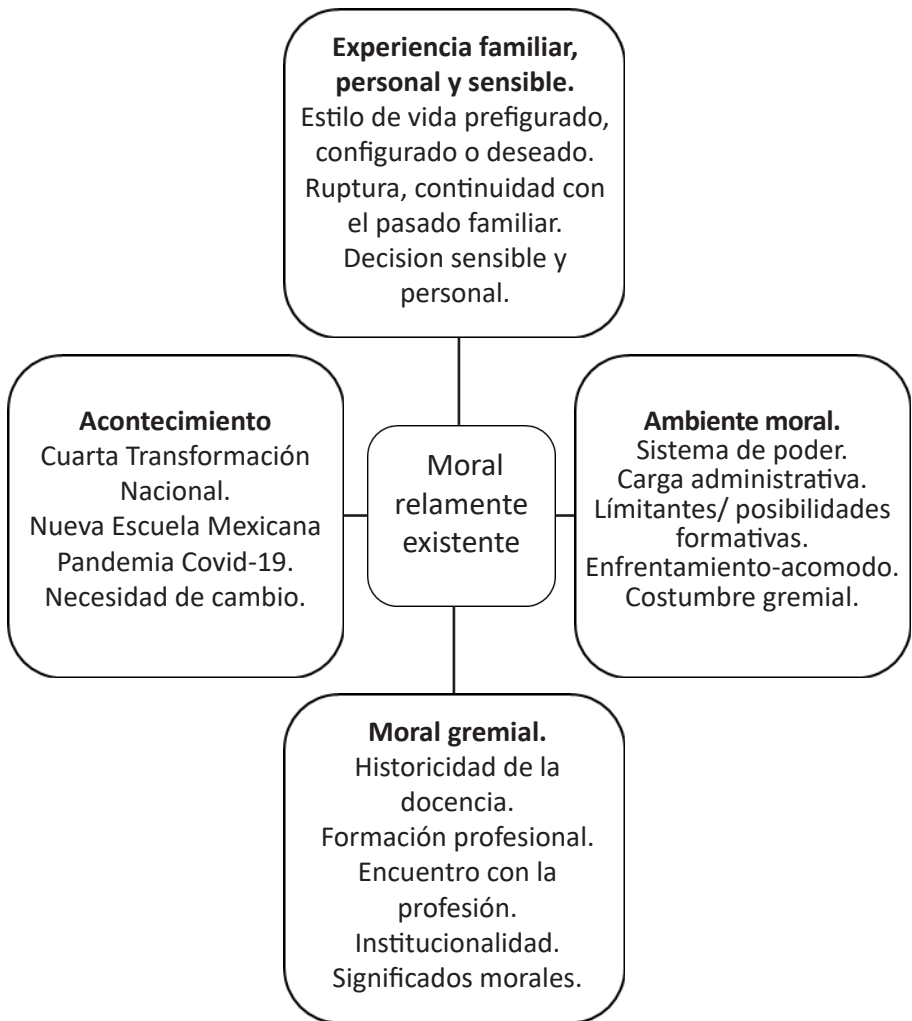
En palabras de Michel Foucault (2003, p. 18), por moral entendemos también:

El comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen; designamos así la forma en que se someten más o menos completamente a un principio de conducta, en que obedecen una prohibición o prescripción o se resisten a ella, en que respetan o dejan de lado un conjunto de valores; el estudio de este aspecto [...] debe determinar de qué manera y con qué márgenes de variación o de transgresión los individuos o los grupos se comportan en relación con un sistema prescriptivo que está explícita o implícitamente dado en su cultura y del que tienen una consciencia más o menos clara.

A partir de lo dicho denomino *ambiente moral* a las condiciones reales donde opera la docencia; el término *ambiente* puede relacionarse con el sistema o cultura categorial conformada por los ideales, aspiraciones, significados e idearios que los docentes tienen sobre su profesión y se realizan cotidianamente. A veces esta actuación es consciente y específica; a veces no lo es; pero opera factualmente en muchas ocasiones con un sentido instrumentalista o, desde un sentido moral inespecífico. Siguiendo a Foucault (2003, p. 21) “la acción moral es indisoluble [...] del sistema de valores, de reglas y de interdicciones”. En las siguientes líneas expongo los elementos que componen a la moral realmente existente en la docencia de acuerdo con los resultados encontrados en esta investigación.

En aras de ofrecer al lector un panorama de los elementos constitutivos del ambiente moral realmente existente en a la docencia referida, presento los hallazgos de forma esquemática.

Esquema 2. La moral realmente existente en la docencia referida





## ELEMENTOS MORALES DE LA DECISIÓN VOCACIONAL DOCENTE

*a) Experiencia familiar, personal y sensible que configuran el estilo de vida*

Este primer aspecto se relaciona con la trayectoria vital y formativa de los profesores, en el nivel de la decisión vocacional. Algunos profesores decidieron dedicarse al ejercicio de esta profesión debido a las condiciones de posibilidad que les otorgaron las vivencias de la infancia o el pasado familiar. Esto resulta interesante porque denota condiciones de posibilidad en virtud de la realidad cotidiana, es decir, que las experiencias de vida, orientaron la decisión profesional como un elemento moral de importancia. Esta afirmación se sustenta en algunas de las razones que los profesores expresaron sobre su decisión profesional.

La profesora 001 señala:

*...yo tuve una hermana que fue maestra, le admiraba mucho a mi hermana y sigo admirando, ella falleció fue normalista decía, creo que desde los primeros años de la infancia el verla recortar, el verla preparar sus clases, el estar con los sobrinitos, estar con los hermanos en unas vacaciones dando clases, creo que para mí me fue configurando un estilo de vida y una visión propiamente a la enseñanza. E001A002*

El pasado familiar que conforma además la vida cotidiana juega un papel en la decisión vocacional y le añade aspectos sensibles y simbólicos, como son

el afecto que la profesora sentía por su hermana y por otro lado, la admiración a la profesión. Esta mezcla senso-simbólica, fue transmitida a la profesora en comento, también de manera oral, ya que “ella decía”; pero *su decir* se fortaleció con el ejemplo, es decir, el *hacer*, porque la vio “recortar, preparar sus clases, dar sus clases”. El conjunto, según la profesora, le configuró un estilo de vida y un significado en relación con la enseñanza.

La idea de *estilo de vida* es importante porque refiere una realización de lo cotidiano. Algunos docentes vivieron la docencia desde la niñez y en su adolescencia o juventud, como parte de su vida más íntima, intrincada con sus relaciones interpersonales: a la hora de comer, en las reuniones familiares; en fin, en múltiples espacios, así lo manifiesta la profesora 004:

*...toda mi familia está relacionada con la educación, tanto mi abuelo, mi mamá, mis tías, mis primas, todos estudiamos una licenciatura relacionada a la educación, así que todos estamos en este ámbito y conocemos cómo se debe desarrollar nuestro trabajo, entre comidas y todo, parte de la plática es nuestra función, nuestras anécdotas, nuestras vivencias.*  
E004A002

Resulta claro en estos casos que la construcción del modo de vida docente se encuentra íntimamente alineado con las diferentes determinaciones cotidianas de los profesores; las cuales, aunque se desarrollaron desde sus primeros años, consti-

tuyen un camino a seguir, marcado familiarmente. Lukács, en Heller (1987, p. 11) afirma que “estas determinaciones son en su totalidad partes integrantes reales de la praxis humana, es decir, que en el desarrollo social [por extensión familiar] siempre existen vías que pueden conducir de la particularidad a las formas más altas de genericidad”. Lo dicho en este momento adquiere un significado particular, porque asocia el estilo de vida familiar a lo que ahora denomino un *estilo de vida moral* asociado al pasado familiar.

Además, lo dicho por otro profesor —el 002—, sirve para abonar al asunto de la vida cotidiana familiar, como aspecto de posibilidad y motivación de la decisión docente, él dice:

*...mis padres son oaxaqueños, son mexicanos, oaxaqueño y mi madre coahuilense, fueron encontrándose por azares del destino yo creo, los dos maestros, entonces yo creo que allí proviene la educación nata, yo creo, de ser maestro desde pequeño, pues me gustaba el dirigirme hacia los hermanos hacia los compañeros, hacia los vecinos y fue que poco a poco la vida te va enseñando.*  
E002A002

En este caso, además de la situación del pasado familiar, se menciona el *azar del destino* como un aspecto incluso de corte metafísico, que es parte de los significados construidos por el profesor. Llama la atención que, al hablar de su trayectoria de vida, este maestro, asigne al oficio docente de sus progenitores, una relación con su educación “nata” y

por tanto a su “decisión de ser maestro”. Pero no se queda sólo en lo familiar; también convoca a otras experiencias infantiles, el gusto por dirigirse “hacia los hermanos, hacia los compañeros”. Según el profesor, los elementos morales que guiaron la elección profesional están íntimamente relacionados con las experiencias de la vida cotidiana como la trayectoria familiar; pero también por las relaciones sociales y los significados construidos que se le derivan.

Esto me lleva a considerar lo que Primero (2011, p. 19), señala sobre la posición ética de Mauricio Beuchot, pero que me es útil para explicar el resultado o realización de los elementos morales que guían la decisión vocacional de los profesores, dado que “el ser humano es un núcleo de intencionalidades, volitivas y entitativas, siendo éstas últimas expresiones de ser un microcosmos, una síntesis de todo lo existente, que tiende a su realización”.

Esta idea de microcosmos se involucra en las derivaciones de la vida cotidiana, manifestadas en su aspecto de historicidad familiar y personal; pero también en la experiencia que genera el deseo de dedicarse a una profesión, en este caso la docencia. Tal determinación es resultante de esa intencionalidad, que es ética cuando se reflexiona y, moral cuando se sigue por tradición, imitación o, incluso como posibilidad.

En un esfuerzo analógico debo decir que el conjunto moral no sólo se integra por condiciones de la vida familiar en la decisión vocacional, pues existen profesores cuyo pasado familiar no está relacionado directamente con la docencia, pero sí

con las experiencias personales o el acercamiento indirecto a la profesión, dado que la mayoría de los maestros, refirieron haber tenido cercanía con alguna situación educativa, principalmente escolar. A continuación, explico las derivaciones adicionales de la moral del aspecto que actualmente desarrollo.

*b) La docencia como una ruptura con el pasado familiar*

Como lo he mencionado no todos los profesores reconocen su decisión profesional en relación con un pasado familiar docente; aunque de algún modo sí involucran a su familia; pero en una especie de ruptura o superación moral con ella. Quizá, esto pueda considerarse una decisión ética, dado que reconocen las condiciones del ambiente moral, reflexionan y toma decisiones vocacionales en consecuencia. Sustento esta afirmación con los siguientes fragmentos:

*... el único que tuvo la oportunidad o más bien el que quiso aprovechar la oportunidad de estudiar pues fui yo; porque, mis hermanos realmente no, sólo llegaron a la educación media superior y ya no quisieron continuar. E003A002.*

*...trabajo formalmente como docente pues es un giro considerable, porque pues ya es a lo mejor como coloquialmente se dice, pues rascarse uno con sus propias uñas, o sea, más allá de ser como decía el hijo de familia, que por supuesto siempre está ahí la familia para apoyar y para compartir situaciones; pero, pues es como un estilo de vida diferente. E005A004.*

En ambos casos, resalta esta necesidad de romper y superar el pasado familiar y conformar “un estilo de vida diferente”, una evidente respuesta ética a la moral existente en la familia, que implica también “aprovechar la oportunidad de estudiar”, que los familiares no aprovecharon. Nótese como este alejamiento de la familia incluso es geográfico, porque ambos profesores refirieron durante la entrevista que viven solos o con un *roomie*<sup>1</sup>.

En este caso, tenemos una ruptura moral con el pasado familiar, o cuando menos con el camino marcado por la familia y, el trazado de un nuevo camino, de acuerdo con los intereses y motivaciones particulares, que, desde mi punto de vista son también una emancipación simbólica y un escape del destino señalado anteriormente. En palabras de Heller (1987) “en realidad, el hombre quiere encontrar ante todo su puesto (su propio puesto) en el mundo, aspira no a la felicidad [...] sino a una vida que tenga sentido para él” (p. 57). En mi opinión, en este tipo de docencia el pasado familiar juega como un límite que los docentes conocen y, decididamente rebasan, por ende, constituyen otro significado moral; complementario.

Resulta interesante notar como el pasado familiar emerge como un aspecto de la moral docente, ya como elemento que condiciona y guía la decisión vocacional, moldea los significados y configura la vida; o, como una realidad moral de la que

---

<sup>1</sup>La palabra *roomie* es un anglicismo que significa un compañero (a) de cuarto, con quien se habita sin tener una relación familiar o de pareja.

se toma distancia y se rebasa su frontera, a través de la formación que en principio se presenta como una posibilidad de fuga ética. En lo sucesivo, será adecuado describir e interpretar los efectos que este pasado produce en las respuestas éticas o morales de los profesores en el ejercicio profesional.

*c) La docencia como decisión sensible y personal*

Como lo mencioné en la investigación encontré una docencia condicionada por el pasado familiar en dos sentidos: como oportunidad y posibilidad moral; como ruptura ética. Sin embargo, no sólo existen esas manifestaciones, sino que también resalta un tipo de profesores cuya decisión vocacional se deriva de asuntos sensibles que también son simbólicos e involucran a las experiencias pueriles. Es el caso de la profesora 006, quien manifiesta:

*Bueno yo desde que tuve uso de razón más o menos, recuerdo como 4 ó 5 años que me encantaba la verdad ser maestra, siempre jugaba a ser maestra con mis amigas, con las muñecas y como que tuve muy claro esa situación, incluso cuando estuve en secundaria, caminaba pues de la secundaria mi domicilio y, al pasar por un lugar donde impartían clases, que era una escuela privada, hoy me doy cuenta de esa situación, en ese tiempo como que no dimensionada ello [...] esa escuela tenía ventanales, entonces las clases, la forma en que estaban dando las clases, pues se veía a través del ventanal, eran ventanales de techo a piso y entonces, yo pasaba y decía: yo quiero trabajar aquí, yo quiero ser maestra, entonces siempre tuve como que muy claro el tener esa profesión, me*

*encanta, creo que es algo que amo, que me gusta, así que disfruto, me encanta dar clases. E006A003*

Este caso es interesante porque si bien la profesora no manifiesta un pasado familiar docente, sí señala experiencias infantiles y adolescentes relacionadas con la docencia, como el juego con sus amigas, el caminar hacia la secundaria y pasar cerca de una escuela con ventanales y, el asunto senso-simbólico que estas vivencias produjeron. Aquí, incluso reconozco aspectos de la arquitectura del lugar, es decir: si la escuela por donde la profesora pasaba no hubiese tenido ventanas quizá el resultado sería otro. Lo que resalto de este fragmento es el conjunto de expresiones de la maestra sobre su profesión, como algo que tuvo “muy claro”, que “le encanta” y lo define como “algo que amo”.

Pensar el amor, en este caso a la profesión, invita a considerar que los afectos están íntimamente relacionados con la decisión vocacional. En palabras de García (2017, p. 142), el amor “se practica, es una virtud”, dirigido hacia la profesión, involucra al docente con todo su ser y le confiere un sentido de trascendencia y satisfacción personal. Además, la docente en cuestión da evidencias claras de su motivación personal relacionada con fuertes impulsos afectivos hacia la actividad; que también lo son hacia los alumnos. La propia Ágnes Heller (1987) relaciona los afectos con el impulso de la voluntad al afirmar:



Cuando hablamos de las motivaciones particulares damos importancia al análisis de los sentimientos particulares no porque identifiquemos las dos cosas, sino solamente porque es indudable que toda motivación particular lleva también cierta carga de afectividad (p. 43).

Desde mi perspectiva este tipo de docencia es relevante, porque no sigue un camino trazado por los otros en el sentido de la influencia familiar; ni tampoco se produce desde un intento de ruptura; sino que parte de la decisión personal y deliberada, con una carga afectiva-emocional que parece producir un impulso ético distinto, muy relacionado con el hacer algo que resulta satisfactorio, quizá esa sea una de las razones de que la profesora en comento (006), tenga una trayectoria en el magisterio nacional de 32 años y siga vigente, desarrollando su labor.

#### MORAL GREMIAL

La construcción del significado moral de la docencia está relacionada con la trayectoria formativa de los profesores. Esto es, que el paso por las instituciones educativas les confirió un significado particular sobre su papel frente a la sociedad y, por extensión hacia los alumnos. Revisaré los elementos que conforman a la moral gremial y, que se articulan para producir ciertas respuestas morales.

## ELEMENTOS DE LA HISTORICIDAD DOCENTE

No debo soslayar el hecho de que la profesión docente en México ha cursado por una serie de cambios políticos e institucionales; por citar algunos, refiero las reformas educativas que, de acuerdo con Gómez (2017) son: el proyecto educativo de José Vasconcelos, que se propone la alfabetización y el desarrollo cultural y democrático de la sociedad mexicana; la educación socialista en 1934, orientada hacia lograr una sociedad más igualitaria; el primer Plan Nacional de Educación implementado por Adolfo López Mateos, llamado de “once años”, que además constituye la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Esta política inicial educativa, pretendió hacer crecer la educación escolar y hacerla llegar a toda población.

El mismo Gómez (2017, p. 145) nos comenta como entre los años cincuentas y sesentas del siglo pasado, el Sistema Educativo, pasa de “crecer al de mejoramiento de la calidad” y, en los años setenta, con el fin del capitalismo proteccionista y el advenimiento del capitalismo neoliberal, se produce una Reforma Educativa concentrada en el Acuerdo de Modernización y la política relacionada, implementada por Luis Echeverría y, la autorización de la Ley Federal de Educación, la creación del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) y el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

En 1978 sucede la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública y, en la década de

1980, a decir de Castillo, citado en Gómez (2017, p. 145), se impulsan cambios trascendentales:

Las reformas de primera generación hacen alusión a la descentralización y al financiamiento de la educación, la segunda generación habla de la evaluación de la calidad del sistema educativo, mientras que las de tercera generación contienen las transformaciones del espacio escolar (p. 145).

Siguiendo al autor (Gómez, 2017), durante el sexenio de Carlos Salinas, se reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se formula una Nueva Ley General de Educación, así como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que producen la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Tales modificaciones fueron muy cercanas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la llegada de la profesora Elba Ester Gordillo a su Comité Ejecutivo Nacional. Estos cambios se mantienen hasta inicios del siglo XXI, cuando México se integra a la Evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), además, la autoridad educativa lanza el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Por si los cambios fueran pocos, durante el sexenio de Vicente Fox, se establecen las bases de lo que en 2007, con Felipe Calderón, sería el Plan Sectorial de Educación, y su respectivo plan de estudios en 2011, el Plan Sectorial fue reformulado en 2013; todos estuvieron orientados hacia el logro

de la calidad educativa. En este período (2013-2018) Enrique Peña Nieto impulsó la creación del Servicio Profesional Docente y su respectiva Ley, así como del denominado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Además, se modifica el artículo 3º constitucional y surgen las Reformas Educativas de 2016 y 2017 que fueron vigentes hasta su derogación el 15 de mayo de 2019, a través de la publicación del *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.

A partir de ese momento, en nuestro país, se impulsa la llamada *Nueva Escuela Mexicana* como política educativa de la *Cuarta Transformación Nacional*, propuesta por Andrés Manuel López Obrador, que busca:

La equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 30 de septiembre de 2019).

Lo anteriormente descrito, sirve como una manera de mostrar, a través de este breve recuento de la política educativa pública en México, cómo los profesores y, todo el Sistema Educativo, han pasado

por cambios diversos, buena parte de ellos enmarcados —hasta la actualidad— por el capitalismo neoliberal, como una de las condiciones historiográficas de construcción moral de la docencia. Evidentemente estas reformas han tenido efectos en la constitución de las respuestas que los profesores producen frente a los mismos y, en consecuencia moldeado estrategias morales de acción. Quiero mostrar la forma como operan estos mecanismos morales, aprendidos y soportados por el ejercicio docente por generaciones.

#### SIGNIFICADOS MORALES DERIVADOS DE LA FORMACIÓN

En el apartado anterior referí las condiciones históricas de cambio que parecen llevar a la docencia en una especie de deriva moral, movida según los intereses del gobierno en turno, del sistema económico y sus aspiraciones; es decir, por las relaciones del poder. Otro asunto que conforma la moral de los profesores en el aspecto ontológico es la experiencia formativa, articulada en primera instancia con las condiciones familiares y personales señaladas y a la cual, ahora, se añaden significados formativos, relacionados con la educación escolar superior que los docentes tuvieron. Es decir, que los significados morales y las respuestas que se derivan de ellos responden a los códigos morales otorgados a cada docente de acuerdo con la institución formativa a la que estuvieron adscritos.

En algunos casos, la profesión docente se considera como producto de una formación que va más allá de lo profesional, con un cariz cuasi sacralizado. Esto se nota en la solemnidad que ciertos profesores dan al nombre de su institución de estudios, referida como “Benemérita Escuela Nacional de Maestros”. Aquí existe un contraste entre quienes egresaron de esa institución y quienes proceden de otra, por ejemplo, es notoria la diferencia que da a su formación el profesor 002, con la que ofrece la profesora 004, quien estudió en Sonora y no expresa tal solemnidad. Esto resulta claro en los siguientes fragmentos:

*Estudí la primaria aquí en la Ciudad de México, secundaria y tuve la gran oportunidad de ser maestro normalista, algo que actualmente ya no se ve en todos los maestros, el ser normalista quiere decir que somos de vocación somos natos definitivamente. E002A002, [...] la estudié en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. E003A002.*

Como se nota, esa referencia al normalismo mexicano como productor de maestros con vocación “nata” o de la Escuela Normal como una institución Benemérita, es un constructo histórico de la historia del magisterio. En palabras de Cruz:

Las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos (Cruz, 2013, p. 49).

Es importante resaltar que el significado moral gremial, se nutre por esta consideración histórica del normalismo, de modo que los profesores interpretan su labor con un tamizaje distinto al de cualquier otra profesión, e incluso su formación normalista se antepone a otras educaciones quizá de un mejor nivel profesional; esto resulta de las siguientes expresiones, nótese cómo la maestra 006 menciona en primera instancia su formación para profesora normalista, luego las otras, incluso al posgrado.

*Mi formación, voy a nombrar las tres digamos que más importantes, profesora de educación primaria por la Escuela Benemérita Nacional de Maestros, licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestría, por la UPN<sup>2</sup> E006A002.*

La formación profesional adicional y distinta se considera “complementaria”, aunque en el nivel sea superior a la formación normalista, como puede ser una maestría, un diplomado o demás cursos. Al parecer, los profesores piensan que sus estudios normalistas así como su función docente, van más allá de la profesión, que se contrasta con frases como “ya no se ve entre los maestros” o “es una posición de servicio”. Incluso se prefiere frente a otras profesiones, según lo menciona el profesor 002.

*...tuve la oportunidad de estudiar en la Metropolitana<sup>3</sup> ingeniero agrónomo, cosa que no la*

---

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>3</sup>Universidad Autónoma Metropolitana.

*ejercí porque, porque me gustó el magisterio, preferí dedicarme al 100 por ciento al magisterio. E002A004.*

La posición de servicio o, la solemnidad conferida al ejercicio profesional me recuerda el sentido “misionero” de la docencia señalado por Vaillant (2007, p.8), que “afirma sentirse con una vocación de servicio [... y] es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado”. Una derivación evidente de la historia del gremio en México que ha ligado sus significados a los grandes proyectos impulsados en la historia nacional, desde la alfabetización de Vasconcelos, la masificación de la educación pública, la búsqueda de la calidad educativa o ahora, la formación ética y moral de las personas. En suma, los maestros han tenido sobre sus hombros, la responsabilidad de cambiar a la sociedad.

En un afán de buscar proporciones sobre la realidad que compone al significado moral docente, debo mencionar que además de esta idea normalista sobre la profesión de maestro, existen otras consideraciones, que se notan principalmente en docentes que no egresaron de alguna Normal en la Ciudad de México o, cuya formación no está orientada específicamente a la educación primaria. Así se nota en el caso de la profesora 003, si bien egresada de una Normal en el estado de Sonora, México, no manifiesta ese cariz casi sacralizado de sus estudios. Resalta la expresión que hace sobre sus estudios con puntualidad y precisión:



*...estudié la licenciatura en educación básica, en el Centro Regional de Educación Normal, ubicado en la ciudad de Navjoa del Estado de Sonora E004A003.*

Lo dicho sucede también con la profesora 001, quien refiere su formación de manera distinta:

*...hice la licenciatura en Pedagogía a nivel secundaria” E001A002.*

Evidentemente, el significado moral de la identidad docente cambia en relación con la institución de adscripción, ya sea la Escuela Normal, la Universidad Pedagógica o las escuelas Normales de otro estado, como lo es Sonora. Esto da a la profesión un senso-simbolismo que va desde la vocación sacralizada, hasta la posición de la docencia con un carácter más profesional que vocacional; sin embargo, en ningún caso se desliga de su relevancia social y frente a los alumnos.

#### SIGNIFICADOS MORALES DERIVADOS DEL ENCUENTRO CON LA PROFESIÓN

Cuando los docentes egresan de la Normal o cualquier otra escuela de formación universitaria, tienen la posibilidad de incorporarse al Sistema Educativo Nacional; como lo he referido, algunos profesores lo logran por influencia y posibilidad familiar; otros desde una búsqueda personal por diferentes razones. Al entrar a la escuela, estos docentes se enfrentan a un ambiente moral particular, es decir a un estado de cosas constituido,

que siempre produce un enfrentamiento entre el significado moral sobre la profesión del novel y la realidad del ambiente moral realmente existente en la institución.

Es un encuentro de significados morales, que genera tensiones, las cuales pueden ser débiles o fuertes en relación con las formas en que cada docente responde. Esto es, que un docente al llegar a la escuela puede desplegar respuestas morales tendientes a la adaptación o, establecer fugas éticas encaminadas a transformar la realidad encontrada. En múltiples modos, la llegada de los profesores al centro escolar reconstruye la moral existente; pero también los significados que los profesores tienen sobre la docencia. Este encuentro de senso-simbolismos morales no siempre es terso, algunas veces es complicado o hasta violento.

Navia (2005, p. 110) reconoce: “la tensión entre los maestros antiguos, es decir aquellos que tienen muchos años ejerciendo la docencia y los maestros nuevos, aquellos que recién ingresan y son generalmente jóvenes”. El encuentro entre personas, también lo es con el grupo, con los padres de familia, con el ambiente moral establecido, por ejemplo con los “procedimientos internos [...] de clasificación, de ordenación, de distribución” (Foucault, 2005, p. 25). Un ejemplo del encuentro referido es expresado por el profesor 002, sobre su llegada a la docencia pública:

*...cuando yo salí de la normal en el año de 1983, el enfrentamiento hacia el primer grupo se puede decir,*

*pues fue sí algo sorprendente, me mandaron a la Unidad Minas de Arena allá por Iztapalapa, allá por los pueblos perdidos, donde no había agua, eh donde no había carretera para llegar, donde los alumnos iban, pero, pues no sabían ni a lo que iban, entonces uno se tiene que enfrentar desgraciadamente a ese tipo de problemas que existen en la sociedad. E002B002.*

Resalta el término “enfrentar” porque da la idea de un encuentro inesperado – hasta traumático –, en este caso referido a las condiciones sociales específicas del lugar donde el profesor llegó; pero también a una incoherencia en relación con su significado construido sobre los alumnos. Esto resulta claro cuando dice: “no sabían a qué iban”, lo que interpreto como una insatisfacción del significado que el profesor había construido sobre los estudiantes y la realidad encontrada. Es una discrepancia con la iconicidad construida, que de acuerdo con Alcalá (2021, p. 114) se produce en los procesos educativos porque “no se logra el intercambio de ideas y el diálogo; en la mayoría de las ocasiones surgen precisamente problemas porque no se entiende al otro, se le malinterpreta, o se interpreta de manera equivocada”.

Esta llegada a lo no esperado es una situación importante, dado que, en el discurso de la investigación educativa, o en la enseñanza relacionada con la docencia e, incluso en el ideario común, se dice que nuestro nivel educativo es deficiente. Se espera que los profesores en formación tengan un significado más apegado a estas realidades; pero no es así.

La maestra 001 también expresa problemáticas que se encontró al llegar a la docencia.

*...el nivel académico con la que me enfrente con mis alumnos, que no muchas veces es el idóneo, por situaciones económicas, por situaciones familiares de los alumnos y otro creo que se está dando muy fuerte la situación conductual, los niños vienen con mucha violencia, los niños vienen muy agresivos, los niños vienen con mucho rezago y, a veces con mucha apatía para el trabajo, creo que son de las más fuertes con las que enfrentado y, a veces la poca respuesta del apoyo de los padres. E001B001*

Otra vez surge el término *enfrentamiento* para describir esta llegada al ejercicio de la docencia, que implica ahora un ideal no cumplido: “el idóneo”. En ambos casos, los maestros reconocen la acción del ámbito social cotidiano en los problemas de los alumnos, tanto a nivel conductual, académico y emocional. Además, la profesora 001 añade poca respuesta o participación de los padres, asimismo lo hace el profesor 003:

*... en muchas ocasiones los padres de familia tienden a exigir lo que ellos pues a veces no están dispuestos a dar, eh, muchos padres de familia también, este, están ahí pidiendo un, bueno si, que se le rindan cuentas, cuando a lo mejor ellos ni siquiera están al pendiente de todo el trabajo que se hace con sus hijos E003B002.*

Estos asuntos, parecen ser condiciones reales del ambiente moral: el profesor se enfrenta a la reali-

dad, se produce un desencuentro entre los significados construidos y el ambiente moral existente, hay un reconocimiento de que esa situación se debe a condiciones de contexto cotidiano de los alumnos, quienes son percibidos como problemáticos y hay un señalamiento claro al mínimo involucramiento de los padres con los alumnos.

#### LA EXCESIVA CARGA ADMINISTRATIVA QUE LIMITA LA POSIBILIDAD DE ACCIÓN DOCENTE

Otro aspecto del ambiente moral en el que se realiza la docencia es la presencia de una excesiva carga laboral, es decir, un conjunto de exigencias instrumentales con relación a lo administrativo-burocrático, en convivencia con los ámbitos pedagógicos, didácticos, e incluso con la propia vida cotidiana de los profesores, esto es una evidente burocratización laboral perteneciente al modelo neoliberal. Si bien la carga de trabajo es un asunto de orden antropológico organizativo, también implica a los significados morales, porque los profesores responden a estas exigencias desde ciertas ideas preestablecidas.

Una de ellas es la responsabilidad asumida de cumplir siempre con lo solicitado, a toda costa, es decir: las solicitudes de trabajo no se cuestionan, sino se entregan a tiempo, se realizan. Así se nota en los siguientes fragmentos:

*...lo que yo hago es escuchar, poner atención y ver de qué manera ... poder resolver de la mejor manera lo que ellas lo que están solicitando y principalmente*

### Capítulo 3: La moral realmente existente en la docencia

*pues enfocarme a lo que nos están solicitando y entregarlo en tiempo E003B004.*

*...luego existen situaciones con las autoridades en las que uno difiere, pero pues como profesional tenemos que acatar una instrucción, una indicación E004C002.*

*...hay situaciones en que nos llega un cierto formato y urge para el mismo día, esa es la manera en que yo veo que nos sobrepasa, cómo voy a realizar ese formato, si tengo que atender a mis alumnos, entonces tengo que buscar la manera en que no le afecte a ellos, que no los descuide, pero tenga que cumplir con lo administrativo E004C003.*

Resulta relevante descubrir los significados morales en estas expresiones, porque al parecer, los profesores tienen como una regla de su labor, incorporada al sentido de su acción moral, el acatar las indicaciones, entregar a tiempo y cumplir con lo administrativo. Es notorio, que, en el ambiente moral priva un criterio de exigencia, control y supervisión jerárquico. Me da la idea de un código similar al que sucedería entre un maestro hacia sus alumnos, impulsado al parecer por este sentido moral áulico, a la escala de la administración del centro escolar y, tal vez de niveles superiores. La obediencia a las normas, parece ser una constante entre los profesores.

Aquí percibo a la carga administrativa como una forma de control y homogenización de la docencia, que, en cierta forma, limita sus capacidades

de realización personal y profesional, ciñéndolas al cumplimiento de los requisitos. A decir de Heller (1987, p. 131) en la homogeneización “concentramos todas nuestras energías en el cumplimiento de la tarea determinada y suspendemos todos los estímulos y motivaciones que obstaculicen nuestra concentración”. El mecanismo administrativo-burocrático se impone entonces, quizá de forma no consciente, como elemento moral de control docente.

En un afán analógico, debo señalar que a la par de esta acción moral que denominaré *obediente a la autoridad*, también existen profesores que adoptan una actitud distinta, una salida ética que logra *cuestionar el estado de cosas y no es obediente*, así lo señala el profesor 005:

*...tengo la satisfacción de que mi práctica no ha cedido o no se ha dejado absorber como por ciertas prácticas institucionales o ciertas tradiciones que se han implantado en la escuela E005B001.*

Evidentemente estas expresiones de resistencia generan tensiones antropológicas en la docencia, que posteriormente abordaré; pero también se producen desde cierta ruptura con la moral gremial presente y, evidente línea de quiebre (Deleuze, 1990), intersticio o borde que se produce desde su frontera. Una especie de *docencia contracultural*, término que rescato de la expresión del profesor 005:

*...ellos sienten que es estar en contra, de su cultura, de lo que en su momento era su colectivo, cuando uno llega como nuevo a ese espacio este, es que por qué pones aquí en duda lo que ya está hecho E006B001.*

### ENFRENTAMIENTO MORAL DESDE LAS POSIBILIDADES FORMATIVAS

La posibilidad que los profesores tienen de superar el ambiente moral brevemente descrito, están relacionadas con sus condiciones formativas; no sólo en el nivel de los significados que su preparación les confiere; sino como el conjunto de conocimientos y habilidades con que cuentan para atender las situaciones educativas. En este momento haré un recuento de cómo operan las posibilidades formativas frente a la realidad del ejercicio profesional.

En primer lugar, debo reconocer la relación directa que se nota entre la docencia joven y su mejor posibilidad formativa para enfrentar las problemáticas de su labor, frente a la docencia veterana, que en algún caso parece tener condiciones menos favorables frente a las necesidades de la educación. Esto se debe a que la actualidad docente, demanda un conjunto de conocimientos sobre el uso de las TIC<sup>4</sup>, las habilidades socioemocionales, la educación para la paz, entre otros asuntos que se han propuesto en la política pública internacional y nacional. Por ejemplo, en relación con el uso de la tecnología, en el Cuarto Objetivo del Desarrollo

---

<sup>4</sup>TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.



Sostenible, impulsado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y aspira a:

- Ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y adecuadas al contexto para proporcionar una educación a distancia a la vez que se aprovechan los enfoques de alta tecnología, baja tecnología o sin tecnología.
- Buscar soluciones equitativas y el acceso universal.
- Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos.
- Facilitar la vuelta de los estudiantes a las escuelas cuando vuelvan a abrir para evitar un aumento significativo de las tasas de abandono escolar (ONU, 2021)<sup>5</sup>.

No estoy de acuerdo absolutamente con los objetivos señalados, porque desde una mirada del Sur poscolonial implican la imposición de un modelo de humanidad, aquella tecnificada y tecnológica; así como de una *Cuarta Revolución Industrial (CRI)* que privilegia el uso de la tecnología por encima de la vida tradicional de las comunidades y los pueblos. No obstante, los menciono porque son de la realidad en la que se desarrolla la docencia y, con el fin

---

<sup>5</sup>Los objetivos de desarrollo sostenible pueden consultarse en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

de mostrar que este interés formativo internacional, está presente también en la vida cotidiana de los docentes.

Evidentemente, se ha incorporado mejor en las generaciones jóvenes que se consideran “nativos digitales”, frente a los docentes veteranos, que son “inmigrantes digitales”<sup>6</sup>. Tal situación, cambia la visión tradicional de la experiencia docente y pone a todos en situaciones similares; es decir, los veteranos deben aprender las nuevas tecnologías y, los noveles deben aprender a lidiar con los asuntos de la docencia.

Siguiendo con el orden de ideas presentado, destaco que se produce una nueva realidad moral en las desconocidas circunstancias que trastocan la visión tradicional de la docencia veterana y a los jóvenes les invita a mirar hacia atrás para apoyarse y complementar su carencia formativa, en una situación que llegó con la actualidad, donde juega un papel primordial la emergencia sanitaria. Un ejemplo de esta reconfiguración moral, oportuna y colaborativa es expresada por el profesor 003:

*...ahora sí que o nos adaptamos o nos vamos a ir rezagando, algo que ayudó también mucho es que la gran mayoría de los maestros son muy jóvenes, entonces tienen, pues estas habilidades digitales,*

---

<sup>6</sup>El término nativos digitales, de acuerdo con Marc Prensky (2010), se refiere a “todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, video e Internet” y los inmigrantes digitales son las personas que “obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello” (p. 5).

*entonces no se les dificulta para nada y sí han sabido adaptarse a esto y de hecho antes de que nos dieran todas estas clases de Google Classroom y todo esto que estamos viendo ahorita E003G003.*

Lo dicho sirve para ilustrar como algunos docentes actúan con carencias formativas; pero otros, lo hacen con buena formación; la separación tradicionalmente aceptada entre la docencia veterana y la novel no funciona en la nueva realidad, por lo que existe una reconfiguración que tiende a la colaboración, quizá alimentada por la emergencia o la urgencia, tal vez hasta como mecanismo de supervivencia; el recurrir al otro es parte de la nueva moral, reconstruida en la docencia.

Un asunto que me pregunto en este momento es cómo vincular las tecnologías para romper con el egoísmo, y superar la competencia en aras de la solidaridad, la justicia, la paz. Me parece que la pandemia del Covid 19 al tiempo que fortalece el uso de las TIC en la educación, también genera otro tipo de exclusión. Esto es, se margina a quienes no tienen acceso a la tecnología o, a aquellos que no saben utilizarla. En este orden, como docente es adecuado cuestionar su uso generalizado y, pugnar por un uso más solidario, compartido y útil para atender las necesidades de las personas. En este orden, la colaboración lograda entre docentes que saben utilizar las TIC y quienes no, es una muestra de cómo el gremio de profesores puede colaborar y avanzar en conjunto, una evidente transformación ética y antropológica.

## LA MORALIDAD DOCENTE Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La *Nueva Escuela Mexicana* añade algunos aspectos importantes al significado moral de la docencia y, por ende, al ambiente moral existente. Como referencia puedo citar los siguientes lineamientos: buscar la equidad, la excelencia, la mejora continua de la educación; lograr el desarrollo humano integral del educando; reorientar el Sistema Educativo Nacional; incidir en la cultura educativa, lograr la corresponsabilidad en la escuela y la comunidad, entre otros principios que se establecen en el Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

A continuación describo cómo los docentes han significado e incorporado este nuevo discurso educativo en su ejercicio profesional y la forma en que estos principios se incorporan en la moral docente construida y, las evidentes resistencias que se le presentan.

En primera instancia, el discurso de la *Nueva Escuela Mexicana* se ha incorporado al de los docentes de manera eficiente, lo cual se nota en sus expresiones. Evidentemente, la llegada de la propuesta de cambio corre el riesgo de ser recibida con algunos de los mecanismos de respuesta construidos y aprendidos históricamente por la docencia –como la adaptación o el acomodo– y, por tanto, fallar en sus pretensiones; o ser, una propuesta tan amplia,

que no halle eco en las prácticas docentes o termine sobrellevándose y gestionándose políticamente.

Los cambios en la escuela se producen rápidamente, es decir, una vez que se proponen, inician sus efectos. Los docentes al parecer toman la estrategia instrumental de adaptarse o cumplirlos sin cuestionarlos de algún modo. Es decir: la política educativa se impone desde la estructura, el docente es su ejecutor. Además, los profesores se enfrentan a las nuevas circunstancias y exigencias, sin las herramientas formativas para hacerlo de forma eficiente. Los docentes asumen la nueva realidad indagando cómo hacerlo y con la consigna de que es algo que debe hacerse, cuando menos esto se nota en la expresión de la maestra 001:

*...me conflictúa, porque tengo que estar adivinando y ahora todo, esta parte se me ha dificultado por qué o tengo que estar preguntando o tengo que estar esperando a ver ahora qué viene, qué es de nuevo, sí se me conflictúa, ahorita por ejemplo, con la tutoría es parte todavía de este reto tecnológico-administrativo y lo haces o lo haces, entonces sí tengo que aprender nuevas formas de trabajo, nuevos ritmos de trabajo E001E001.*

Por otro lado, los profesores perciben en los cambios propuestos por la NEM un sentido de integración, pero referida inicialmente al asunto socioemocional; al parecer la propuesta de atender lo socioemocional es una “innovación” que los maestros perciben como adecuada. Considero que esto puede ser cierto o tal vez, sea parte del mecanismo

de adaptación discursiva a los cambios, es decir, adoptar la nueva terminología de forma instrumental, sin comprender o cuestionar lo que se propone.

Esto porque algunos docentes como el profesor 005, consideran que existen prácticas de reformas anteriores que se arrastran y malentienden, quizá la NEM no ha sido del todo clara en sus pretensiones u orientaciones, dejando cierta ambigüedad en su interpretación, por tanto en su implementación.

El profesor señala lo siguiente:

*...pues en términos prácticos, yo considero que todavía no ha llegado el punto en que haya un giro trascendental, creo que todavía estamos como arrastrando ciertas prácticas ciertas ideas y este, incluso, ciertas eh como se llama, este como malentendidos de otras reformas anteriores E005E001.*

Además, existe un reconocimiento de otros aspectos urgentes de la educación, que son a la vez desafíos de la *Cuarta Transformación Nacional* y de la *Nueva Escuela Mexicana*, por ejemplo, el carácter formativo amplio que se propone, al que llama “un sentido humanista”. Este es descrito como más allá de lo intelectual e, incluso interesado por otros aspectos que podrían relacionarse ya con la vida cotidiana de los niños, sus emociones; así lo dice la profesora 004:

*...esta nueva transformación, nos orilla a estar al pendiente todavía más, perdón por la redundancia, el sentido humanista de los niños, esta integración de todos los saberes, de todo lo que conlleva para que el niño esté bien, no solamente lo académico, sino lo físico, lo cultural, lo musical y, el cómo se siente, qué emociones trae, cómo llega el niño y cómo se va, parte de esa Nueva Escuela Mexicana E004E001.*

En este sentido, el trabajo que se propone no está totalmente orientado por lo áulico, sino hacia los niños, al menos así se percibe y se promueve, esto puede dar evidencias de una moral orientada al reconocimiento de los niños como personas, una posición ética claramente centrada en los niños.

Además, algunos docentes como el maestro 003, perciben un cambio administrativo sustancial, que menciona como:

*...luego luego se vio este, este tipo de modificaciones en el trabajo al menos en el ámbito administrativo qué es el que yo me ocupo y sí se notó una mejoría, desde mi punto de vista, una mejoría en cuanto a la forma en que se establecieron los medios para comunicarnos con las autoridades o sea es como más directo, ya no se tiene que hacer tanto trámite E003G002.*

Al parecer la Nueva Escuela Mexicana, inició con un intento de hacer más eficientes los mecanismos de comunicación para los asuntos administrativos, lo cual es bueno, porque reduce en cierta forma el problema del exceso de carga laboral que tienen los profesores, tal vez ese sea un punto a favor que per-

mita reorientar la atención de los maestros hacia los aspectos relevantes de su labor formativa.

Una de las condiciones actuales de la *Nueva Escuela Mexicana*, es que aún no produce diferencias sustanciales y concretas con respecto a las reformas anteriores, cuando menos así lo percibe el profesor 006 al decir:

*...yo considero que todavía no ha llegado el punto en que haya un giro trascendental, creo que todavía estamos como arrastrando ciertas prácticas ciertas ideas y este, incluso, ciertas eh, como se llama, este como malentendidos, de otras reformas anteriores E005E002.*

Además, los profesores cuestionan el carácter innovador de esta escuela mexicana, ya que a decir de una maestra:

*...la Nueva Escuela educativa mexicana, perdón este, pues yo considero que no es tan nueva, ni es mexicana, no es tan nueva este, porque toma muchas situaciones que ya fueron, que ya existieron, que ya pasaron, incluso la reforma educativa anterior, también tomaba muchas situaciones, o sea, venimos tomando planes y programas E006E002.*

Es importante decir que los profesores reconocen un cambio real en la percepción que la sociedad y ellos mismos tienen sobre la docencia, que había sido denostada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto con una idea de una escuela anterior que incluso era punitiva; ahora, señalan que los cambios derivados de esta *Nueva Escuela Mexicana* sí abonan



en la revaloración de los maestros; esto resulta claro en los siguientes fragmentos:

*...en comparación de la reforma anterior, en cuestión de un poquito de relajamiento en la tensión, la escuela anterior era más, pues punitiva de cierta manera no, la reforma anterior marcaba mucho de que, bueno, vas a perder el empleo, vas a hacer esto y, entonces los maestros estaban más preocupados en cómo lo hago para no perder o para no tener un problema E006E001.*

*En cuanto a cierto ambiente sí, considero que el colectivo docente incluyéndome a mí, se percibe más tranquilo, este, como dicen los medios no, como incluso menos persecutorio, de que a ver en qué estás fallando para que te saquemos como del sistema. Entonces este sí, sí se percibe en términos generales más tranquilidad E005E002.*

Por supuesto que los profesores encuentran en su propia moral colectiva, un límite importante para los cambios que pretende la *Nueva Escuela Mexicana*, uno de estos es que los profesores no comprendan adecuadamente la propuesta y, por ende hagan lo que puedan o crean correcto, así lo dice la profesora 006:

*...la Cuarta Transformación no es pura o sea, no baja como la idea de quién la está pensando, sino ya baja como cada quien le entendió y cómo cree que quiere que sea y eso merma mucho. E006E001.*

Otro aspecto limitante es la dificultad de transformar la estructura moral constituida, que es el gran

reto no sólo de la *Nueva Escuela Mexicana*, sino de la *Cuarta Transformación Nacional*; vencer las estructuras existentes y sus resistencias.

*...tenemos ya una estructura y tenemos ya una forma de trabajo y tenemos algo educativo, que lo hemos llevado durante muchos años, entonces el que yo diga que por decreto o porque yo lo digo, todos ahora son buenos pues no funciona de esa manera E006E001.*

Por último, puedo decir que en general, los docentes han recibido adecuadamente la propuesta de la *Nueva Escuela Mexicana*, pero son enfáticos en señalar que el gran reto será su realización, el profesor 005 al respecto comenta:

*...yo coincido que sí, parece muy interesante cuando en la práctica real se ponga en práctica, valga la redundancia y una realidad E005E003.*

Esta afirmación me lleva a considerar la existencia de una distancia entre lo que se propone la *Nueva Escuela Mexicana* y su realización en la realidad cotidiana de las escuelas, surgida de la fuerza que tiene la estructura moral constituida históricamente. De aquí que un cambio, cualquiera que sea, debe atender a este elemento. La *Cuarta Transformación Nacional* corre el riesgo de ser una propuesta más de cambio que no halle eco en la realidad docente, en la medida que no logre trastocar y transformar las estructuras, incluso, las mantenga vigentes o hasta las fortalezca.

## ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PANDEMIA COVID-19

Dado que realizo este trabajo en el curso de la pandemia originada por el SARS Cov-2, me parece muy importante señalar la forma en que este acontecimiento de la vida cotidiana modificó los significados morales de la docencia notables en sus prácticas, entendidas como respuestas morales frente a los acontecimientos derivados de la emergencia. Es decir que antes del efecto *Covid-19* teníamos una moral; durante la emergencia tenemos otra —en reconfiguración— y tras la pandemia, tendremos seguramente una moral reconstruida.

Esto me da oportunidad de resaltar cómo un suceso no educativo se involucra en todos los aspectos o derivaciones de la vida humana y, trastoca directamente la vida escolar y su ambiente moral; por ende, los significados de los profesores y sus respuestas morales. De acuerdo con Primero (2021, p. 191–192) “en la «Vieja normalidad» sabíamos como comportarnos<sup>7</sup> [...] identificar lo natural e inmediato, pues era previsible, pronosticable”, “en la “Nueva normalidad” los cambios en marcha modifican lo conocido, aceptado y directivo [...] y estamos en un proceso de readaptación con exigencias necesarias”. Esto mismo sucedió en los significados y las respuestas morales de la docencia, que cambiaron de alguna forma; por ende, es importante caracterizarlos.

---

<sup>7</sup>El autor usa un lenguaje incluyente.

Un aspecto que deseo señalar es la idea de crisis relacionada con la emergencia sanitaria, para evitar se interprete mi trabajo como una afirmación de que la enfermedad *Covid-19*, *per se* trajo nuevas condiciones aisladas de los procesos históricos. Por el contrario, afirmo que esta emergencia es evidentemente resultado de las condiciones gestadas desde hace muchos años, acrecentadas con la excesiva explotación del medio ambiente desarrollada en las distintas revoluciones industriales y durante el capitalismo. Esto es, que la pandemia sólo es una manifestación de las graves problemáticas de la humanidad, que pueden potenciar la posibilidad de nuevas pandemias, el calentamiento global, la pobreza excesiva, la contaminación atmosférica, entre otras.

En palabras de Boaventura de Sousa (2020b, p.19) “desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente”. Esta emergencia pone a prueba y desequilibra los sistemas económicos, políticos, sanitarios, jurídicos y educativos en el mundo —por mencionar algunos—; por tanto, los efectos que trae el advenimiento del *Covid-19*, se producen como una consecuencia de esas condiciones históricas y, principalmente, de las aspiraciones del mercado capitalista “ese megaciudadano formidable y monstruoso que nadie jamás vio, tocó ni olió, un ciudadano extraño que solo tiene derechos y ningún deber” (De Sousa, 2020b, p. 31). En suma, afirmo que las condiciones actuales de la

educación son una producción histórica, el propio virus lo es en cierto modo —aunque también lo sea en otros sentidos como el biológico o epidemiológico— y, resulta ser un catalizador de nuevas condiciones en la moral gremial, la ética y antropología docentes que vale resaltar.

#### DE LA MORAL GREMIAL PRE-PANDEMIA A LA MORAL GREMIAL DURANTE LA PANDEMIA

En apartados anteriores destaqué algunos elementos que denotan un cambio sustancial en los significados y el ambiente moral realmente existente en la docencia, especialmente referidos al uso de la tecnología y la reconstrucción de la moral individualista que significaba una separación entre docentes noveles y veteranos la cual genera una moral emergente de colaboración en los tiempos pandémicos. Este último término define bien al tipo de moral que se constituye durante la pandemia, que responde a la emergencia.

En ella se fortalece la idea de que los docentes deben responder y adaptarse a los nuevos retos, que el profesor pueda resolver los problemas sociales y personales de los alumnos; así como la responsabilidad de estar siempre actualizado. El acontecimiento *Covid-19* pone a prueba la capacidad de los profesores para hacer frente a una contingencia, como situación sin precedentes en la historia del magisterio. Esta condición, evidentemente sitúa a la docencia en un lugar nuevo y las respuestas morales preestablecidas —como la

adaptación—, se modifican para intentar responder a la nueva realidad.

Antes de la emergencia sanitaria los docentes señalaron claros mecanismos morales de acción frente a las problemáticas, que en términos precisos se producen de forma operativa, es decir: atender situaciones urgentes o cumplir con las exigencias burocráticas; incluso, para satisfacer las exigencias del currículum. Esto se nota en los siguientes fragmentos:

*Mira, hay cambios, punto, hay cambios y va a seguir habiendo cambios y ya habido cambios, lo importante es tú cómo cambias y qué haces E001A202.*

*...a principio de cuentas hay que actualizarse o sea no hay de otra, definitivamente, algo por lo que hay que aplaudir a la transformación, es de que el maestro debe estar actualizado, esa palabra se había perdido por años atrás, anteriormente era maestro uno y soy maestro y hasta aquí, soy el maestro y se va a hacer todo lo que yo diga, actualmente debe estar actualizado E002G101.*

Como es evidente los profesores aprenden a “actualizarse” a los cambios; como he dicho, esto se debe a la experiencia que el gremio tiene a partir de múltiples reformas educativas, misma que es parte ahora de la moral gremial y, por extensión, de las respuestas morales frente a las diferentes situaciones escolares. La esencia de esta moral de actuación frente a la emergencia es la adaptación al cambio. Ésta además tiene un matiz preventivo, es

decir: que los profesores puedan estar preparados frente a cualquier escenario para evitar pasar por la misma situación, que evidentemente significó un desajuste para una docencia acostumbrada a estar siempre preparada.

*...pues realmente esto no lo habíamos previsto o sea estamos actuando ante la situación entonces este, no creo que el que lo hagan como con la idea de prevenir en caso de que se presente una situación similar al futuro, yo creo que sería como dinámica de trabajo regular E003J004.*

El desajuste señalado en la práctica docente incorporó el uso de plataformas digitales, los docentes al no conocerlas se resistieron. Lo dicho, procedió de las limitaciones formativas de los docentes y abonó al desajuste generando tensiones, así lo dice la profesora 004:

*Al principio la mayoría estábamos un poquito renuentes más que nada por el desconocer cómo es la herramienta, la plataforma, el no saber utilizarla E004H004.*

La pandemia representó un cisma, una ruptura histórica de la vida cotidiana, por tanto, de la labor docente. Esta ruptura trajo efectos psicológicos en los alumnos, quizá en relación con los duelos no vividos, por ejemplo, el hecho de despedirse en la escuela como tradicionalmente se hacía; y también de los docentes, al enfrentarse a una situación de distanciamiento con aquello que era parte de su significado e identidad moral: estar con los alumnos,

acompañarlos y despedirlos al salir de la primaria. La profesora 006 sobre esto menciona:

*...yo no sé cómo vayamos a regresar, yo no sé si vamos a poder agarrar a un alumno, tomarlo, abrazarlo, yo no sé si vamos a poder tener esta situación fraternal, porque había niños que literal iban y abrazan a los maestros, o sea, los veía llegar, ay maestro, y los abrazaban E006H004.*

*... tenemos alumnos de sexto año que hoy en día, si regresamos, pues no sé cómo se vayan a ir, porque se les rompió todo el esquema E006H004.*

Las expresiones tienen una alta carga afectiva desde mi punto de vista. Los profesores tenían un esquema moral constituido que fue modificado, quizá hasta confundido con la pandemia y se muestra en las expresiones “no sé”, que denotan incertidumbre sobre la propia realidad y la de sus alumnos y de la escuela. Se trata pues de una crisis de seguridad, en palabras de Boaventura de Sousa (2020b, p. 23) “el brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para el otro”. Este *no saber*, pone a los docentes en un lugar incierto e inseguro que produce ciertas respuestas morales, tendientes a recuperar la seguridad que aparentemente tenían.



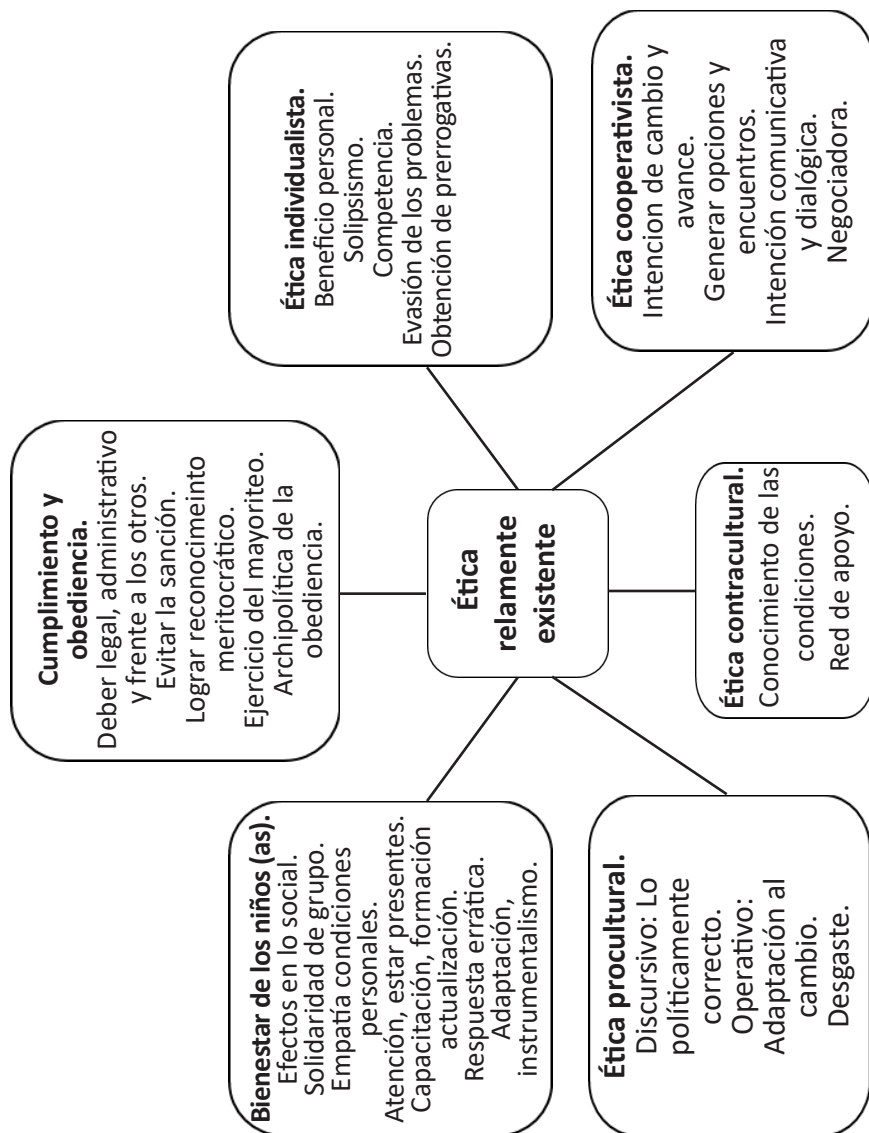
## *Capítulo 4:*

La ética realmente existente en la docencia

**E**n este capítulo desarrollo algunos elementos que caracterizan a la respuesta ética de la docencia. Es importante señalar que estos se encuentran íntimamente relacionados con la moral descrita en el capítulo anterior y con la antropología docente; por esta razón, en la explicación se retoman estos ámbitos para generar comprensiones proporcionales. Ahora expongo los resultados obtenidos en la investigación.

A continuación ofrezco un esquema de los elementos que integra a la ética realmente existente en la docencia referida.

Esquema 3. La ética realmente existente en la docencia referida



## LA ÉTICA DEL CUMPLIMIENTO Y LA OBEDIENCIA

Como derivación de la investigación realizada, puedo caracterizar a la ética realmente existente en la docencia de acuerdo con ciertos elementos expuestos a continuación. En primer lugar, encuentro un modelo o formato de trabajo entre docentes basado en el mérito y el cumplimiento del deber legal, administrativo y frente a los otros. Por un lado, los profesores cumplen sus funciones como servidores públicos, en obediencia a instrucciones de mando jerárquico y, por otro, de acuerdo con la presión del grupo, donde opera un mecanismo heterónomo eficaz basado en la sanción administrativa, la sanción del conjunto y la necesidad de mostrar conocimiento, capacidad directiva y organizativa frente a los otros.

El conjunto conforma una ética que puedo denominar del *cumplimiento oportuno*. Sobre lo primero y referido a la fuerza moral del trabajo docente, un profesor señala que lo guía el cumplir con lo solicitado por la autoridad y a tiempo; esto es importante, porque los esfuerzos se orientan con esta finalidad.

*...lo que yo hago es escuchar, poner atención y ver de qué manera y qué está mandando, para poder resolver de la mejor manera lo que ellos están solicitando y principalmente pues enfocarme a lo que nos están solicitando y entregarlo en tiempo. E003B004*

Este cumplir a tiempo, evidentemente responde a condiciones antropológicas organizativas, basadas

en el mérito y la sanción; además las refuerza, es decir: un profesor cuando cumple con su trabajo también satisface las exigencias de la autoridad; por el contrario, si no lo hace, corre el riesgo de ser sancionado. Esta respuesta obediente, reconoce también elementos de corte normativo; por ejemplo, el establecido en el artículo 18, fracción IV y IX, que señala como obligaciones del profesor: “desempeñar con eficiencia las labores para las que fuera designado temporal o definitivamente y cumplir las comisiones especiales que le asigne la dirección del plantel” y “elaborar y entregar al director la documentación de control escolar en los plazos estipulados para tal efecto”. Lo dicho sirve para mostrar como el carácter de funcionario público conferido al docente, tiene gran influencia en su disposición a la obediencia y dificulta salidas distintas porque las sanciona; un asunto a tomar en cuenta indudablemente.

Como dije, este juego de poder ubica al profesor en un lugar de obediencia —de enfocarse en cumplir— con poca capacidad de acción. Un mecanismo archipolítico, que a decir de Žižek (2008, p. 28) consiste en “definir un espacio social orgánicamente estructurado, tradicional y homogéneo que no deje resquicios desde los que pueda emerger el momento/acontecimiento político”. Por tanto, la posibilidad de fuga se encuentra circunscrita a los límites de la decisión de la autoridad educativa, de la supervisión o de la Dirección. En cierta forma, el cumplimiento del deber limita su capacidad de respuesta ética eficiente y, la reduce a un asunto de carácter cuando menos instrumental.

En este orden de ideas y relacionado con la moral meritocrática señalada en el capítulo anterior, se muestra la operación ética reforzada por la sanción de grupo, la reputación social y el ejemplo coherente que el profesor debe a los demás; así como la decisión de la mayoría —*mayoriteo*—, disfrazada de ejercicio democrático; pero que resulta muy efectiva para eliminar la diferencia, esto se nota en el siguiente fragmento.

*...como ya todos sabemos cómo es, que lo único que hacemos es decir pues hay que votar y lo que diga la mayoría y pues la gran mayoría es quien toma la decisión, entonces él ya, si expresa su molestia, sí dice que es lo que no le parece, él lo hace directamente de manera verbal e incluso hasta con caras, con gestos o sea, se nota su molestia; pero, lo termina haciendo porque él mismo ha dicho que, bueno sí es cierto, él mismo ha dicho que tiene una imagen que cuidar ante los padres de familia y él mismo se auto nombra como el mejor maestro de la escuela ante los padres de familia, entonces dice, si los demás están haciendo, no sé por poner un ejemplo, si todos los demás maestros decidieron romper la piñata y yo no quería, pues ahora lo tengo que hacer porque mi imagen está de por medio, entonces la forma de integrarlo pues es por votación y porque la gran mayoría así lo decidió.*  
E003F002

De acuerdo con Oviedo (2020), este *mayoriteo* resulta en una analogización inadecuada —que añadido, es poco proporcional e imprudente; pero, muy eficaz—, y:

...sucede entre democracia y elecciones-votar, o entre democracia e imposición de las mayorías; como sabemos, a menudo se confunde el derecho al voto (activo y pasivo) con la democracia como sistema político, o se la simplifica reduciéndola a sus aspectos electorales y de formación de mayorías (p. 115-116).

La eficacia del mayoriteo toca aspectos fundamentales de la propia identidad del docente —porque confronta su decisión personal, junto con su opinión— con la decisión de los otros, esto le hace recular en sus pretensiones de marcar diferencia y, adaptarse al estado de cosas. Si bien es un mecanismo antropológico de sanción grupal; también lo es en el sentido ético, porque orienta la decisión del profesor disidente, no sólo en virtud de lo que los otros opinan; sino frente a su propia identidad y significado profesional, poniendo en juego su reputación y responsabilidad frente a la escuela, a la profesión y a sus significados; es decir, se prefiere evitar la sanción pública de la resistencia y, cambiarla por una satisfacción de actuar en los límites de sistema, que le permita seguir siendo considerado “el mejor profesor”.

Evidentemente este tipo de actuar en el sentido ético es una forma de protección que actúa bifrontemente: por un lado, el grupo que *mayoritea* se impone por mecanismos blandos —llamados democráticos—, es decir, legítima y produce una actuación hegemónica de los otros; quien resiste o es intolerante, se ciñe a la decisión colectiva por temor

a la sanción social que implicaría su oposición; pero también por conveniencias personales. Un mecanismo eficiente para evitar quedar al margen del grupo y ser exhibido como el único diferente, frente a la uniformidad que compone la escuela. Esta respuesta ética, quizá sirva también para acomodarse al ritual establecido por el grupo, mostrado como una actividad general, una estrategia de trabajo o la organización de un evento. Los profesores deben cumplir lo esperado de ellos, que en cierta forma es lo que también han introyectado como parte de su deber ser docente, con un sistema donde existen formas políticas de “mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (Foucault, 2005, p. 45).

#### UNA ÉTICA ORIENTADA HACIA EL INTERÉS Y BENEFICIO DE LOS NIÑOS; PERO LIMITADA POR LAS CARENCIAS FORMATIVAS

Pero no todo lo que sucede en la docencia se orienta por el cumplimiento, también es posible reconocer una ética cooperativista en muchas de las prácticas cotidianas de los docentes, incluso con una intención profesional encaminada al beneficio social. Esto se puede apreciar en diversos momentos históricos-sociales y también durante la crisis del SARS-Cov-2. Tal posición ética se muestra en el interés de varios docentes por ayudar a sus compañeros o a sus alumnos; pero también, en las prácticas de negociación que se vislumbran como coordinación del grupo docente. Esto es: realizan

sus actividades con el propósito de colaborar en la atención de las problemáticas; pero quizá sin el conocimiento necesario o adecuado, lo cual puede interpretarse como una ética solidaria limitada ante ciertas situaciones y orientada en gran medida por el cumplimiento del plan de estudios, el aprendizaje de los niños, su atención y estar presentes con ellos. Así lo señala la profesora 004.

*...mi motivación más grande es el aprendizaje de los niños, la satisfacción de ver sus caritas cuando realmente comprenden algo, se sienten contentos al mejorar en ciertos casos, ciertos contenidos o ciertos ejercicios. E004H006*

*Por eso siento que es un papel importante, porque aunque no estemos frente a ellos, ellos saben que estoy presente, pueden contar conmigo en cualquier momento, ya sea para dudas académicas o siquiera para platicar, eso es de gran ayuda en este momento. E004H009*

El interés por lograr el beneficio de los estudiantes, parece ser una posición consistente en el actuar de los maestros, manifestada en múltiples ocasiones y, que no es sólo una expresión normalizada; sino se muestra en acciones específicamente encaminadas para apoyar y acompañar a los estudiantes y a sus familias; no obstante, esto se hace, en no pocas ocasiones desde la carencia formativa. En este orden de ideas, encuentro también una relación directa entre la capacidad de acción de los profesores ante las problemáticas que se les presentan



y su formación profesional, que se combina con sus intenciones. Lo anterior significa que cuando existe una formación profesional específica o afín a ciertas temáticas —por ejemplo el uso de las tecnologías informáticas, la gestión de la convivencia o el conocimiento pedagógico—, su capacidad para responder a las problemáticas en juego mejora. Al contrario, si existe una menor formación profesional, se evidencia menor capacidad para actuar frente a ellas. En este orden de ideas, pueden notarse éticas débiles y éticas fuertes en términos profesionales. Ante la misma, los profesores expresan la necesidad de capacitaciones adecuadas; es importante señalar que esto no se cuestiona, sino se asume en una forma muy instrumentalista de adaptación a las nuevas necesidades que el gremio ha construido. La siguiente cita, da cuenta de lo que señalo.

*Necesitaría que se nos capacitaron más sobre las tecnologías de la comunicación, porque es algo que no se le da la importancia en la escuela son muy pocas las instituciones que tienen un aula de TIC, un maestro de TIC o siquiera acceso a internet. Siento que sí se le debería dar más auge y más peso a eso, ya que ahorita es el medio en el que estamos realizando nuestro trabajo, así que si no apoyamos esta parte desde ahorita que ya vimos que es totalmente necesario, entonces cómo afrontaremos futuras este, pandemias o crisis sanitarias cómo está si, si seguimos ignorándolo. E004H008*

## LAS POSICIONES ÉTICAS ENTRE EL INTERÉS INDIVIDUAL Y EL BENEFICIO COLECTIVO-SOCIAL

En algunos casos, la ética que guía las prácticas docentes no puede ser fácilmente identificada en las observaciones o, incluso en las entrevistas, porque algunos profesores responden a impulsos políticos o pragmáticos, dado que actúan por mera conveniencia o beneficio personal y no del grupo, o usan el aparente beneficio del grupo para obtener ciertas prerrogativas políticas. Lo anterior puede denominarse una forma de *ética indeterminada o pseudo moral*. Un docente señala puntualmente esta situación que en cierta manera limita la posibilidad de construcción de estrategias adecuadas entre el gremio.

*Desgraciadamente, se puede decir que el 50 por ciento de profesores, utilizan, porque así es la palabra, utilizan la carrera de maestros como un trampolín, entonces no se explayan totalmente a lo que es la educación, sí, no saben cómo manejar un grupo a la mejor, no les interesa qué va a pasar el año que sigue con este grupo, por qué yo ya quiero mis metas, entonces nos faltaría un poquito más de ética profesional de los maestros. E001C001*

También es posible caracterizar a la ética definida en cierta forma por una intencionalidad de mejorar el ambiente laboral, el proceso educativo, el logro de los resultados, que son buenas condiciones para los alumnos, tal parece que la labor docente tiene algunos avances importantes, sobre todo exigidos o

permitidos por las condiciones de la pandemia. Tal posición ética implica mecanismos de operación donde se propicia una mejor comunicación constante, directa y discreta; preponderancia de los objetivos del trabajo, responsabilidad por atender las problemáticas, diálogo, toma de acuerdos y retroalimentación. Lo anterior resulta claro en los siguientes fragmentos.

*...digamos que lo que yo considero que es bueno porque siempre nos ha permitido alcanzar o lograr los resultados en el tiempo que se necesita, entonces he logrado también que por lo menos con amigos haya como una comunicación más constante e incluso directa con todos los docentes. E003F002*

*...actualmente veo que la ética si juega un papel muy importante en todo esto, bueno, desde el aspecto de que hay que tener como más discreción en cómo se manejan por ejemplo los asuntos en la escuela y tiene que ver con mayor responsabilidad y sobre todo saber cómo resolver y atender problemáticas dentro de la escuela. E003F001*

*Aquí lo que más nos importa es el bienestar de los niños, independientemente de nuestras diferencias personales, por esa parte yo puedo decir que siempre el trabajo sale. E004B003*

Al parecer, la comunicación produce mejores resultados en la medida que se realiza; dicho al contrario, si se encuentra ausente, no se producen o logran los objetivos del centro escolar o, se alcanzan de manera poco efectiva. Además, los procesos comunicativos

son importantes en la construcción de una adecuada antropología docente, es decir una que propicie el diálogo e intercambio en aras de “sacar el trabajo” o lograr “el bienestar de los niños”.

#### ÉTICA INDIVIDUALISTA VS COOPERATIVISTA

Dado que he señalado al actuar ético como un actuar reflexivo, teleológico y práctico relacionado con múltiples aspectos, entre los que destaco los morales y antropológicos, ahora puedo caracterizar algunas formas de la ética – manifiesta- en la realidad referida en esta investigación. En principio me refiero a una tensión entre la ética individualista manifestada en el hacer docente y la ética colaboracionista expresada como una salida o fuga frente a la primera. Esto, conceptuado con un esfuerzo analógico sobre la cotidianidad de la profesión docente y el reconocimiento de que los profesores al operar sobre las diferentes circunstancias manifiestan éticas particulares.

#### LA ÉTICA INDIVIDUALISTA

La ética individualista se presenta como intencionalidad de anteponer los intereses particulares a los colectivos. Se trata de un actuar ético no siempre claramente expresado, pero sí operado. Ya he mencionado cómo la construcción moral de los docentes, en muchos casos ha cursado por condiciones de competencia, meritocracia, imposición jerárquica y sanción, que en cierta forma apuntalan

la formación de una identidad docente individualista y/o hasta solipsista.

Es decir, que los profesores han desarrollado el actuar solitario como una forma de responder éticamente a sus condiciones, porque esa forma de proceder les permite, por un lado, ser competitivos, en la idea de ser “el mejor maestro” —por ende obtener reconocimiento de sus autoridades, de sus compañeros, de los padres de familia y alumnos—, porque cumplen con su “deber ser” y a tiempo. Así se obtienen por un lado reconocimiento y refuerzo identitario; pero al tiempo, se evita la sanción administrativa.

En este orden de ideas, el actuar en solitario funciona como una forma de adecuación a las condiciones y protección frente al grupo, que limita la producción de otras posibilidades, colectivas e, incluso las sanciona. Este carácter individualista, responde a una política histórica centrada en la competencia, que ha buscado desdibujar toda clase de interés colectivo, para privilegiar el interés privado, a esto Primero (2021, p. 33) denomina: “falla moral producida por el neoliberalismo y la ignorancia construida por el deterioro de los sistemas nacionales de educación, afectados de diversas maneras por el actual desarrollo capitalista”.

Así se puede notar en la expresión del profesor 003, quién señala un problema específico en la ética docente, que limita o cuando menos tensiona otro tipo de posibilidades:

*...entonces aquí si acaso nada más sería un solo caso de un maestro, sí pues que él se siente superior a los demás no, y que no acepta sugerencias, pero es el único si acaso que yo encuentro, el único problema es ese, o sea que algunos se quieren sentir más que otro.*  
E003F002

También se manifiesta esta posición individualista en las expresiones del profesor 005, quien manifiesta que entre los docentes se produce un “choque de egos” (E005D002), o la profesora 001 quien sobre su acción resalta el actuar solitario en sus expresiones:

*...yo suelo resolver directamente con padres de familia en entrevistas y si es necesario canalizo al directivo y si él ve conveniente que él también gestione una entrevista, dado con los padres de familia y con una servidora, pues se hace para soluciones a los problemas, sí suelo hacer que sea inmediato.*  
E001D001

Nótese la expresión en primera persona, utiliza frases como “yo suelo resolver”, “canalizo” y “suelo hacer”. Evidentemente está la figura del directivo, pero como mero gestor de citas con los padres de familia, no como colaborador solidario. Derivado de esto último, puedo añadir al actuar solitario de los profesores, la excesiva carga burocrática y laboral como un aspecto que lo fortalece. Es decir, los mecanismos burocráticos, normativos y antropológicos que operan en el centro escolar, no permiten que los profesores establezcan redes de colaboración y, por tanto, se vean obligados a actuar en solitario.

Sobre este particular es adecuado mencionar que la carga laboral y las exigencias por atender las diversas dificultades de la actividad docente, parecen jugar a favor de que los profesores se aíslen y trabajen en solitario, por ejemplo la profesora 001 menciona:

*...entonces sí tengo que aprender nuevas formas de trabajo, nuevos ritmos de trabajo, porque a lo mejor lo que antes hacía en una hora, tengo que hacerlo en media hora, eso de que quitan cargas administrativas no es verdad, porque cada vez nos exigen tener más, trabajar al alumno a cada uno, evidencias del alumno, qué está haciendo, qué implementaciones hace, cómo lo hace, ahora las plataformas digitales cómo llevarlas a cabo y son nuevos aprendizajes que como profesora, muchos de ellos desconozco y que tengo que aprender, simplemente por tener un espacio de trabajo. E001E001*

En este orden de ideas, la respuesta ética individualista halla soporte en la acción de las autoridades que lastiman la situación del maestro con las exigencias burocráticas, esto da la idea de un efecto sensible en sus motivaciones. La profesora 006 señala, que estas respuestas burocratizadas, consistentes en el cumplimiento del deber, también pueden manifestarse como evasión, que es otro extremo del individualismo ético, ella dice:

*...las autoridades cuando externamente, están lastimando la situación del maestro, llega un momento que desmotiva y dice uno ay ya, o sea, me*

*evito problemas, que es lo que llegó un momento hacer cada uno de los profesores, me evito problemas.*

*...es más hasta llegan a ignorar, que yo creo que es algo muy lesivo para los niños, lo llegan a hacer con tal de no tener ningún problema con algún padre o madre de familia, que se vuelven intolerantes ante cualquier situación.*  
E006C007

La evasión de los problemas produce el efecto de evitar la sanción de la autoridad, de mantenerla contenta, es una forma de acomodo a las circunstancias muy instrumentalmente aplicado por algunos docentes, según lo expresa la profesora. También es una manera de sortear “el miedo a la crítica [...] a ser reprimido [...] a comunicarse” (Navia, 2006, p. 165). Los dos tiene gran potencia desmotivadora y si a esto sumamos las dificultades con los alumnos, los padres de familia y demás actores educativos, el asunto parece ser difícil de sobrellevar y esta frustración ética, se manifiesta entonces como desgaste, porque los docentes logran reconocer las afectaciones que pueden significar “algo muy lesivo para los niños”; pero con todo actúan de esa manera en una forma de autoprotección.

#### LA ÉTICA DESGASTADA POR EL “PASO DEL TIEMPO”

En este orden de ideas, el trabajo en solitario, también se produce como una respuesta ética ante la necesidad de mantener un espacio de trabajo, situación que afecta, evidentemente porque pone el



centro del trabajo en el cumplimiento burocrático y la atención inmediata de sus exigencias, por razones de subsistencia y permanencia; dejando en segundo lugar los aspectos que debieran ser sustantivos para la docencia. Parece ser que esta forma de respuesta ética produce un desgaste en los profesores con el paso del tiempo, porque en cierta manera implica una sumisión al estado de cosas y, por supuesto frustra las aspiraciones que los profesores tuvieron al ingresar al servicio.

El mecanismo de desgaste es claramente señalado por los docentes en los siguientes fragmentos:

*...llega el momento en que uno se cansa, yo creo que los años de servicio eh, cuando son demasiados, la motivación sí puede ser mucha, pero va mermando y creo que por eso, era muy importante en nuestras condiciones generales de trabajo, cuando decía que las maestras se deberían de jubilar a los 28 años ó 30 años de servicio, porque se nota mucho la diferencia entre los que van entrando y los que ya tienen muchos años. E006C006*

Interpreto estas “condiciones generales de trabajo” como el estado de cosas que desgasta a los profesores y, se reconoce diferente en los noveles, quienes están menos “gastados” y, se les atribuye capacidad de cambio, expresada en la frase “se nota mucho la diferencia entre los que van entrando y los que ya tienen muchos años”, en cierta manera, el trabajo de los profesores al ser una continua resistencia individual —frente a los alumnos, los padres

de familia, los otros compañeros, las autoridades y demás actores educativos—, termina disminuyendo la motivación y por tanto generando respuestas éticas menos eficientes para el cambio y más eficientes para acomodarse a las situaciones.

Este desgaste que se produce con el paso del tiempo, por el ejercicio profesional, está íntimamente relacionado con el solipsismo ético referido, los profesores lo reconocen, nótese como el maestro 002 señala:

*...creo para todo eh, hay límites, hay tiempo requeridos y hay que dar oportunidad a los jóvenes, que son los que tienen que cambiar, nuestros pasos en el país y creo que de una o de otra forma, pues, uno da todo lo que puede en el transcurso de los 30 años no, entonces ya es necesario abrir las puertas para que entren nuevos pensamientos. E002A003*

En este caso destaco las frases “uno da lo que puede” y hablando de los noveles y jóvenes “que son los que tienen que cambiar”. Ambas develan, por un lado la situación de un docente solitario en el mundo, responsable de dar, de cambiar; pero también, la potencia de cambio que se adjudica a las nuevas generaciones y el desgaste percibido en las veteranas. Es evidente que el reemplazo generacional es bien visto por los profesores con antigüedad y, quizás evoquen su pasado joven en estas palabras, cuando se sentían fuertes, con posibilidad de transformar a la educación; pero que tras su enfrentamiento con la moral existente y las condiciones institucionales, fueron frustradas

y se produjo la extinción de esas motivaciones, hasta llegar al momento de sentirse ya no útil en el Sistema Educativo. En este caso hablo de un profesor que se jubiló tras treinta años de servicio; pero también de una maestra con una similar antigüedad, pero que sigue avanzando no obstante el desgaste.

Siguiendo con el asunto, una profesora 006 define claramente otros aspectos que producen o coadyuvan en el deterioro de la motivación de los profesores, que denomina causas externas y son dignas de mencionarse. En primer término señala: “la situación económica que es poca, la remuneración no es la que yo creo debería de tener un profesor”, “alguna situación particular, familiar o de enfermedad, que es algo que obviamente los maestros, por más que ellos quieran evitarlo, pues sí merma no”, “cuando traen un problema emocional”; así como los mecanismos burocráticos que obstaculizan sus permisos o licencias frente a esas circunstancias” (E006C007). Al conjunto se puede denominar condiciones materiales que obstaculizan la acción ética y, un reconocimiento de la importancia de las condiciones cotidianas, incluso las fisiológicas en el desgaste de esta.

En suma, considero que el punto importante es aclarar las claves que hacen que esta última profesora (006) continúe en servicio a pesar de los años. De acuerdo con la investigación, ésta se encuentra en la construcción de acciones éticas cooperativistas; además de otras condiciones familiares, formativas y ontológicas ya señaladas que resultan más

complicadas de modificar, como lo es el asunto burocrático normativo. Por esta razón, a continuación, describo otro tipo de ética, que genera otras respuestas éticas y por ende, parecen ser menos desgastantes o desmotivadora para los profesores.

#### LA ÉTICA COOPERATIVISTA

No todas las manifestaciones del actuar ético docente obedecen a un impulso individualista; sino que existen también fugas éticas o salidas prudentes que los profesores generan en su labor. Tal es el caso de las manifestaciones éticas que he denominado *cooperativistas*, consideradas como aquellas donde los profesores pueden crear o producir respuestas que a veces se oponen a la moral realmente existente o, incluso la transforman. Evidentemente, estas salidas no suceden en la generalidad de los casos, pero se develan como importantes mecanismos para modificar las condiciones morales meritocráticas, de control jerárquico y sancionadoras que he señalado en la docencia. En palabras de Plá (2020, p. 45) “algo que caracteriza a nuestro sistema escolar es su estructura altamente jerárquica”, pero al tiempo también se desarrolla un tipo de ética que rompe con tales mecanismos y representa una salida o fuga evidente.

La ética *cooperativista* se produce desde una intencionalidad de cambio y avance; si bien, no se desliga totalmente del cumplimiento de las exigencias de la autoridad administrativa, ni tampoco de los propósitos escolares, sí se muestra en maneras

más efectivas en las respuestas docentes. Esto es, que la acción ética promueve el diálogo, el intercambio; aprovecha los espacios y momentos disponibles y genera opciones en el colectivo para avanzar en la atención de las problemáticas escolares. A continuación, enumero algunas de sus características.

a) Reconoce la presencia del grupo y la aprovecha en la realización factual

Algunos profesores señalan la importancia de colaborar como forma de avanzar en el logro de los desafíos que representa la cotidianidad educativa; por tanto, buscan deliberadamente la cooperación del grupo, a sabiendas de que la misma es necesaria y fundamental para función de la escuela. Esta posición se opone a las formas de eticidad individualistas – mencionadas y constituye una forma de intervención para el cambio y, por supuesto, no resultan cómodas a la moral gremial porque causan desajustes en el estado de cosas. Los siguientes son ejemplos de esta manifestación ética que busca el cambio a través de la formación de grupo, que es también un mecanismo antropológico para destacar posteriormente.

Esta búsqueda ética que promueve el trabajo colectivo tiene ciertas características, señaladas en distintas expresiones por los profesores, sin embargo, en algunas observaciones resultan limitadas, por ejemplo, en un sentido que puedo denominar positivo: la formación de grupo es señalada como un acto intencionalmente producido por algunos profesores; así lo dice el maestro 005:

*...al final de cuentas creo yo que todos han tomado una actitud madura en donde reconocen, después de cierto tiempo, pues que no fue como lo mejor el llegar a esa confrontación, en que alguien reconoce su error o a lo mejor ni siquiera eso, a lo mejor se queda como con esa esa misma idea, pero al final de cuentas alguien acaba cediendo, acaba por decirle, mira no quiero yo la razón, no estoy yo aquí para que me des la razón, vamos mejor a sacar el trabajo, adelante vamos a llevarnos bien por el bien del colegiado, y ya dejamos como eso ahí no, sin que nos afecte a mayores. E005D002*

El aspecto que parece destrabar el individualismo es una actitud de apertura al otro; pero también un “reconocimiento del error” o cierta tolerancia a la diferencia; en todo caso, se manifiestan mecanismos de negociación colectiva para resolver los conflictos en la escuela; lo interesante es que el sentido de la decisión se centra en situaciones muy precisas como sacar el trabajo, el bien del colegiado y no generar mayores afectaciones. Desde mi significado, esta manera de resolver los conflictos en una forma ética que rompe con el individualismo y la evasión antes señalada y, busca de alguna forma, satisfacer un interés mayor, lo cual se considera adecuado y ayuda de acuerdo con lo que los docentes mencionan.

Siguiendo con este orden de la exposición, una posición ética orientada al beneficio colectivo, supera al *mayoriteo* como ejercicio “democrático” señalado anteriormente, es decir, las soluciones no son meras acomodaciones o simples actos de con-

veniencia, sino una búsqueda real de cambio. Esto también es señalado por la profesora 006, en cuanto a su trabajo ético directivo.

*...creo que es muy importante la labor del directivo, en cuanto a ser equitativo, no igualitario, equitativo para darle a cada quien lo que necesita, en el momento en el que necesita y eso es lo que ayuda mucho a esa relación, yo estuve en escuelas, donde los directivos apoyaban mucho esa situación y la verdad que nos llevamos muy bien, hacemos trabajos excelentes, aquel maestro que no quería como que entrar mucho, este, era jalado por el mismo colectivo docente". E006D001*

Como se puede notar, la respuesta ética orientada hacia el trabajo cooperativo genera sinergias de cambio, es decir moviliza al colectivo hacia la atención de las problemáticas. Esto es importante, porque también involucra otros asuntos relevantes como lo son el reconocimiento de la dignidad de los otros profesores, el diálogo informado, una buena comunicación, el compartir experiencias, una actitud equitativa, entre otros. Además el trabajo colectivo, visto como una respuesta ética que busca beneficiar a la mayoría, toma responsabilidad sobre las problemáticas y las atiende.

A lo anterior puede sumarse otro aspecto que fortalece el trabajo cooperativo, el cual es mencionado por la profesora 004:

*Aquí lo que más nos importa es el bienestar de los niños, independientemente de nuestras diferencias personales, por esa parte yo puedo decir que siempre el trabajo sale. E004B003*

El fragmento anterior nos da una muestra de la capacidad que los docentes han desarrollado para establecer negociaciones éticas entre sus intereses y los de los alumnos. Evidentemente, estas expresiones devienen de una construcción moral sólida y denotan cierta claridad en lo que se busca y la acción intencionada para lograrlo. Lo dicho pasa por la reflexión sobre la realidad, el reconocimiento de las opiniones diferentes y la construcción de acuerdos, cuando menos esto puedo derivar del siguiente fragmento:

*...tengo una muy buena relación con mis compañeros, con la mayoría, obviamente, sí hay ciertas discrepancias con algunos compañeros, porque vaya, somos seres humanos, tenemos distintas formas de pensar y, en nuestra labor, pues obviamente de actuar. Sí existen estas diferencias, pero, profesionalmente se arreglan y el trabajo sale, o sea, existe siempre una cordialidad. E004B003*

Buscando algunas coincidencias entre las condiciones ontológicas, formativas y personales de los profesores que muestran esta actitud, encuentro una relación entre la actitud ética hacia al trabajo cooperativo —visto como una intervención en los profesores 003, 004, 005 y 006—, quienes estudiaron además de su formación normalista, un posgrado en Convivencia en la Universidad Pedagógica Nacional y, también una profesora que estudió licenciatura en educación en una escuela normal de Sonora (004).



Lo dicho me hace pensar que hay una relación directa entre formación y posibilidad de intervención; pero también, es de reconocerse que, de estos 4 profesores, 3 son jóvenes y con una experiencia no mayor de 12 años en el sector, por ende puede existir una relación entre la juventud y capacidad transformadora, que se modifica un poco en el caso de la profesora 006; pero se manifiesta claramente en los profesores 001 y 002 como un reconocimiento a la fuerza transformadora de las nuevas generaciones.

En este tenor, las ideas mencionadas, me llevan a considerar que en la medida que en una escuela existe disposición al trabajo colectivo, el cual se combina con la fuerza de las generaciones jóvenes y la experiencia de las veteranas, es posible lograr avances en la atención de la cotidianidad educativa. No asumo que las generaciones jóvenes tienen siempre fuerza transformadora o que las veteranas necesariamente son conservadoras; pero sí el hecho de que ambas expresiones políticas se manifiestan en la antropología que describo.

#### ÉTICA CONTRA-CULTURAL Y PRO-CULTURAL

Siguiendo con la caracterización de la ética realmente existente en la realidad referida, puedo señalar la presencia de una manifestación pro-cultural y otra contra-cultural. En párrafos anteriores señalé algunos elementos de la primera, que es acomodaticia y se adapta a las condiciones presentes y la segunda, que se resiste y produce cambios. La

primera puede ser considerada pasiva porque fluye con las circunstancias y, la contra-cultural rompe con el estado de cosas, produce fugas éticas. Ambos tipos de eticidad conviven en la escuela y sufren tensiones. En un afán analógico, a continuación, las menciono para buscar una interpretación proporcional.

### ÉTICA PRO-CULTURAL

Hablar de una respuesta ética que se acomoda a lo cultural, se entiende como aquella acción que se mimetiza con el ambiente moral realmente existente. Este ajuste opera como pertinencia discursiva en los actos docentes, es decir, actuar de acuerdo con lo que es correcto y se espera en la docencia. En párrafos anteriores indiqué el ejemplo del cumplimiento de los requisitos, la evasión o la acción individual que integran a este tipo de respuesta; pero se pueden añadir elementos particulares que requieren un examen específico. De acuerdo con Navia (2006, p. 209) “la cultura magisterial está profundamente internalizada en los maestros [...] esto se manifiesta en sus creencias, en sus comentarios, metáforas, que convierten al maestro en algunas situaciones en operador de su propia sujeción”. A continuación revisaré algunos elementos de esta docencia pro-cultural en el sentido ético:

a) El orden discursivo: lo políticamente correcto

En el orden discursivo, algunos profesores parecen actuar en referencia a un significado moral

establecido generacionalmente o presente en el ideario colectivo y social. En múltiples ocasiones se expresan sobre su labor asuntos como “el profesor tiene que hacer todos los días para que sus alumnos vayan aprendiendo, creo que esa es la meta de todo profesor” (E001B001) o “comunicación en general, comunicación con mi directivo, comunicación con mis alumnos, comunicación con mis padres, comunicación con mi familia” (E0013001).

Tales expresiones, parecen ser sólo respuestas dadas en concordancia con lo que se espera de los profesores; pero que no tienen aplicación en la realidad o son cuando menos aspiraciones, ya que no existe una meta “de todo profesor”, ni tampoco se puede estar siempre a “la vanguardia” y en las mismas palabras que la profesora expresa, al contrario de existir una comunicación constante, hay en la realidad muchos obstáculos para la misma. Es decir, se presenta un desfase entre el discurso y la realidad, por tanto una posición ética ambigua y discursivamente correcta, pudiendo constituir lo que Oviedo (2020, p. 113) llama “*falacia ad nauseam* [porque] apela a la «autoridad» de la repetición, y se da cuando se pretende convencer recurriendo a la enunciación constante”.

Este primer nivel es interesante, porque denota que algunas de las acciones docentes se pueden producir desde ideales o, incluso fantasías irrealizables, que se incluyen en el ideario sobre la docencia. Situación que pone a la ética en un lugar impreciso, de aquí que en la realidad la misma pro-

fesora exprese inconsistencias factuales, las cuales se demuestran en los siguientes fragmentos:

*...entonces una de las dificultades es una comunicación mínima, solemos a veces acercarnos ¿cómo estás, cómo te va, cómo ves al chico este, cómo va este proceso? pero no va más allá, creo que hasta ahorita yo soy nueva, no tengo una relación profunda de diálogo, de comunicación con mis compañeros.*  
E001D001

Nótese como en el discurso la profesora señala la necesidad de comunicarse entre todos los miembros de la comunidad educativa; pero en el hecho, ella misma reconoce que no tiene, ni busca una relación de diálogo; luego, el asunto se queda sólo en una expresión sin eco factual. Lo mismo sucede con el profesor 002, que por un lado señala:

*...tenemos esa vocación que nos llama y que nos dice: aquí están los alumnos y hay que educarlos, hay que enseñarles el camino de la vida para que lleguen a la luz o a la meta que nosotros queremos y, esperamos que siempre sea positiva, que siempre brille y queremos que todos nuestros pupilos lleguen a esa meta.*  
E002I0012

Otra vez la expresión parece ser meramente discursiva e idealizada, porque no se define claramente esa meta; sino que se la menciona como “la luz”, “lo positivo”, “que siempre brille”. Un evidente lenguaje metafórico y eufemístico; pero que no es realizable factualmente, el mismo profesor señala aspectos reales del acontecer docente que parecen ser incoherentes con el discurso expresado:

*...pues vivimos ese modelo de la sociedad, desgraciadamente ahorita ya se perdió y los compañeros ya nada más ahí, ojalá y me toque jubilación, ojalá pueda hacer esto, ojalá, puro ojalá; o sea no ven, ojalá y pueda sacar bien a mi grupo, o sea como que ya no lo ven bien [...] pero sí en la primaria es algo difícil. E001G004*

Con lo anterior no pretendo someter a juicio la coherencia de los profesores entre sus dichos y hechos; sino señalar cómo opera en el nivel discursivo una posición ética pro-cultural, que va a tono con los significados construidos sobre la profesión y, por ende no la cuestionan, sino que simplemente se expresan sin tener realización factual.

En palabras de Foucault (2005, p. 14) “uno sabe que no tiene derecho a decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa”. Esto es, que lo que los profesores expresan responde a lo que está legitimado socialmente, por lo que se limitan a decir lo políticamente correcto, como un mecanismo de la respuesta ética pro-cultural. El mismo Foucault (2005, p. 40) me ayuda en la interpretación de esta actitud ética discursiva, que responde al ritual establecido como una “cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados)”.

b) El nivel operativo: la adaptación al cambio

La pandemia del *Covid-19* sirvió para establecer un ambiente propicio para poner a prueba la capacidad de respuesta docente ante los cambios, la cual ha sido descrita en el capítulo tres; pero la retomo para interpretarla ahora como respuesta ética. Es claro que los profesores han aprendido estrategias de acomodo a las diversas intenciones de cambio histórico en el Sistema Educativo Nacional. La actual política educativa no puede sustraerse a esa condición real de la docencia, que, de forma intencionada e incluso reflexiva, produce respuestas ante los mismos, que parecen ser coherentes con las intenciones; pero son, en realidad mecanismos de protección y formas de sobrellevar los nuevos cambios.

Los profesores lo expresan así:

*Pues el maestro como dijimos debe estar actualizado realmente, eh los cambios son buenos siempre un cambio es positivo, muy positivo y si tienen un poquito de giro en su vida familiar y social, porque debe de estar actualizándose, día a día cómo debe de ser. E002H1*

*Mira, hay cambios, punto, hay cambios y va a seguir habiendo cambios y ya habido cambios, lo importante es tú cómo cambias y qué haces con ella. E0012001*

*...tenemos ya una estructura y tenemos ya una forma de trabajo y tenemos algo educativo, que lo hemos*

*llevado durante muchos años, entonces el que yo diga que por decreto o porque yo lo digo, todos ahora son buenos pues no funciona de esa manera. E006E001*

Estas menciones me dan la oportunidad de señalar el hecho de que la *Nueva Escuela Mexicana* se enfrenta a respuestas éticas tendientes a sobrellevarla, condiciones construidas históricamente que no será sencillo modificar, como resulta claro, la respuesta ética pro-cultural satisface el interés moral gremial, no necesariamente el bien común.

#### LA ÉTICA CONTRA-CULTURAL

Es un tipo de respuesta que puedo llamar activa, porque no se acomoda a los cambios, sino que los produce: incluso genera nuevas opciones aprovechando las condiciones que prevalecen en la realidad educativa. El término contra-cultura en palabras de Herrera (2006, p 274 y 275) debe entenderse como “un posicionamiento al interior de una formación cultural determinada [...] en explícita oposición a sus contrapartes de la cultura dominante”. En el marco de la actual exposición, este concepto es interesante, pues se fortalece en mecanismos antropológicos que pueden ser útiles para mostrar cómo los profesores pueden generar acciones prudentes cuando se organizan adecuadamente, establecen canales de comunicación y buscan formas sensatas para atender los problemas que se les presentan. A continuación, haré referencia a los elementos que constituyen esta respuesta ética transformadora.

a) Actúa desde el conocimiento de las condiciones de la realidad específica

Como mencioné, el acontecimiento *Covid-19* me otorgó la oportunidad de trabajar en un ambiente cuasi experimental, para significar la forma en que se producen las respuestas éticas de los docentes; en este sentido, pude comprender cómo ante un hecho inusitado, los profesores buscaron formas adecuadas de darle respuesta. Estas en un principio significaron un desajuste en el ambiente moral; pero posibilitaron la manifestación de una forma distinta, emergente y relevante de acción ética. Esta implicó una reflexión solidaria de los profesores al respecto de los contextos de sus compañeros docentes, sus estudiantes, los padres de familia e, incluso los trabajadores de las escuelas. A esta manifestación puedo denominar *acción ética desde la empatía solidaria y el contexto*.

Tal operación comprensiva o coherente con la realidad es expresada por los profesores en distintas maneras, de las cuales rescato las siguientes:

*...la labor docente, muy problemática; porque, en el caso de los alumnos, no todos tienen medios electrónicos, los que más llegan a tener es un celular, de su mamá o su familia, en donde pueden bajar las cosas; entonces, optamos como escuela, la primera medida antes de salir y el día 23 de marzo, lo que nosotros optamos fue hacer cuadernillos. E006G003*

*...es aquí donde entra a lo mejor, también el papel de empatía de cada uno de los docentes, porque pues*



*a mí no puedes exigirle lo mismo un niño que tiene esta condición que alguien que sí puede acceder a sus clases todos los días, que puede incluso hasta a lo mejor contratar un servicio de televisión de paga para ver los canales, si es que no tiene este el canal en televisión abierta, no sé, o sea, creo que esto si éste nos ha permitido ver esta gran desigualdad que se vive en nuestro sistema. E003J007*

En relación con lo dicho, Primero (2021, p. 47) afirma: “la pandemia del Covid-19 hizo palpable la desigualdad económica del mundo y particularmente de México” y, Luna (2021, p. 164) señala:

Las prácticas docentes se despliegan para adaptarse a una situación inesperada, pero presente, no sólo en la escuela, sino en la vida cotidiana [...] los profesores, a la vez que tratan de atender las necesidades formativas de sus alumnos en confinamiento, también se encuentran dentro de este, lo que otorga un cariz empático al proceso formativo.

Siguiendo con esta idea, resulta relevante la forma en que se usa el contexto para generar una respuesta pertinente, situada y coherente con las condiciones de la realidad; lo mismo sucede en el caso de la profesora 004:

*Tomamos esa decisión, estamos dando clases así, mi grupo en lo personal me está generando gran respuesta, son muy positivos, son muy comprometidos con su trabajo, tengo quinto grado lo cual les facilita el poder navegar por internet y familiarizarse con toda esta parte. De los 28 alumnos*

*que tengo 24 están inscritos en Classroom, esos 24 me mandan sus trabajos, este, tienen el horario de 8:00 a 12:30 en los que me pueden preguntar cualquier duda que tengan, este, ahí mismo les agrego videos que les hago, para explicarles ciertos ejercicios que les pongo, que yo sé que se le pueden complicar o les puede facilitar el video este, el poder ejecutarlos correctamente. E004H005*

En este caso, la profesora se apoya en las condiciones específicas del grupo, pero va más allá porque busca otros materiales posibles, según las nuevas condiciones, para mejorar su trabajo, en este caso didáctico. Es evidente que la pandemia tuvo muchas afectaciones; pero entre ellas, permitió desarrollar posibilidades didácticas y formativas; y también socioemocionales, a partir del reconocimiento de los alumnos como personas que sienten y piensan. Esto interpreto a partir del siguiente fragmento:

*... esos serían los cambios, el darle énfasis a ciertas cosas, ciertas actividades y más que nada, seguir lo emocional de los niños, porque estás de acuerdo que no vamos a regresar igual, nuestras emociones ahorita están totalmente descontroladas, si un adulto luego batalla para identificar una emoción, luego para controlarla, no me imagino la mayoría de los niños que están sintiéndose así, que es una parte importante que tenemos que atender. E004H007*

Parece ser que la pandemia Covid-19 debilitó al principio la moral gremial docente, así como el ambiente moral de control jerárquico y permitió cierta libertad para la acción docente, empática

con las condiciones de los alumnos. Este es un asunto relevante que de mantenerse, puede generar cambios importantes en el tipo de respuestas éticas colectivas y situadas, dado que los docentes pudieron verse como agentes en medio de esta nueva realidad.

b) Promueve una red de apoyo

Un aspecto importante de esta acción ética transformadora es que se plantea desde el diálogo, la negociación y el apoyo colectivo entre las autoridades, entre los maestros, con los padres de familia, con los niños como una amplia red de apoyo. El profesor 003 da cuenta de esto:

*...entonces es muy importante todo esto que se está haciendo y creo que también hemos compartido ahorita por ejemplo, no hablamos presencialmente pero sí nos hemos mantenido en comunicación por WhatsApp, una de las características que todos compartimos, en este sentido que decimos, estas situaciones nos fortalecen incluso como colectivo porque cuando alguien llega a presentar alguna duda, ahí está el otro para auxiliar y siempre todos están así como diciendo, no está solo y ¿qué te falta en qué te puedo ayudar?*

En el nivel de la respuesta ética, la búsqueda de establecer redes de apoyo, de ayuda para sobrellevar la emergencia siendo útil, porque resalta la dignidad de las personas que integran la comunidad educativa, en sus particularidades. Esto quizá se debe a la vulnerabilidad compartida por todos, que evidente-

mente sensibilizó a los profesores en diversos niveles y ha significado una fuga ética frente a la frontera de la moral construida gremialmente.

Sin embargo, es bueno hacer una aclaración rescatando que, si bien los docentes han logrado organizarse, no han avanzado —cuando menos en todos los casos— hacia el cuestionar el actual enfoque educativo por competencias y, en cierta forma lo han fortalecido, a decir de Myriam García (2021, p. 71):

El neoliberalismo ha buscado implementar el modelo educativo por competencias, bajo la emergencia del *Covid-19* este se ha acelerado, abriéndose otra caja de Pandora [...] las nuevas tecnologías digitales sustentan los intereses del capitalismo cognoscitivo y/o biocapitalismo y, con esto se da una mayor subsunción de la vida capital.

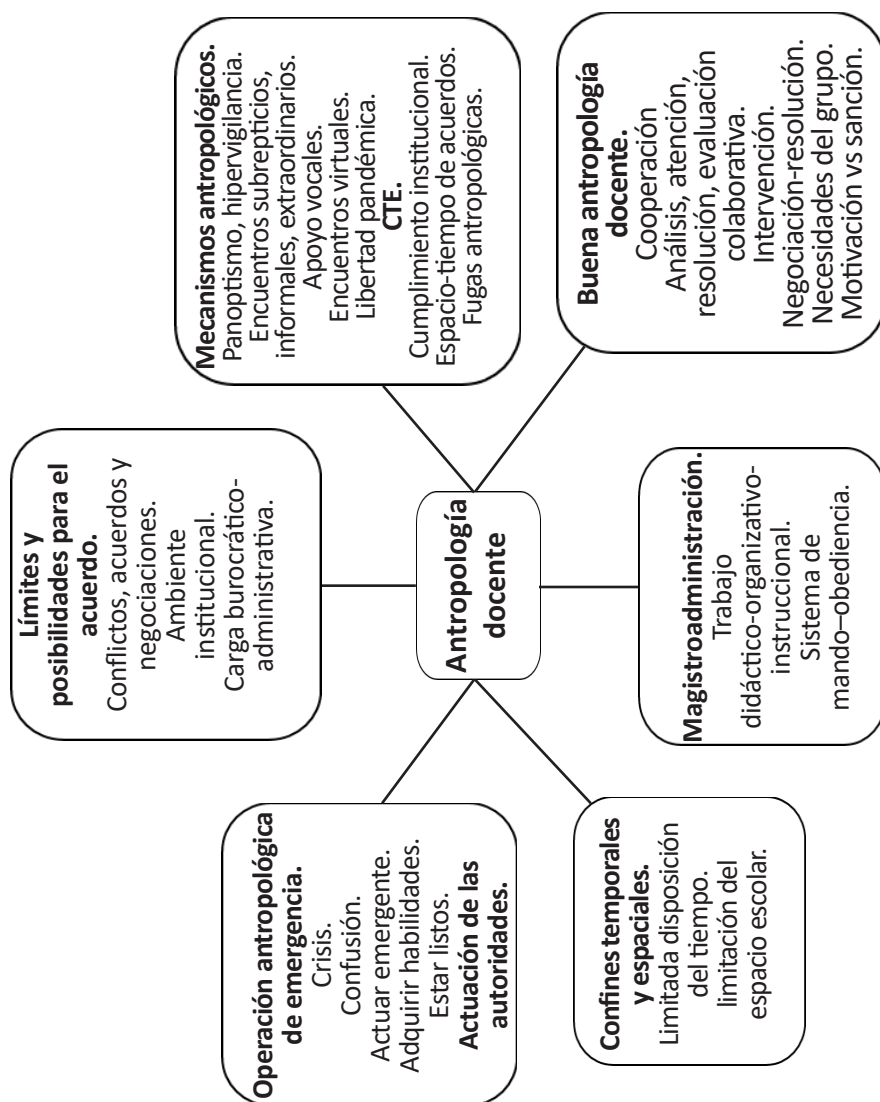
En suma, un buen actuar ético, además de constituirse por mecanismos de cooperación, dialógicos, colaborativos y negociadores, se fortalece y responde mejor ante el continuo cambio, porque implica atender las especificidades de la realidad o el contexto; además, tiene un cariz explorador y de frontera. Este tipo de colaboración ética se da entre el “reconocimiento de la experiencia y la novedad” (Navia, 2006, p. 213) como proceso de conformación entre docentes; pero también se fortalece con la educación académica y la presencia de condiciones antropológicas adecuadas que abordo en el siguiente capítulo.

## *Capítulo 5:*

### Sobre la antropología docente

Una vez que he revisado los aspectos –conformantes de la moral y la ética realmente existentes en la docencia según la investigación aquí expuesta–, considero importante referir el ámbito de la antropología docente. Esto es necesario para comprender las proporciones que conforman al referente investigativo. Principalmente me concentro en la forma que toma la organización del grupo, sus interacciones y mecanismos. Es necesario resaltar que estos ocurren durante el desarrollo de la pandemia *Covid-19*. A continuación ofrezco una panorámica esquemática de la antropología docente referida.

Esquema 4: La antropología realmente existente en la docencia referida.



## LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA EL ACUERDO DOCENTE

Las interacciones antropológicas de la docencia se producen en un espacio y momento determinados, ya sea de forma presencial (en un aula, el patio, las oficinas) o, de forma virtual (a través de un *software* para la intercomunicación). En estos suceden los conflictos, acuerdos y negociaciones, de allí que sean muy relevantes. Es menester mencionar que entre los docentes hay, por ejemplo, limitada disposición del tiempo por situaciones ya señaladas en el ambiente institucional, como son la carga burocrática, la atención a los alumnos y la obediencia de las urgencias escolares y administrativas.

Igualmente hay que considerar la limitación del espacio escolar, que se vuelve absoluta por causa de la pandemia *Covid-19* y se traslada a la virtualidad, a través del correo electrónico, los sistemas de mensajería o videoconferencia. Estos espacios deben aprovecharse eficientemente, de otro modo, no se produce en la escuela la posibilidad de acuerdos fuera del Consejo Técnico Escolar y, este último también está circunscrito a la guía de trabajo. El análisis de los confines para la toma de acuerdos es necesario, porque se comporta de maneras particulares en virtud de las condiciones cotidianas. A continuación, desarrollo el aspecto de los límites y posibilidades que implica la disposición temporal y espacial.

## CONFINES TEMPORALES-ESPACIALES

Como mencioné la disponibilidad de tiempo que tienen los docentes es mínima ante la gran cantidad de trabajo y responsabilidades por cumplir. El ambiente moral existente, la normatividad vigente y el grupo, funcionan como fuertes mecanismos para mantener ocupados a los docentes, ya sea en la solución de los asuntos curriculares o de aprendizaje de los alumnos; en el cumplimiento de las exigencias administrativas, en las guardias escolares o en la vigilancia de los niños. Las horas que componen a la jornada escolar no alcanzan para que los profesores se pongan de acuerdo, porque ellos deben sostener este mecanismo de vigilancia y control que sirve para evitar problemas o situaciones indeseables entre los estudiantes. Así lo dice la profesora 004:

*Una estrategia que ella ha adoptado es llamar a los vocales del grupo, para que ellos nos sustituyan en las guardias y ella poder realizar una junta, sin que haya tanta problemática en el recreo con los niños, que no estén solos y descuidados, es una de las estrategias que toma. E00D004*

Subrayo el hecho de que los docentes buscan espacios para tomar acuerdos; pero estos son al margen de sus funciones sustantivas. Es decir: en lugar de estar organizándose, los profesores deben cumplir su labor de vigilancia —de “guardias”—, esto no es un asunto sólo atribuido administrativamente por el directivo sino obligado por la Ley, según el acuerdo 96, que establece la organización y funcionamien-



to de las escuelas primarias. Tal cuerpo normativo, en su artículo 18, fracciones X y XIII, señala la obligación que tienen los profesores de “cuidar la disciplina de los educandos en el interior de los salones y en los lugares de recreo”, “cubrir las guardias semanales de horario extraordinario, ajustándose a las disposiciones que normen las mismas”.

Esto último significa que cada vez que los profesores se reúnen en el receso o cualquier otro momento para buscar organizarse colectivamente, están incurriendo en faltas a la norma vigente, situación complicada, porque va en sentido contrario a la concepción de la escuela como “un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad”, según señala el artículo 14, fracción I de la Ley General de Educación.

Aquí tenemos entonces una tensión entre el cumplimiento de la norma y la capacidad organizativa del grupo, y lo es también entre el mecanismo de vigilancia constante —como un “panóptico” escolar (Foucault, 1999, p. 209) donde se mantiene la disciplina— y el control de los alumnos para prevenir que “haya tanta problemática en el recreo con los niños”. Este mantenimiento limita los encuentros, los hace cortos, breves y subrepticios.

Resulta interesante la manera en que los docentes resuelven esa imposibilidad normativa y temporal, con la ayuda de las vocales de grupo, es decir, las madres o padres de familia que forman parte de la Asociación de Padres de Familia de la escuela

y, a la vez que representan los intereses del grupo, también sirven de apoyo a los profesores, cuando menos en este caso “sustituyen las guardias”. De forma simbólica e icónica se les confiere el poder de vigilancia y la autoridad de los profesores y, ellos, entonces pueden realizar su junta; pero sin despojarse de la responsabilidad sobre los menores. Otro profesor 003, señala una forma organizativa similar:

*...luego sí se abren espacios también extraordinarios a la hora del recreo, que es cuando se pueden reunir el mayor número de maestros por el horario porque también hay maestros, principalmente educación física, inglés, que trabajan algunos días sí, otros días no, o hasta cierta hora, nada más; entonces podremos ocupar el recreo cuando es algo muy urgente y en caso por ejemplo, ya de que sea algo que no urge tanto, pero que sí necesitamos platicarlo, también la gran mayoría de los maestros nos llegamos a quedar después de clases ya que se entregaron a los alumnos, serían como los espacios para tomar acuerdos. E003F004*

En este caso se añade la apertura extraordinaria de espacios, y me da la idea de que esta posibilidad se encuentra cerrada y la voluntad docente la propicia. A la misma se oponen otras condiciones; por ejemplo la oportunidad que tienen algunos profesores para estar presentes o “cuando es algo muy urgente”. El recreo, como momento de receso de las actividades escolares, se erige entonces como lugar y

momento que los docentes constituyen para la toma de acuerdos. El mismo profesor recién citado refiere también la posibilidad de reunirse “después de clase” una vez que “se entregaron a los alumnos”. Es evidente que esto último representa una suerte de descarga de la responsabilidad sobre los menores y, permite que los maestros actúen con mayor libertad.

El asunto del tiempo es señalado por otros profesores, incluso se nota en observaciones, la profesora 006 quien trabaja en una Escuela Primaria de Participación Social<sup>1</sup>, expresa:

*...ni siquiera las juntas de Consejo Técnico, porque pues hay quienes están cierto tiempo y se tienen que retirar, porque su horario se acabó, los que se siguen, los que llegan y ya unos ya se fueron, entonces, hay quienes no coinciden, o sea, que nunca coinciden sus horarios y que saben que existe ese profesor, pero nunca se han puesto a platicar entre ellos, creo que esa relación no es la más adecuada, precisamente por los tiempos. E006D002*

---

<sup>1</sup>El Internado y Escuela de Participación Social: Atienden a población infantil en situación de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros). En los Internados, los alumnos permanecen todo el día, de lunes a viernes; en las Escuelas de Participación Social asisten en un horario de 6:45 a 17:00 horas. En ambos espacios reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares. Fuente AEFCM (2021). Educación Primaria. Disponible en: <https://www2.aefcm.gob.mx/que-hacemos/primaria.html>. Consulta del día 19 de mayo de 2021.

La condición de posibilidad temporal ya había sido señalada por el profesor 003 respecto a los profesores de educación física, que se deben retirar y no pueden participar en las reuniones informales, ni en las formales. En este caso, la profesora 006 lo expresa en otro sentido, porque las escuelas de participación social tienen un horario y operación distintos al de una escuela convencional.

Incluso el aspecto del tiempo limitado se muestra en la oportunidad que los docentes tienen para revisar o preparar materiales, en la realización de las propias juntas de Consejo Técnico Escolar o para el desarrollo de encuentros colectivos, esto le sucede a la supervisora escolar durante una reunión, quien expresa:

*...bueno pues vamos a iniciar con nuestras actividades que son muchas, les di una revisada a estos materiales, aclaro, no tan profunda, pero nos sirve para tomar acuerdos y simplificar algunas cosas. OH001009*

*Pues eso sería todo, yo les envíé el comunicado para los papás, junto con esto de los libros para que se los hagan llegar y no haya ningún problema. Sí, por favor. Vámonos porque tenemos poco tiempo para organizarnos. OH00212*

Evidentemente la posibilidad de reunirse presencialmente en los espacios señalados se vio interrumpida por el advenimiento de la pandemia del Covid 19, dando paso a otro tipo de encuentros en la virtualidad. Los docentes comenzaron a reunirse a

través de medios como *Zoom*, *Classroom*, *Google Meet* y otros *softwares* de intercomunicación en internet. O mecanismos que ya existían como es el caso de los grupos de *WhatsApp*, donde también se tomaban acuerdos. Una de las observaciones hermenéuticas realizadas, por ejemplo, se elaboró durante una junta extraordinaria escolar un día viernes, donde existió la posibilidad de reunir a casi todo el colegio de manera más libre, es decir, sin la presión de la vigilancia a los niños. Incluso esta condición se extiende a las reuniones de la Zona escolar y de las Direcciones Operativas, según se nota en el siguiente fragmento:

*Bueno, también el día de ayer en junta con la zona escolar, o más bien, la junta fue para hablar de estos temas, de la plataforma, que ya a partir del 30 de septiembre, los hijos de la escuela que no se presentaron, se deben considerar de baja, para ver lo de los libros y, también para comentarnos sobre la plataforma de la Nueva Escuela Mexicana. Nos comentaban el día de ayer, que Classroom, Meet, Microsoft, es el que está patrocinando esta plataforma de la NEM, que, pues ustedes como docentes vieran a cuál se adaptan más y pues la eligieran. 000208*

La pandemia magnificó y facilitó —cuando menos entre los docentes observados— el encuentro y produjo la oportunidad de realizar reuniones a distancia en horarios diversos a la jornada laboral, se logró el encuentro de quienes antes no podían hacerlo y se generó un nuevo mecanismo de interacción (que también es de vigilancia), porque las reuniones

celebradas entre docentes son de acceso a cualquier autoridad educativa que tenga el enlace. Nótese lo dicho en el siguiente extracto:

*05/06/20 14:27 - Dir: Nuestra junta de CTE será el lunes 8 de junio a las 08:00 hrs. en el link que les va a mandar A. Espero su puntual asistencia ya que habrá observadores de D4 y de Coordinación Sectorial. OHR00218*

Por desgracia, esta nueva posibilidad, también significa vulnerar el trabajo docente y volverlo hipervigilado. En este sentido García (2021, p. 71) expresa:

Este modelo educativo es la antesala del *home office* y, por ende, de la erradicación de los derechos laborales (si no hay espacio laboral no hay espacio jurídico); de horarios no establecidos y por ende de la sobreexplotación: si no hay horarios delimitados, se puede y debe trabajar a cualquier hora.

Como dije, el uso de medios virtuales previamente al *Covid-19*, se limitaba a los correos electrónicos, mensajería instantánea y sistemas de la Nube como es el *Google Drive*, pero no estaban muy extendidos entre los docentes. Durante la pandemia se generaliza su uso y junto con los *softwares* de interconexión virtual, se vuelven imprescindibles para mantener la comunicación entre docentes, las familias, los estudiantes y otros actores educativos.

A continuación presento un ejemplo de interacción en sistemas de mensajería como lo es el *WhatsApp*:

*16/03/20 21:37 – Dir: Buenas noches por favor mañana aplicar el filtro con responsabilidad desde la reja de entrada y en los salones. No recibir alumnos con tos seca, fiebre, dolor de cabeza, dolor de garganta, dolores musculares y dificultad para respirar*

*16/03/20 21:38 – Dir: También fatiga, dolor de garganta, estornudos y catarro.*

*16/03/20 21:39 - A: Sí maestra*

*16/03/20 21:54 - Dir: Señores padres de Familia: Se supone que esta semana hay clases normales, pero si los niños tienen síntomas de catarro, resfriado, tos, dolor de cuerpo, febrícula o fiebre, deben quedarse en casa; la inasistencia será justificada.*

*16/03/20 23:18 - Dir: Me indican que tomen fotografías de los filtros y puesta de gel al inicio de las jornadas. Enviarlo a mi WhatsApp por favor. Descansen*

*17/03/20 6:53 - M: Y hay gel en la escuela?*

*17/03/20 6:55 - M: Al inicio o a la entrada a la escuela?*

*17/03/20 7:11 - Dir: No hay y está agotado y tendría que ser a la entrada.*

*17/03/20 7:12 - Dir: Buenos días por favor enviar sólo una fotografía como evidencia de estar poniendo gel a los alumnos gracias. OHR001004*

Nótese como esta observación hermenéutica de las redes sociales sirve para referir varios asuntos en relación con lo que he venido diciendo. En primer lugar, que las redes sociales sirven como mecanismo de comunicación efectiva antes de la pandemia y se continúan usando durante la misma. Segundo, se produce una interacción asincrónica, lo cual se nota en los horarios de los mensajes (al finalizar un día y durante el inicio de otro). Tercero, la interacción se desarrolla fuera del horario laboral, por lo que es un mecanismo extraescolar que incluso invade la privacidad de los docentes, muy probablemente sus horas de sueño. Cuarto, permite dar instrucciones precisas e indicaciones seguras sobre lo que se debe hacer frente al inicio —en este caso— de la pandemia *Covid-19*.

Los profesores mismos expresan este uso reiterado de la mensajería, entre el colectivo pero también hacia la comunidad educativa:

*...no hablamos presencialmente pero sí nos hemos mantenido en comunicación por WhatsApp y es esto una de las características que todos compartimos (E003H002). El correo electrónico y el WhatsApp son los principales*

*(E003J002) lo que sí he estado notando por ejemplo mucho en las conversaciones que se dan cotidianamente en el grupo de WhatsApp, es que quieren preparar materiales que estén a disponibilidad de todos los docentes para dar clases. E003J003*



*... primeramente iniciamos por los grupos de WhatsApp, porque en cada grupo había uno de donde estaban los papás o la mayoría de los papás de los niños, esa fue la primera acción que tomamos, entrar a los grupos a hablar con los papás. E004H003*

*... nosotros optamos como escuela, que fuera solamente una actividad, lo mandamos todo vía WhatsApp. E006G003*

En suma, resulta interesante la forma en que un acontecimiento de la vida cotidiana transforma la posibilidad comunicativa, circunscrita antes de la pandemia al espacio físico y temporal —limitados— para llevarla al espacio virtual y atemporal de las redes sociales, los correos electrónicos y los sistemas de mensajería. Los primeros generaban respuestas docentes contra la normativa vigente; y, los segundos también; pero ahora, en detrimento de sus derechos laborales. Un asunto digno de reconocerse en la labor docente porque de uno u otro modo mantienen responsabilidad sobre los alumnos, sobre su trabajo y de acuerdo con el cumplimiento del deber o la producción de respuestas éticas adecuadas a las nuevas condiciones.

Por otro lado, Boaventura de Sousa (2021) señala en esta situación pandémica que lleva a la educación “virtual” un riesgo y una oportunidad, el primero referente a la consolidación de un sistema educativo mediado por los medios virtuales y tecnológicos propios del capitalismo neoliberal, pero la oportunidad de educar de otra manera, una mejor, que abra el panorama formativo hacia la ciudadanía. El autor lo expresa de la siguiente forma:

El neoliberalismo había considerado a la educación como un gran campo para la inversión privada, por eso la privatización de escuelas y universidades; sin embargo ahora vislumbra otra gran oportunidad cuando la gente se acostumbró finalmente al Internet y a la computadora en un breve lapso y se descarta la modalidad de educación presencial; pero educar no es enseñar un currículo, es el proceso de socialización que se genera en la escuela, es salir de la familia para ir a una comunidad más amplia donde hay diferentes opiniones, divergencias, otros estilos de vida y donde se comienza a ser ciudadano. (De Sousa, 2021).

Es interesante notar cómo las nuevas condiciones derivadas del uso de la tecnología en la pandemia han producido —según los profesores— posibilidad de avance del proyecto para consolidar en uso de las TIC en la educación; al tiempo, ha permitido experimentar el trabajo en casa e híbrido de la docencia y, acercarnos un poco a los efectos y resultados —aún incipientes— que genera. Esto resulta ser un momento *sui generis* de la formación humana, al tiempo que me hace reflexionar sobre los graves efectos que tiene en la posibilidad formativa de las personas sin acceso al internet y, por ende, sentar las bases para nuevas formas de exclusión, tanto de maestros como de estudiantes, esto es, aquella referida al acceso o no a los dispositivos y medios tecnológicos.

## EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO PARA LA ORGANIZACIÓN COLECTIVA

En términos del acuerdo 15/10/17 por el que se emiten los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*, en su artículo tercero, el Consejo Técnico Escolar (CTE):

Es el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de Educación Física, Especial, inglés, Cómputo y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Este espacio institucional, es el lugar por excelencia para la toma de acuerdos y decisiones entre los docentes y, así lo reconocen ellos, y le atribuyen ciertas características operativas como lo son:

*...en las juntas de Consejo Técnico se llevaba el seguimiento de cada uno de los alumnos. E006D004,  
...en capacitación en Consejo Técnico. E006D006*

Asimismo, sirve para organizar actividades como lo señala una profesora: “lo del día del niño, por lo menos en mi escuela, estaba organizado desde la

Junta de Consejo técnico” (E006H007). Es también una oportunidad “de llegar a acuerdos, compromisos y la retroalimentación” (E004E004); un espacio para dar seguimiento a las estrategias en el que “todos los maestros conocen la situación familiar, afectiva emocional, de salud y le damos el seguimiento en las juntas de Consejo Técnico” (E006B004).

Pero los Consejos Técnicos también tuvieron una operación limitada antes de la pandemia, la cual se mantiene durante ella; esto se debe principalmente a su orientación hacia el cumplimiento de “la guía”. Como es público, el desarrollo de estas reuniones colegiadas no se plantea libremente, es decir, la intención del CTE para servir como espacio para el diálogo y la toma de decisiones en beneficio de la mejora educativa se ciñe a los requerimientos que la Subsecretaría de Educación Básica, en particular a la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), expresados en documentos específicos.<sup>2</sup>

En este orden de ideas tenemos un despropósito porque un espacio que debería promover el diálogo e intercambio pleno de ideas entre los docentes o, servir como oportunidad formativa del colectivo, se convierte en una situación de repaso y desarrollo de las actividades dadas. Aquí se manifiesta una tensión entre los profesores, que

---

<sup>2</sup>Estos documentos llamados “Guías de Consejos Técnicos Escolares”, pueden ser consultadas en la página web de la Subsecretaría de Educación Básica: [https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos\\_tecnicos\\_escolares/default/pub?id=1107&nomactividad=Consejos+Técnico+Escolar](https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1107&nomactividad=Consejos+Técnico+Escolar)

Plá (2020, p. 45) explica de la siguiente manera: “no los hemos formado para la autorregulación y ahora se les exige asumir responsabilidades y un papel activo, cuando estos procesos se aprenden y requieren de andamios que contribuyan a la autonomía y al pensamiento crítico”.

Así se puede notar en observaciones hermenéuticas y entrevistas; como ejemplo cito los siguientes fragmentos:

*La maestra supervisora le comenta a dos profesores: “en esta ocasión los materiales vienen pesados, hice una revisión, pero debemos ir rápido, para alcanzar a verlos” OH001004*

De una observación hermenéutica de las redes sociales se deriva lo siguiente:

*05/06/20 14:11 - Dir: Buenas tardes, compañeros.*

*Por favor tomen nota de lo que deben enviar al correo de docentes para ir adelantando la JCTE:*

*1) Texto dónde comenten sus experiencias de trabajo y socio emocional de esta cuarentena.*

*2) Promedios de I y II trimestre*

*3) Total de Inasistencias de cada alumno del primero y 2o trimestre.*

*4) En su registro de asistencia, desde el 23 de marzo y hasta la fecha todos los alumnos deberán tener asistencia.*

*05/06/20 14:12 - E: Buenas tardes, enterado. OHR00218*

Estas interacciones dan cuenta de que las actividades de Consejo Técnico Escolar se encuentran pre-establecidas por lo que se pueden revisar y preparar previamente; además, la acción docente sigue a sus instrucciones, de modo que la junta opera como un lugar para cumplir las indicaciones y revisar todos los “materiales”. La preparación anticipada, refuerza esta idea de que los contenidos de las guías resultan extensos, por tanto, dejan poco lugar para la toma de acuerdos escolares.

#### LAS FUGAS ANTROPOLÓGICAS POSIBLES DESDE EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

En este orden de ideas, los profesores deben crear las condiciones para cumplir con las exigencias señaladas en la guía; pero también para entablar diálogos pertinentes y un actuar estratégico hacia los asuntos relevantes de la cotidianidad escolar. Interesante resulta que la guía de CTE en lugar de operar como un instrumento para facilitar acuerdos colectivos los entorpece por su excesivo contenido, prescripción de actividades y productos. Evidentemente, si un colectivo logra cumplir rápidamente con lo que la guía establece o, un directivo promueve un trabajo más efectivo, puede dar lugar a intercambios adecuados a las condiciones particulares de la escuela, tal es el caso de la maestra 006:

*Así es como nosotros los hemos resuelto y obviamente, en todas nuestras juntas de Consejo Técnico, siempre vamos más allá de solamente de una situación de vernos involucrados en proyectos de cómo va a hacerle*

*en matemáticas, cómo vamos a hacerle en español, qué estrategia vamos a llevar, nuestros proyectos siempre van en torno a cómo vamos a lograr que ese alumno, alumna, salga de la situación emocional que tiene y, aunado a eso, llevamos un seguimiento con cada uno de los niños. E006B004*

En este caso se nota un mecanismo antropológico que se sale del marco establecido por la guía de CTE para transitar al diálogo, el análisis de las problemáticas y su atención; parece ser que el Consejo sí cumple con la función institucional arriba señalada y, este caso me hace pensar que el colectivo en la *Cuarta Transformación* tiene posibilidades para desarrollar cierta autonomía en su interior. Quizá no sea la forma más adecuada, porque las condiciones institucionales deberían propiciarla; pero parece resultar efectiva en la situación presentada.

Tal tipo de acción fortalece las reuniones de CTE mediante un mecanismo antropológico, promovido por el Directivo; en este caso la profesora 006 señala:

*...generalmente es por medio del colegiado, en una reunión, este, se pone en plenaria la problemática, la situación, o lo que queremos llegar a hacer o realizar y, todos comparten su punto de vista, qué solución u opción podemos tomar para llevarla a cabo, allí es cuando todo ocurre ya sea bueno o malo, posteriormente, tenemos otra reunión como para la retroalimentación. E004D001*

De lo mencionado puedo derivar algunos elementos sustanciales en este tipo de fugas antropológicas en los Consejos Técnicos Escolares:

- Un ánimo de enfrentar el caso y buscar soluciones.
- Tener un objetivo o fin conjunto desde el reconocimiento colectivo de la situación problemática, que evidentemente se expone y somete al grupo docente. Incluso de su contexto social y del carácter personal (socioemocional del alumno).
- Establecer un plan de acción, también desde la consideración colectiva.
- Llevar el seguimiento del asunto.
- Dejar el caso una vez que se ha resuelto.

#### LA MAGISTRO-ADMINISTRACIÓN

Una caracterización antropológico-docente de la organización administrativa entre supervisores-directivos y directivos-docentes encontrada en la investigación realizada, es similar a la relación habitual en el aula entre docentes y alumnos. Es registrable que en el planteamiento de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, el supervisor o el director —según sea el caso—, juega un papel similar al del profesor frente a sus alumnos, al asumir un papel directivo frente a quienes asisten a las juntas —directivos o docentes— según el caso. De esta manera, la forma de organización áulica se traslada al nivel de la organización directiva. Esta práctica conforma



un mecanismo que resulta familiar a los profesores, lo entienden y aplican según la función que les corresponda; porque lo aprendieron en su vida cotidiana.

Podría llamar al mismo una forma de *magistro-administración*, que resulta evidente en el siguiente fragmento de observación:

*Una vez que todos están en su lugar, la Supervisora de zona vuelve a dar la bienvenida y da la palabra a la Supervisora de educación física, quien señala: “buenos días profesores, bienvenidos, como ustedes saben, el nuevo proyecto del gobierno, nos pide movernos, pero no sólo a los alumnos, sino nosotros, a esto se llama pausas activas y, para iniciar el día les pido que hagamos una actividad con música, vamos a bailar”. Saca de una bolsa rosa una serie de telas de colores (rosa, azul, verde, amarillo, rojo y blanco). Les pide a los profesores ponerse de pie y colocarse en un espacio donde no hay sillas, los profesores se levantan y se colocan en ese lugar, luego los forma en 4 filas y 8 columnas, señala: “vamos a bailar un bailable regional que seguro conocen, el jarabe tapatío, pero antes tomen cada uno una tela de esta bolsa”. Cada profesor toma una tela, entre ellos se las pasan para dar agilidad al reparto, una vez que todos tienen su tela, la Supervisora de educación física indica: “se trata de que ustedes sientan el ritmo y hagan los movimientos que hago, por favor síganme e iniciemos, no es hacer los pasos exactos, sino moverse con la música”. Los maestros toman su tela y se la colocan entre las manos. La maestra supervisora inicia la música en su celular, que está conectado al sonido de la biblioteca y reproduce el jarabe tapatío.*

*Realiza movimientos con los pies y las manos de acuerdo con la música, algunos profesores los siguen, otros tienen dificultades para lograr ir a la par de la maestra, termina la música y la supervisora pide un aplauso, menciona: “estas actividades, pueden ayudarles a desarrollar la motricidad de sus alumnos y aprovechen la música que es muy importante en la formación, muchas gracias maestros”. Los maestros aplauden y se quedan en donde están. OB01F006*

De este fragmento también se deriva que la forma organizativa del trabajo en las juntas docentes se plantea tal como se haría en una secuencia didáctica de grupo, donde el profesor (supervisor o director, según el caso), obtiene y prepara los materiales, que deben estar disponibles pues son necesarios; planea las actividades de aprendizaje con sus contenidos, y también el modelaje y explicaciones de la actividad, que el supervisor o directivo deben revisar anticipadamente; también intervienen la preparación del espacio y la tecnología necesaria; las instrucciones a seguir, la administración del tiempo y el control de las acciones. Al parecer las juntas se plantean como una enseñanza, donde quien las dirige, transmite conocimientos y explica a los asistentes lo que debe ser, antes de considerar sus percepciones o conocimientos previos. Esta acción corresponde a un planteamiento de trabajo *didáctico-organizativo-instruccional*.

La propuesta de la 4T, señalada en la *Nueva Escuela Mexicana*, es un mecanismo que funciona de forma heterónoma como capacitación y en prin-

cipio, no involucra ni reconoce la vida cotidiana de los docentes, sino que opera como una instrucción a seguir y a cumplir por el colectivo de forma vertical y jerárquica, con su consecuente evidencia (lista de asistencia, fotografías, documentos como el Programa Escolar de Mejora Continua, etc.). Así, crea un ambiente donde se cumple con lo que pide la autoridad educativa en funciones y se entregan productos que lo demuestren.

Esta circunstancia crea el riesgo de conformar una *Nueva Escuela Mexicana* escoliadora, que en términos de Oviedo (2020, p. 112), “vincula directa e indirectamente a varias falacias”, una de éstas es la “falacia de la composición [que] consiste en atribuir cualidades o propiedades a un conjunto o todo, cuando sólo corresponden a una parte de la misma donde se atribuyen cualidades de un todo por sus partes”; esto es, la evidente confusión de la educación con una parte de la misma, a saber: la formación en lectura, escritura, emociones y no para la vida; o, en este caso, el buen desarrollo de la docencia con el cumplimiento de requisitos administrativos o la entrega de productos en el Consejo Técnico Escolar. Tal falacia, puede presentarse en una educación reproductora de los valores e intereses del capitalismo, promoviendo una antropología que funciona desde la inmediatez, la simulación, el cumplimiento de un requisito basado en la evidencia, que puede ser muy insustancial. Lo anterior se deriva de la interacción que a continuación se señala:

## Capítulo 5. Sobre la antropología docente

*A las 09:30 horas, la supervisora de zona, vuelve a dar la bienvenida y entrega unas carpetas que en su portada dicen “CTE de zona”, se otorga uno por escuela, el legajo integra un cronograma de trabajo, el orden del día, indicaciones sobre fechas de CTE y entrega de documentos y trámites a realizar durante el ciclo escolar, fechas de cumpleaños de profesores asistentes, directorio de escuelas. Acto seguido expresa: “bueno pues vamos a iniciar con nuestras actividades que son muchas, les di una revisada a estos materiales, aclaro, no tan profunda, pero nos sirve para tomar acuerdos y simplificar algunas cosas”. OB01F009*

Es importante señalar, que aunque en el legajo se incluyen “fechas de cumpleaños de profesores asistentes”, éstas son parte de la ya organizada agenda, que deja pocas posibilidades a la espontaneidad del grupo y el eje de la sesión de Consejo Técnico Escolar son “los materiales”; evidentemente esta frase se refiere a la guía que se debe cumplir. La antropología docente aquí presentada, tiene también rasgos que me hacen pensar en una forma falaz del equívoco, porque no se atiende lo necesario, incluso el trabajo del grupo docente se restringe y adquiere un “significado que nos hace imaginarla solamente en los límites de las instituciones educativas, de lo reglado, de los ministerios o secretarías de educación nacionales y estatales” (Oviedo, 2020, p. 114).

## EL SISTEMA DE MANDO–OBEDIENCIA

Me parece adecuado considerar que la organización del grupo docente, tiene una estrecha relación con el modelo institucional jerárquico y burocrático del aparato administrativo federal, con un sistema de mando-obediencia que inicia en la Secretaría de Educación Pública y termina en los mandos directivos y los docentes; se trata de acatar las instrucciones o las indicaciones, no de cuestionarlas, lo cual a veces se justifica por el beneficio de los niños, en otras por el logro del resultado o, incluso por evitar problemas o amonestaciones. Esto se nota en las siguientes expresiones:

*En la mayoría del tiempo sí, luego existen situaciones con las autoridades en las que uno difiere, pero pues como profesional tenemos que acatar una instrucción, una indicación, además este, todo es a beneficio de los mismos niños. En ocasiones sí, lo administrativo nos sobrepasa, pero bueno, hay que buscar la manera y las estrategias, que eso no perjudique en el trabajo dentro del aula. E004C002*

*...pero tenga que cumplir con lo administrativo, porque entonces me puedo ganar una amonestación, lo cual, pues a mí no me conviene, sería esa parte lo que me sobrepasa. E004C003*

## OPERACIÓN ANTROPOLÓGICA DE EMERGENCIA

La escuela sabe adaptarse rápidamente a los cambios que le son conocidos o puede prever; sin embargo, en los casos de crisis imprevista —como la

causada por el *Covid-19*— o la entrada de propuestas que ponen en tensión principios educativos, dado que no termina de concretarse —como es el caso de la implementación de la *Nueva Escuela Mexicana*—, y que está en pugna por diferentes actores sociales o se muestra desarticulada y poco eficiente para adaptarse. Por tanto, a nivel antropológico se puede hablar de una organización escolar endeble y débil ante las amenazas nuevas y no previstas.

Como respuesta se produce o ejecuta un mecanismo de adaptación ante la crisis, que evidentemente ha sido construido a partir de una moral colectiva, el cual se caracteriza de la siguiente manera:

Primero sucede al acontecimiento (genera crisis); segundo, los docentes no saben —o saben parcialmente— como enfrentarla (confusión); tercero, se echan a andar mecanismos desde el sentido común, la limitada preparación o, incluso desde la ignorancia (con un actuar emergente e incipiente); cuarto, los docentes comienzan a aprender, pero esto connota prepararse, capacitarse (adquirir habilidades). Nótese que este ejercicio no implica el comprender, sino el aprender a afrontar, a responder, es un hacer; quizá hasta una respuesta mecánica, preestablecida; y, por último, tener una condición de “estar listos” para afrontar las crisis de mejor forma en el futuro. Derivo lo anterior de las siguientes expresiones:

*Antes del periodo vacacional, todos estuvimos de acuerdo pensando en que después de este periodo,*

*pues que regresaríamos al desarrollo de las clases normales, hacemos las guías tomamos como las consideraciones de la necesidad de nuestro grupo y el contexto en el que estamos, lo dejamos en vacaciones, pues a nivel nacional se da la noticia de que esto se va a expandir, entonces existe mucha incertidumbre entre todos los maestros, ¿cómo le vamos a hacer?, ¿cómo nos vamos a comunicar con los papás?, ciertas indicaciones de nuestra Directora que para ella luego no eran claras y mucho menos para nosotros al dárnoslas, porque pues ella también no sabía cómo reaccionar o ¿qué plan vamos a implementar para sobrellevar esta situación? E004H002*

Resulta relevante notar cómo en la primera fase de la pandemia, la crisis trajo una especie de confusión entre los docentes, que suscitó una respuesta instrumental —“hacer las guías”—, con una previsión preconstruida de que “regresaríamos al desarrollo de las clases normales”. El cambio de circunstancia acrecienta la crisis y produce ahora “incertidumbre”, pero ésta no detiene al colectivo, sino que pone en marcha el mecanismo mencionado. La idea se fortalece con el siguiente relato:

*Exacto, el ya estar preparados porque la verdad no estamos preparados para esta situación, no sabíamos cómo enfrentarla y ahorita pues, vamos avanzando conforme a la marcha, pero siento yo que tenemos que aprender de esto, estar preparados este, capacitarnos para en un futuro, que yo espero no, cuando vuelva a ocurrir esto, pues ya afrontarlo de una mejor manera. E004H007*

Es importante señalar que, dentro de la perspectiva de los docentes entrevistados, encuentro ciertas regularidades que no se cuestionan, al contrario, se mantienen como lo son: la continuidad de las clases —de forma virtual— y, el logro de los objetivos curriculares, constantes a las que responde esa capacidad de actuación emergente. Es decir, en ningún momento se piensa en una escuela que desaparece, sino en una que ha cambiado sus condiciones y ante la cual se debe responder con el mecanismo de emergencia descrito.

#### LA ACTUACIÓN DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS FRENTE A LA EMERGENCIA

Las condiciones en que suceden la *Cuarta Transformación Nacional (4T)* y la *Nueva Escuela Mexicana*, se desarrollan a la par de la interacción, incluso solidaria, entre docentes tanto a nivel presencial, como virtual. Lo anterior no significa que los cambios que se proponen hayan producido tal posibilidad o, quizá lo han hecho en cierta medida. Es decir, existen procesos históricos que han pesado sobre la capacidad de organización docente —desajustados con la llegada del *Covid-19*— y, se han manifestado. Es decir, la crisis sanitaria abrió posibilidades antes cerradas pero presentes.

Lo que encuentro es que estos mecanismos antropológicos se han producido de manera emergente y quizá no prevista y resultan ser actualmente un aspecto primordial en la



reconfiguración de la antropología docente en las escuelas. Sin embargo, en el nivel operativo, aún existe una distancia —desconocimiento y descontextuación— entre las acciones que proponen las autoridades educativas federales y lo que se termina realizando en cada colectivo escolar.

Este asunto se manifiesta en una aparente desconexión o falta de línea directiva del Sistema Educativo Nacional en Educación Básica. Por otro lado, uno de los elementos que potencia la vinculación colectiva particular, es la capacidad de organización específica de cada escuela; pero esto produce formas diferentes de actuación.

Las palabras de Díaz (2020, p. 146), me sirven para interpretar mejor lo que sucedió en el nivel antropológico durante la pandemia.

Las comunidades educativas tenían su propia agenda. Los hijos estaban en casa el día entero, cuestión que multiplicaba la labor de los padres, muchos de los cuales tenían que seguir trabajando; las tareas escolares se convirtieron en un listado interminable de quehaceres enviados en grupos de WhatsApp y ni qué decir de las comunidades ubicadas en localidades remotas [o] en la periferia de las ciudades, donde el acceso a internet es limitado o ineficiente, en el mejor de los casos.

Lo mencionado resulta evidente durante la pandemia causada por el *Covid-19*, lo cual derivó de las expresiones de varios docentes, como las que se citan a continuación:

*Más que nada pienso yo que la estrategia nacional es, como para atacar la situación de momento, sí está planeado, pero siento que les hizo falta investigar un poco más o idealizar un poco más a los diferentes contextos que estamos manejando, porque es algo muy, perdón, algo como lo mismo para todos; pero, cuando nosotros sabemos que incluso en una misma ciudad como la CDMX, los contextos en las diferentes escuelas son muy distintos, la falta de comunicación o con papás, con ciertos maestros, que en esta Cuarta Transformación hubo un gran cambio sí, porque hay más comunicación, pero todavía no terminan de entender que no todos somos iguales, no todos los niños están en las mismas condiciones de poder recibir las mismas oportunidades. E004H010*

El hecho de la desconexión o no articulación correcta de la estrategia nacional para afrontar la emergencia sanitaria, revela fallas administrativas, evidentes en esta mala organización referida; pero también denotan errores metodológicos; es decir, los mecanismos de comunicación y diagnóstico de la realidad educativa son poco eficientes para establecer formas de acción adecuadas; incluso se percibe que la situación sobrepasa su capacidad.

Sobre este particular, otra docente se expresa y menciona:

*Yo siento que hay cosas que a lo mejor están como nosotros, no saben qué va a pasar todavía, todavía hay cosas que sí se les están yendo de las manos, yo creo que hay cosas que sí se les van, por ejemplo esta situación, ¿cómo es posible que al inicio éramos tan pocos, hablamos de cientos, están hablando de miles?*

*Por ahí estaban hablando, entonces digo ¿cómo es posible que con todo esto en vez de que generemos un proceso de mayor cuidado, esté siendo al revés, entonces no estamos siendo conscientes, no nos está llegando la información o ¿qué pasa? o es de saturar al maestro de cursos y cursos y cursos, como si con veintemil cursos tu ya te aplicarás, si no quieres hacerlo no, a mí mándame veinte y no se me da la gana meterme, no lo voy a hacer. E001H004*

*...creo que cada quien ha tomado iniciativas de pues hagan esto, ahora hagan eso, por eso es que surgieron tantas cosas, de en línea, aprende en la televisión. Primero fue lo de línea, dijeron, es que no todos tienen, ah perfecto, entonces, vete para la televisión, porque no todos tenemos, entonces hagan esto, o sea, como qué han ido sobre la rodilla, tratando de resolver lo que se les va presentando. E006H006*

Lo dicho pone de manifiesto la descontextuación de las autoridades educativas con los problemas sustantivos de la escuela, siendo un asunto preocupante, también reconocido en la ineficacia percibida sobre los programas *Aprende en Casa I y II*; pero, por otro lado —y de manera impensada—, da lugar a la manifestación factual de la capacidad organizativa en las escuelas, en los colectivos docentes, con los padres de familia y los alumnos.

De acuerdo con Plá (2020, p. 33), la actuación de las autoridades educativas fue limitada y prescriptiva, de modo que:

La SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela y no intentaron poner ésta al servicio de

la sociedad y su coyuntura. De ahí que el secretario de Educación considere que el derecho de los niños sea alcanzar los aprendizajes esperados, es decir, prescritos por los programas de estudio, y no recibir una educación para sus necesidades presentes. La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico.

Con todo, los colectivos escolares lograron organizarse de acuerdo con sus posibilidades y contextos, esto es, la producción inusitada —qué no a histórica o aislada— de mecanismos particulares a las condiciones de los centros escolares y como respuesta a la ineficacia de la autoridad educativa. Parece ser que la crisis desequilibró el sistema de control jerárquico-directivo y dio paso a la acción docente. En un cambio antropológico digno de resaltar; pero preocupante, porque aún se mantiene esta desarticulación entre las necesidades de los centros escolares y el retorno seguro a las aulas propuesto por Delfina Gómez, nueva titular de la SEP.

#### CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA ANTROPOLOGÍA DOCENTE

Por último, puedo referir las características de lo que llamaré una buena antropología docente, que son, entre otras las siguientes:

a) Se produce en la cooperación y no en la rivalidad, así lo señala el profesor 003:

*...en general todos los docentes en trabajo colectivo aportan, se ayudan, comparten estrategias, comparten materiales, hay un muy buen trabajo y creo que por eso la escuela también se ha caracterizado.*  
E003F001

El fragmento aporta elementos fundamentales del trabajo docente que constituyen la conformación de una comunidad de aprendizaje; pero también de colaboración. Un aspecto antropológico que sustenta el buen resultado referido al atender bien los problemas de la emergencia; pero también puede ser aplicada a otros aspectos del hacer cotidiano de los profesores, incluso después de la pandemia.

b) Tiene una trayectoria específica: compartir la problemática, reconocerla, describirla específicamente; crear la posibilidad de crítica y propuesta de todos con sus puntos de vista; búsqueda de la solución en colectivo y, valoración de los resultados. Este proceder, caracteriza una antropología de trabajo colectivo, pero también de formación del grupo docente. Lo dicho resulta de la expresión de la profesora 004:

*...generalmente es por medio del colegiado, en una reunión, se pone en plenaria la problemática, la situación, o lo que queremos llegar a hacer o realizar y, todos comparten su punto de vista, qué solución u opción podemos tomar para llevarla a cabo, allí es cuando todo ocurre ya sea bueno o malo, posteriormente, tenemos otra reunión como para la retroalimentación, si fue un éxito, pues entonces vemos, qué fue lo que hicimos para que fuera un*

*éxito, o en su caso contrario, por qué no funcionó, por qué fue un fracaso. E004D001*

c) La estrategia consiste en buscar la calma, implementada por algunos docentes, en un ánimo evidentemente negociador y solucionador. Podríamos decir una intencionalidad ética de producir soluciones pacíficas, como la que expresa el profesor 005:

*...pero al final de cuentas alguien acaba cediendo, acaba por decirle, mira no quiero yo la razón, no estoy yo aquí para que me des la razón, vamos mejor a sacar el trabajo, adelante vamos a llevarnos bien por el bien del colegiado, y ya dejamos como eso ahí, sin que nos afecte a mayores. E005D002*

Este pasaje, además, da la impresión de que entre este colectivo particular hay compañerismo, o que este se superpone ante las diferencias, anteponiendo el “bien del colegiado” a los intereses particulares; pero no como mera sumisión o evasión, sino como acto consciente y éticamente orientado.

d) El director es equitativo, atiende y reconoce las necesidades del grupo y de cada uno, además de tener un afán por no dividir, esto en relación con lo dicho por la profesora 006:

*...creo que es muy importante la labor de directivo, en cuanto a ser equitativo, no igualitario, equitativo para darle a cada quien lo que necesita, en el momento en el que necesita y eso es lo que ayuda mucho a esa relación. E006D001*

e) Existe una motivación del grupo hacia el docente que “no quiere”, pero en el sentido de avanzar en el logro de los resultados, no como sanción, sino como cooperación. Cuando menos esto lo derivó del siguiente fragmento:

*...aquel maestro que no quería como que entrar mucho, este, era jalado por el mismo colectivo docente y finalmente, terminaba relacionándose bien. E006D001*

f) Aprovecha la tecnología para el avance del colectivo. Según se nota en esta expresión:

*...en general, pues en la escuela en la que estoy se llevan bien, se apoyan, la tecnología ha apoyado mucho, porque entre ellos se mandan mensajes a veces este de un grupo a otro, de oye, necesito esto y se lo lleva a la otra persona o, ahorita te lo mando con un alumno, o ahorita hago esto, entonces, hasta el planear algunas clases creo que ha sido adecuado, se llevan bien, en general. E006D003*

En suma, en la escuela existen valiosos mecanismos de colaboración —una de las condiciones de una buena antropología docente—; la pandemia Covid-19 ha generado múltiples afectaciones; pero, también posibilitado importantes espacios para el acuerdo y, por ende, el avance antropológico de la docencia. Esto resulta importante en un momento en el que aún existe la incertidumbre sobre lo que vendrá tras el regreso a clases. En la medida que los colectivos docentes logren ser solidarios, mantener una adecuada comunicación y aprovechar todos los

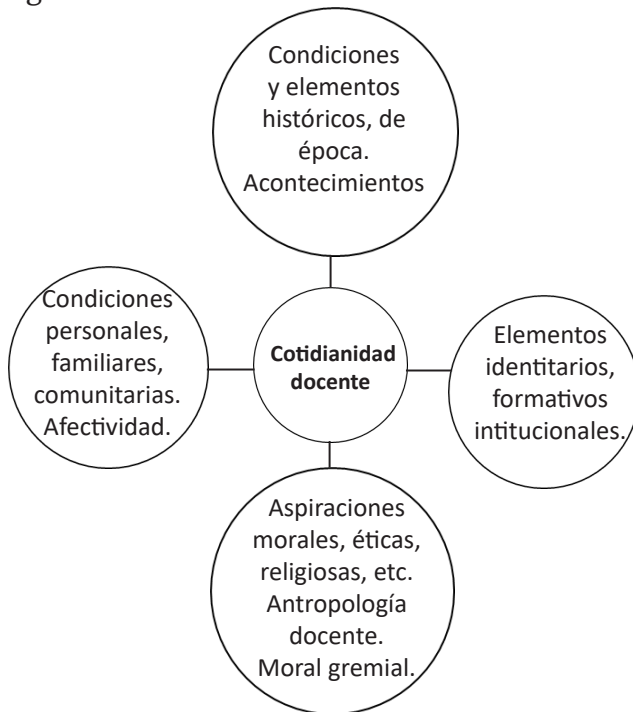
medios disponibles, lograrán enfrentar de mejor manera los retos que se les presenten. Las formas autoritarias, individualistas, competitivas o evasivas de interacción serán cada vez menos funcionales en una nueva normalidad que exige adaptabilidad, capacidad de innovación y adaptación colectiva a los cambios.



## Capítulo 6:

### Conclusiones y recomendaciones

El trabajo realizado me ayudó a establecer las diferentes proporciones que integran al referente investigativo. Ahora en un ejercicio analógico, a través del siguiente esquema señalaré los diferentes elementos que conforman a la realidad docente investigada.



Esquema 5. Derivaciones de la realidad docente referida

En la parte central del esquema, tenemos a la vida cotidiana docente con sus distintas realizaciones (historiográficas, ontológicas, ambientales, personales, familiares y biológicas); en otro nivel y en cercana relación, se encuentra el ambiente moral (identidad docente, gremial, trayectoria formativa, construcción ideológica y aspiracional. Este ambiente no necesariamente incorpora la reflexión o un actuar teleológico en su realización factual; sino que produce respuestas a veces prefabricadas o instrumentales. Intrincado con lo moral y lo ético se encuentra el ámbito antropológico, porque el funcionamiento operativo y organizativo de la docencia a la vez que responde de algún modo a todas estas condiciones; también las modifica.

No se debe soslayar el hecho de que en la realidad de la docencia estudiada, existen elementos que pueden interpretarse analógicamente, porque tienen una existencia exterior como lo son las condiciones institucionales, los sucesos de la actualidad o las condiciones sanitarias; pero éstas, tienen un significado para los profesores. Este significado puede considerarse parte de su subjetividad, pero no sólo eso, sino que juega con las condiciones históricas, las ideales y aspiracionales; así como con las condiciones fácticas de operación del grupo, con los padres de familia, los alumnos e, incluso, la relación con las TIC. Por esta razón, en este trabajo, he analizado de la forma lo más amplia posible esa realidad, sin dar cuenta sólo de los significados; sino también de las condiciones del ambiente moral específico.

Lo dicho es relevante porque las acciones son producidas siempre desde lo cotidiano, que es condicionante; en este se puede generar una crisis o cambio “espontáneo” e inesperado –como en el caso del *SARS-Cov-2*–, pero las respuestas producidas, pueden ser morales o éticas. Las primeras por lo general se proponen dentro de los límites existentes, tienden a la conservación del estado de cosas y producen adaptación; las segundas, son fugas, rebasan la frontera y producen transformaciones prudentes cuando se orientan por el bien común y el beneficio colectivo; por supuesto pueden existir otras respuestas éticas que no se plantean desde esta posición.

Las prácticas docentes observadas hermenéuticamente y descritas por los profesores son útiles para caracterizar una antropología docente, cuya organización –en la realidad indagada– principalmente es establecida de forma vertical, jerárquica y meritocrática. Parece ser que sus mecanismos funcionan bien –y lo han hecho históricamente– en la escuela como institución presencial; porque tiene más o menos definidos sus límites y formas de coerción a las diferencias. Tal manera organizativa se adapta rápida y eficazmente a los cambios que le son conocidos o al menos aquellos que puede prever; sin embargo, se nota su incapacidad de reaccionar eficientemente, ante situaciones inusitadas o no susceptibles de ser previstas desde la experiencia moral e institucional, por ejemplo, una crisis como la producida por la pandemia *SARS-Cov-2*.

Durante la misma se ha producido una modificación de la línea vertical y jerárquica, para dar lugar a una organización más horizontal de los colectivos docentes, en términos de sus conocimientos y capacidades. Las acciones docentes, entendidas como respuestas éticas o morales, no sólo devienen del nivel senso simbólico, sino que se producen en relación con una antropología docente, la cual, para el caso, está en constante tensión entre la oportunidad de construcción de grupos colaborativos y, los esfuerzos de la cultura moral magisterial que lucha por imponerse.

Desde este modo de concebir, es posible ahora conceptuar una organización escolar dentro y fuera del confinamiento, que derivará —deseablemente— en procesos de fortalecimiento de la escuela para responder antes, durante y después de las crisis, tanto las que se pueden prever como las que son inopinadas, mediante un aprendizaje que resulte de prácticas solidarias y más flexibles. El riesgo que existe ante esto es que los mecanismos jerárquicos, verticales y meritocráticos se trasladen de lo presencial a lo virtual y, la escuela por tanto salga de los confines del edificio, para situarse en los lugares más íntimos de la vida de los profesores, estudiantes y otras personas involucradas; además de acrecentar la actuación individualista y solipsista de los docentes

Derivado de lo mencionado vale preguntarse cuál debería ser el papel de los profesores y la escuela frente a la crisis. Para dar respuesta a esto considero necesario señalar la necesidad de encaminar

los procesos formativos para el fortalecimiento de la ética, con un impulso hacia la solidaridad y el bien común. Lo dicho servirá como una orientación del nuevo papel de los docentes en la sociedad, con claridad sobre su responsabilidad en la escuela —ahora dentro y fuera del auto confinamiento—, frente a los otros docentes, a sus autoridades, a los alumnos; pero, sobre todo, en el reconocimiento de su labor como bien estratégico de la nación y posibilidad de transformación social, no sólo en relación con la política actual de la 4T, lo cual sería reduccionista; sino en sentido más amplio, el histórico, una especie de responsabilidad ética de época.

A partir de este planteamiento puedo establecer las siguientes conclusiones y recomendaciones:

*Primera:* El estudio analógico de la ética, desde sus aspectos generales, hasta los mas particulares —proporcionales— es una tarea relevante y urgente en la actualidad, porque los profesores tenemos un papel fundamental en la formación de las personas y los ciudadanos. Más en un momento donde la crisis provocada por el SARS-Cov-2 nos obliga a preguntarnos si la ética capitalista neoliberal que ha prevalecido en los últimos 40 años y su enfoque por competencias es útil para formar a personas solidarias, cooperativas y socialmente responsables. De aquí que en este estudio he referido los aspectos que integran la respuesta ética de los profesores. Estos se pueden caracterizar en dos grandes grupos:

el primero cercano a la moral realmente existente, que también he denominado pro-cultural o pasivo y, el segundo perteneciente a las respuestas éticas activas, contraculturales y transformadoras. Debo aclarar que su manifestación es intrincada, porque operan simultáneamente en la realidad referida, quizá hasta conformando formas ambiguas o inopinadas.

*Recomendación:* Desde mi modo de concebir, en los grupos docentes se debe promover una comprensión prudente –hermenéutica analógica– de la realidad donde actúan; establecer mecanismos de sensibilización crítica, donde cuestionen su propio proceso de construcción profesional y puedan comprender la realidad. Esto puede atenderse con la puesta en marcha de procesos formativos y profesionalizantes que los lleven a convertirse en interventores de la realidad, antes que meros ejecutores de la política pública, una evidente y clara postura crítica ante los cambios. La actuación desde la *Pedagogía de lo cotidiano* puede ser útil en el logro de tal finalidad.

Digo lo anterior, porque en este proyecto descubrí una relación directa entre las fugas o salidas éticas de cambio y las posibilidades que otorga la formación. Por ejemplo las iniciativas de mejora escolar producidas por docentes formados en una Maestría como la de Convivencia de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco; frente a la acción adaptativa de algunos profesores que no tenían formaciones adicionales. Evidentemente la intervención siempre generará desajustes en la cultura

magisterial o moral gremial, pero logrará producir eventuales fugas éticas que la transformen.

*Segunda:* La moral realmente existente en la docencia referida se integra por elementos de la historia u ontología de vida de los profesores, experiencias familiares de apoyo o ruptura; así como elementos de corte formativo e institucional. En la práctica se produce un ambiente moral cambiante de acuerdo con las condiciones de época y los acontecimientos; pero, con ciertas regularidades como son: los senso simbolismos y significados identitarios, que producen en los profesores un sentido del deber ser social, de pertenencia al gremio y responsabilidad frente a los alumnos; los procesos de inserción profesional, que causan enfrentamientos y tensiones entre los constructos formativos y la realidad de los centros escolares, así como desajustes en el estado de cosas o cultura institucional; el paso del tiempo o la experiencia en el servicio, la cual genera un desgaste ético en los profesores cuando se combina con la adaptación y simulación constante, los mecanismos de control jerárquico, las condiciones burocráticas, así como los asuntos de la vida cotidiana de los profesores.

*Recomendación:* Un cambio ético evidentemente debe pasar por una modificación en los senso simbolismos y significados identitarios de la docencia, situación complicada que representa un reto para la 4T y cualquier otro intento de cambio; pero también el reconocimiento de que existen elementos éticos cuestionables en su propuesta ética, como lo son su carácter prescriptivo y no formati-

vo. Esto es, con alguna estrategia educativa, debería producir una crisis de identidad que logre resignificar el deber ser de la docencia.

El daño de los enfoques reduccionistas de la labor docente, son *escoliadores* según Primero (2006, 2019) y Oviedo (2020), y puede ser revertido gradualmente; pero esta transformación pasa necesariamente por la resignificación. Hablo de producir una reforma de la consciencia docente fundada en una ética diferente, orientada por el bien colectivo y los intereses nacionales. Esto es, pasar de guiar la ética — hasta el momento propósito de la 4T— a transformar la ética realmente existente hacia el logro del interés común y otros tópicos ya señalados. Lo dicho implica, desde mi perspectiva, reconocer cuáles éticas existen, valorarlas, aprovecharlas, intervenirlas y transformarlas. Quizá aquí sea importante que los profesores nos preguntemos cuál es nuestro papel ético y no sólo nuestra responsabilidad moral o profesional. Pasar del hacer instrumental al hacer ético.

*Tercera:* Una ética activa se produce a partir de un buen entendimiento del ambiente moral presente; de la producción de una respuesta ética orientada por el bien común y su consecuente formación; pero se debe fortalecer. Un primer paso es reconocer aquellos aspectos que debilitan la respuesta ética, algunos de corte personal, otros relacionados con lo institucional-moral y los generados por las condiciones cotidianas. El segundo momento es reconfigurarlos a través de intervenciones educativas tendientes a fortalecerla.



*Recomendación:* Es urgente atender adecuadamente la motivación de los profesores, de modo que el ejercicio de la docencia se convierta en una experiencia satisfactoria y no en algo que se debe sufrir porque no hay de otra o es una forma de subsistencia. Esto se puede fortalecer con una verdadera descarga administrativa, que permita a los maestros enfocarse en los asuntos sustantivos de su labor; implementar procesos de escucha eficientes, donde los profesores se consideren reconocidos e involucrados en la toma de decisiones del centro escolar y de la política educativa. Mejorar las condiciones salariales y burocráticas, así como los servicios sociales que les otorga el Estado. Se trata de reconocer efectivamente a los docentes como seres humanos con dignidad y respetar sus derechos laborales; hacer más eficiente y ágil el aparato burocrático y administrativo. Los propios profesores expresaron cómo al inicio de la 4T se dieron cambios sustanciales en este sentido, que pueden aprovecharse.

*Cuarta:* El proceso formativo de una ética activa evidentemente generará cambios que serán graduales. Reconocer esta gradualidad es importante dado que un sistema gremial construido por décadas, no se va a modificar radicalmente en un sexenio. El proceso formativo de los docentes demanda claridad ética; pero también acción intencionada. Para eso, se necesitan mecanismos antropológicos que la produzcan. Evidentemente, entre los docentes existen grupos que tienen esta claridad; si bien aún son incipientes, parecen estar produciendo cambios importantes en las formas

organizativas del grupo. Estas modificaciones están relacionadas con: la formación de quienes administran la educación, la constitución de comunidades de aprendizaje, el orientar los Consejos Técnicos Escolares hacia los procesos de análisis colectivo, el intercambio de experiencias, estrategias y proyectos; así como su evaluación y mejora.

Lo anterior significa vencer las formas organizativas de control jerárquico prevalentes en la docencia, que producen respuestas de obediencia y cumplimiento; superar la visión del profesor como un vigilante cuya función es evitar indisciplina y mantener el control. Se trata de formar una administración educativa que si bien aproveche la experiencia y el sentido común, no los tenga como su principal fundamento; sino que se sustente de conocimientos interdisciplinarios. La *magistro-administración* presente en la escuela —caracterizada en esta exposición— resulta insuficiente para lograr el avance de la educación en México.

*Recomendación:* Considero importante establecer y fortalecer mecanismos de formación administrativa entre quienes dirigen las escuelas, ya sea supervisores, directivos o aquellos que desean promoverse verticalmente. Esto porque las formas tradicionales, por su rigidez, centralidad en la supervisión, el control y la evidencia, no pueden producir verdaderas comunidades de aprendizaje y por ende, atender adecuadamente las urgencias de la educación. En este orden de ideas, me parece necesario crear un verdadero sistema de carrera profesional docente, desde el cual un profesor de grupo

llegar a ocupar un lugar en la Administración Pública Federal o, en la misma Secretaría de Educación Pública con una formación de carrera. Estos puestos por lo general se otorgan por decisiones políticas y no a través de procesos de selección pertinentes. Cabe señalar que la designación de la actual secretaria de educación Delfina Gómez ha llegado a través del segundo mecanismo.

*Quinta:* La pandemia *Covid-19* puso en evidencia la desarticulación comunicativa en la administración pública del sistema educativo, y como dije develó graves *fallas administrativas*. Al tiempo, mostró la capacidad organizativa de los colectivos docentes, cuando se los deja operar con cierta autonomía y libertad. Con el paso del tiempo, van regresando los mecanismos de control jerárquico sobre los profesores. Esto denota que la autoridad educativa no ha valorado esta capacidad de respuesta del grupo docente; o no desea que se fortalezca. Si se trata del primer caso, es necesario que se le reconozca y fomente; en el segundo caso, sería una grave debilidad de la 4T, porque implica el considerar a los maestros como menores de edad, por tanto, incapaces de gestionarse por sí mismos y rendir cuentas. Quizá esta circunstancia se deba limitar a algunos administradores o funcionarios de la 4T y no a su sentido político intrínseco.

*Recomendación:* La 4T debe superar los mecanismos de hipersupervisión y control de los grupos docentes, para dar paso al desarrollo de su capacidad organizativa. Una forma viable es aprovechar el Consejo Técnico Escolar, en la me-

didáctica que su respectiva guía se reduzca y de lugar a la eficaz organización docente y, no sólo a la simulación. Quizá la *guía* puede ocupar una tercera parte del tiempo y, el restante dejar a los docentes organizarse de acuerdo con las condiciones propias y cotidianas del centro escolar. Este cambio, simple, sería importantísimo para incrementar la respuesta ética de los profesores hacia la mejora.

El impulso al CTE como lugar de intercambio, trae aparejada la necesidad de superar el individualismo —acción solipsista— presente en la docencia, para transitar al fortalecimiento del cooperativismo. Pero esto no sólo entre profesores sino también entre autoridades, escuelas, padres de familia, alumnos, y de manera intergeneracional. Es necesario conformar a la escuela como una comunidad cooperativa. Además el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, puede ser un factor que permita eficientar los procesos de comunicación, intercambio de ideas y toma de acuerdos.

*Sexto:* Sobre el reconocimiento docente logrado por la 4T, parecen existir avances sustantivos en el discurso gubernamental y poco a poco se notan en el discurso social. Sin embargo, y derivado del punto anterior, parece ser que la autoridad educativa aún no tiene mecanismos para el reconocimiento efectivo de la capacidad organizativa de los profesores, por eso debe controlarlos y vigilarlos. Esto lo interpreto como un afán por acallar la fuerza transformadora de los docentes, quienes históricamente hemos producido incomodidad al sistema de poder. Eso es un asunto que la 4T debería superar y en

consecuencia, aprovechar la potencia organizativa de los profesores, para lograr verdaderos cambios sociales. No asumo que sólo los docentes pueden hacerlo pero sí afirmo que somos agentes claves en esa tarea.

*Recomendación:* Un asunto delicado pero necesario es fortalecer la capacidad organizativa del gremio docente. Promover su diálogo y posibilitar espacios de encuentro no simulado, de conformación, debate y atención colectiva de las urgencias escolares y promover su participación en las decisiones educativas, por supuesto que esto exige creatividad e innovación administrativa en el sector educativo. En pocas palabras producir la emancipación del magisterio. Me pregunto si la 4T estará preparada para asumir este desafío y los riesgos que conlleva.



## *A manera de posfacio*

La llegada del *Covid-19*, me ha permitido describir e interpretar cómo el gremio docente pone en práctica sus experiencias individuales y colectivas, los significados formativos e identitarios, sus propias aspiraciones personales e ideales en la atención de esta nueva situación, inesperada. En pocas palabras, ha puesto a prueba la ética presente y develado manifestaciones de ésta, otrora escondidas o acalladas. Estos mecanismos de respuesta adaptativa —ya descritos anteriormente— representan una de las grandes oportunidades de cambio; pero, también un gran riesgo de estancamiento ante cualquier reforma y, por supuesto, de las pretendidas por el actual gobierno de México.

Si el gremio docente ha logrado superar y adaptarse a un acontecimiento como lo es el *SARS-Cov-2*, seguramente podrá hacerlo a cualquier otra eventualidad o cambio que se le presente. El problema de fondo resulta en los resultados de tal reacción, es decir, si ésta produce un mantenimiento del estado de cosas —léase de las condiciones existentes— o, por el contrario constituye una salida ética, teleológicamente orientada a la mejora de las condiciones del gremio, de la educación y de la sociedad. Un importante reto de la actualidad es el movimiento de la cultura magisterial, y aprovechamiento de la respuesta adaptativa, mostrada en la emergencia, pero utilizada en múltiples formas, para reorientar

la práctica docente hacia el beneficio social, más allá de guías éticas o aspiraciones políticas.

Los docentes demostraron su capacidad para resolver problemáticas, aún con graves carencias formativas, el olvido por parte de las autoridades y la opinión pública en contrario; sumado a las complicadas condiciones sociales y el limitado acceso al uso de la tecnología, las carencias de las familias y alumnos —además de las propias—; los programas educativos ineficaces y las exigencias burocráticas. He aquí una enseñanza para la 4T: el gremio docente sabe cómo organizarse, pero esta capacidad urge ser reconocida, escuchada y aprovechada para el cambio. Una buena forma de dignificar a los profesores es tomarles en cuenta en las importantes decisiones educativas. Esto último implica la resignificación de los propósitos de la *Nueva Escuela Mexicana*, que deseablemente debe estar más cercana al gremio y, articulada con sus necesidades, menos impositiva, normativa y controladora; más abierta, flexible y reconocedora de la capacidad organizativa y de respuesta ética que tienen los colectivos docentes.



## Referencias

ADLER, L. (2002). Redes sociales y partidos políticos en Chile. En *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. 3 (2), septiembre – noviembre 2002. Chile.

ADLER, L. (2007). Simbolismo y ritual en la Política Mexicana. En *VI Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G. Valdivia.

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA FEDERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO (AEFCM), (2021). *Educación Primaria*. Disponible en: [https://www2.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/primaria.html](https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html). Consulta del día 19 de mayo de 2021.

AGAMBEN, G. (2014). *Qué es un dispositivo*. Argentina: Adriana Hidalgo editora.

BALLESTEROS, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.

BAUMAN, Z. (2009). *Ética posmoderna*. España: Siglo XXI.

BERTELY, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BEUCHOT, M. Y PRIMERO, L. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.

## Referencias

BEUCHOT, M. (2006). Mauricio Beuchot: hermenéutica, analogicidad y educación. En *Hacia una pedagogía de lo cotidiano*. México: PUBLIDISA. (pp. 13 - 23).

BEUCHOT, M, Y PRIMERO, L. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: PUBLIDISA.

BEUCHOT, M. (2011). Una hermenéutica para el mundo actual. En *Comprender*. 13 (1). México: UNAM.

BEUCHOT, M. (2012). Ética analógica. En *Reflectio, revista de filosofía*. 1(1). México: Universidad Anáhuac.

BEUCHOT, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. En *Diánoia LX* (74). México: UNAM. (pp. 127 – 145).

BEUCHOT, M. (2019). La hermenéutica analógica en le educación para la ética. En *Hermenéutica analógica y Nueva epistemología: nexos y confines*. México: Torres asociados (pp. 25 – 41).

BEUCHOT, M. (2020). Filosofía y pandemia en México. En *COVID México. México. Torres asociados*. (pp. 145 – 161).

BEUCHOT, M. (2020b). *Crítica o teoría del conocimiento. El realismo analógico*. México: Publicar al Sur.

BEUCHOT, M. (2021). *Capítulo 1: la hermenéutica analógica y su aplicación a las humanidades*. En Primero, L. (coord). *Hermenéutica analógica: nuevo humanismo e inclusión ética*. México: Publicar al Sur. (pp. 17 – 36).

BOLÍVAR, A. (enero - marzo de 2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10, (24). (pp. 93 - 123).

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (13 de diciembre de 2018). Iniciativa del Ejecutivo federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En *Gaceta Parlamentaria*. XXII (5177-II).

CAMPO, A. (2008). *Diccionario básico de Antropología*. Ecuador: Abya-Yala.

Castañeda, M. (2018). Aplicación de la metodología asociada a la nueva epistemología en un proyecto investigativo en educación. En *Cuadernos de epistemología número 8*. Colombia: Universidad del Cauca. (pp. 77 - 111).

CEDILLO, U. (2017). La pedagogía de lo cotidiano y su concepto de educación como apoyo a la psicología humana. En *La nueva epistemología y la salud mental en México*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría / Universidad Pedagógica Nacional.

CEDILLO, U. (2018). Un esbozo de la formación de académicos pensada desde la epistemología analógica. En *Nueva epistemología, sentido común, vida universitaria*. México: Torres asociados. (pp. 109 - 131).

CHÁVEZ, C. (2017). Convivencia escolar y estrategias docentes en una escuela secundaria. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. (pp. 1 - 14).

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2021). México: Congreso de la Unión.

CRUZ, O. (2014). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En *La Escuela Normal. Una Mirada desde el otro*. México: IISUE/UNAM. (pp. 49 – 78).

DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

DE SOUSA, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.

DE SOUSA, B. (2011). Epistemologías del Sur. En *Utopía y praxis latinoamericana*. 16 (54), julio septiembre. Venezuela: CESA – FCES – Universidad del Zulia. (pp. 17 – 39).

DE SOUSA, B. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Portugal: Almedina.

DE SOUSA, B. (2020b). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina: CLACSO.

DE SOUSA, B. (2021). Debemos promover una educación descolonizada, intercultural y plurinacional, ante la actual pandemia: Boaventura de Sousa Santos. En *Acontentecer universitario*. UPN. 16. Disponible en: [http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=305:debemos-promover-una-educacion-descolonizada-intercultural-y-plurinacional-ante-la-actual-pandemia-boaventura-de-sousa-santos&catid=69&Itemid=406](http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=305:debemos-promover-una-educacion-descolonizada-intercultural-y-plurinacional-ante-la-actual-pandemia-boaventura-de-sousa-santos&catid=69&Itemid=406)

DELEUZE, G. (1990), ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. España: Gedisa.

DE ZAN, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Uruguay: Fundación Konrad-Adenauer.

Diario Oficial de la Federación (07 de diciembre de 1982). *Acuerdo 096 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982)

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (15 de mayo de 2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true).

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (10 de octubre de 2017). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017)

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019).

DÍAZ, M. (2020). *Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena*. En Casanova, C. (coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: IISUE. (pp. 145 – 153).

DÍAZ, R. (2016). ¿Cómo producen conocimiento los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco? Tesis doctoral. México: Universidad Pedagógica Nacional.

DUSSEL, E. (2014). *Filosofía del Sur y Descolonización*. Argentina: editorial docencia.

ENGELS, F. (2017). *El origen de la familia, de la propiedad privada y el Estado*. España: Akal.

Farge, C. (2007). El Estado de bienestar. En *Enfoques*. XIX (1 y 2). Argentina: Universidad Adventista de la Plata. (pp. 45 – 54).

FLORES, V. (20 de julio de 2020). AMLO en su lucha contra la corrupción. En *La jornada en línea*. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/2020/07/20/opinion/027a1pol>.

FOUCAULT, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Argentina: Fábula.

GARCÍA, M. (2017). *Perfiles epistémicos de la hermenéutica analógica*. México: Instituto Politécnico Nacional.

GARCÍA, M. (2020). *Hacia una pedagogía para la vida. Atisbos de la hermenéutica analógica: visiones y perspectivas – educar para la vida más allá del mercado*. En Romero, D. y Bedollo, U. (coord.). *30 años de la Pedagogía de lo cotidiano*. México: Publicar al Sur. (pp. 125 – 144).

GARCÍA, M. (2021). *La educación en tiempos del Covid-19. Una conceptualización reflexiva a favor*

*de la vida*. En Primero, L. (2021). (coord.). *El efecto Covid-19 y la educación en México*. México: Publicar al Sur. (pp. 63 – 82).

GOBIERNO DE MÉXICO. (2020). Galvan, E., Miguel, P., Ortiz J., Ramírez, J., González, M. y, Velasco, V. *Guía ética para la transformación de México*. México: Gobierno de la Republica. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2020/11/GUIA-ETICA-PARA-LA-TRANSFORMACION-DE-MEXICO.pdf>

GÓMEZ, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. En *Innovación Educativa*. 17 (74). México: UAEM. (pp. 143 –164). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>

HELLER, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.

Herrera, B. (2006). Cultura y contracultura: observaciones periféricas. En *Realidad*. 108. Universidad de Costa Rica.

HIRSCH, A., YURÉN, T., LÓPEZ, R., PÉREZ, C. Y LÓPEZ, C. (2014). *Ética profesional en la educación superior*. México: IISUE/UNAM.

HORTAL, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30

de septiembre de 2019. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

LUGO, A. EN INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS IIA (2018). Tesis reportadas en docencia. En: [http://www.iaa.unam.mx/instituto/informes/informe2009/doc\\_TesisConcluidasM.htm](http://www.iaa.unam.mx/instituto/informes/informe2009/doc_TesisConcluidasM.htm)

LUNA, A. (2017). *La ética profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

LUNA, A. (2021). La “insana distancia” de la escuela con la vida cotidiana en tiempos del Covid-19. En Primero, L. (2021). (coord.). *El efecto Covid-19 y la educación en México*. México: Publicar al Sur.

MARCELO, C., Y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

MÁRQUEZ, D. (2019). *El cambio en la Administración Pública de la Cuarta Transformación*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

NAVIA, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.

OCAMPO, M. Y HERNÁNDEZ, M. (2017). Valores en los estudiantes de ciencias de la educación. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (2021). Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida*



*para todos*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ORTIZ, G. (2016). Sobre la distinción entre la ética y moral. En *Isonomía*. 45, México: IIF/UNAM. (pp. 113 – 139). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3636/363648284005.pdf>

OVIEDO, D. (2020). El concepto de falacia escoliadora en la pedagogía de lo cotidiano, un abordaje lógico y epistemológico. En *30 años de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Sello Editorial Publicar al Sur. (pp. 95 – 124).

PALAZÓN, M. (2021). *Capítulo 5: La analogía y sus metáforas: hacia una praxis utópica*. En Primero, L. (coord.). *Hermenéutica analógica: nuevo humanismo e inclusión ética*. México: Publicar al Sur. (pp. 113 – 138).

PLÁ, S. (2020). *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza*. En Casanova, C. (coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: IISUE. (pp. 30 – 46).

PRENSKY, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK. Disponible en: [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Presidencia de la República (17 de marzo de 2020). *Mensaje del presidente Andrés Manuel López Obrador durante la Clausura del Foro Nacional “Planeando Juntos la Transformación de México”*. Consultado en: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/mensaje-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-durante-la-clausura-del-foro->

nacional-planeando-juntos-la-transformacion-de-mexico. 03 de enero de 2021.

PRIMERO, L. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.

PRIMERO, L. (2003). Introducción: La empresa educativa de Mauricio Beuchot. En *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores. (pp. 13 – 25).

PRIMERO, L. (2006). Más allá de la educación escolar. En *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: PUBLIDISA. (pp. 25 - 41).

PRIMERO, L. (2010). *Filosofía y educación desde la Pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres asociados.

PRIMERO, L. (2011). *Lucha de humanidades o la ética analógica de Mauricio Beuchot*. México: Torres asociados.

PRIMERO, L. (2013). *La historia de la investigación educativa en México: un proyecto en construcción*. México: SPINE.

PRIMERO, L. (2015). *Introducción: el modelo social del neoliberalismo, la referencia histórica a tomar en cuenta al escribir este libro*. En Beuchot, M. y, Primero, L. *La filosofía de la educación en clave poscolonial*. México: Círculo hermenéutico.

PRIMERO, L. (2017). Conocer el campo de la salud mental desde la nueva epistemología. En *La nueva epistemología y la salud mental en México*. Instituto Nacional de Psiquiatría/Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 243 - 263).

PRIMERO, L. (2018). *Introducción o pensar en el punto ciego del conocer*. En Primero, L. y Beuchot, M.

(coord.) (2018). *Cuadernos de epistemología número 8*. Colombia: Universidad del Cauca. (pp. 15 – 20).

PRIMERO, L. (2018a). *Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía*. En Primero, L. y Beuchot, M. (coord.). *Cuadernos de epistemología número 8*. Colombia: Universidad del Cauca. (pp. 111 – 120).

PRIMERO, L. (2018b). La filosofía de la ciencia desde una historiografía actualizada. En *Analogía filosófica*. 12 (2). México: Centro de estudios de la provincia de Santiago de México de la Orden de predicadores. (pp. 97 - 129).

PRIMERO, L. (2018c). Pensar el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar. En *Axon, revista de ciencias sociales, humanidades y tecnología*. 3. México. (pp. 3 – 12). Disponible en: <https://tyreditorial.com/pdf/Axon/3/2.pdf>

PRIMERO, L. Y BEUCHOT. M. (2018d). *Perfil de la Nueva Epistemología*. México: Publicaciones académicas-CAPUB.

PRIMERO, L. (2019). *La UPN es más importante que PEMEX*. México: Torres asociados.

PRIMERO, L. (2020). Repensar la vida cotidiana en tiempos del Covid-19. En *Reflexiones marginales*. Número especial 8: Coronavirus. México: UNAM. Disponible en: <https://revista.reflexionesmarginales.com/repensar-la-vida-cotidiana-en-tiempos-del-Covid-19/>

PRIMERO, L. (2020b). Técnica Tomográfica. Actualización 2020, en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/705-actualizacion-de-la-tecnica-tomografica>

PRIMERO, L. (2021). (coord.). *El efecto Covid-19 y la educación en México*. México: Publicar al Sur.

PROYECTO ALTERNATIVO DE NACIÓN (2018-2024). *Anexo dos: Plataforma electoral y programa de gobierno*. México: MORENA. Disponible en: <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/94367/CG2ex201712-22-rp-5-2-a2.pdf>

QUIJANO, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Argentina: CLACSO.

RAMOS, G. Y LÓPEZ, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *En Estudios Pedagógicos*. XLV, (3). (pp. 185-199).

REMEDÍ, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada el 28 de marzo al 2 de abril de 2004. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA / SECRETARÍA DE SALUD. (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021 – 2022*. México. Disponible en: <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>

SECRETARÍA DE SALUD DEL GOBIERNO DE MÉXICO (2020). *Lineamiento general para la mitigación y prevención de COVID-19 en espacios públicos abiertos*. México: SSGB.

SERPA, G. Y, LÓPEZ, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *En Estudios pedagógicos*. XLV (3). Ecuador. (pp. 185 –

199). Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-185.pdf>.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

TENTI, E. (2010). *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI.

TORRES, F. (2021). *Capítulo 4: La ética en la formación de los profesionales de la educación*. En Primero, L. (coord.). *La educación de la ética en México*. México: Publicar al Sur. (pp. 75 – 96).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DOCTORADO EN EDUCACIÓN. (2018). *Doctorado en Educación. Ruta crítica generación 2018 - 2022*. México: s.e.

VARGAS, G. (2021). *Capítulo 1: Reflexiones sobre la Guía ética para la transformación de México*. En Primero, L. (coord.). *La educación de la ética en México*. México: Publicar al Sur. (pp. 17 – 32).

VAILLANT, D. (2007). La identidad docente. *En I Congreso Internacional: Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona. Disponible en: [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)

WEBER, MAX (2012). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

YURÉN, M. (2003). *Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. En A. Hirsch y R. López, (coords.), *Ética profesional e identidad institucional*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa. (pp. 267 - 296).

YURÉN, M. (2005). Ética y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En *Ética y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.

YURÉN, M., NAVIA, C., HIRSCH, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. En *EDETANIA*, (43). México: UNAM. (pp. 235 - 252).

YURÉN, T., IBARRA, L., Y ESCALANTE, A. (COORD.) (2016). *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*. México: REDUVAL/UAEM.

ŽIŽEK, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

## *Tomografía de conceptos y autores*

### CONCEPTOS

4T (sigla de la 4<sup>a</sup> Transformación Nacional): 18, 218, 224, 237, 239-241, 243-245, 248

*acción ética desde la empatía solidaria y el contexto:*  
192

acontecimiento: 23, 26, 58, 61, 80, 110, 112, 113, 117, 118, 120, 155, 157, 164, 192, 209, 222, 233, 239, 247

actuar

ético: 39, 172, 180, 196

reflexivo: 172

solitario: 173, 174

teleológico: 234

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB): 131

adaptación: 24, 51, 90, 101, 103, 138, 148, 150, 158, 162, 169, 190, 222, 232, 235, 239

ambiente moral: 22, 69, 70, 89, 90-92, 108, 118-120, 125, 137, 138, 140-142, 144, 148, 155, 157, 186, 192, 194, 200, 234, 239, 240

Análisis hermenéutico analógico: 60, 117

análisis histórico: 75

*analogía:* 18, 23, 57, 58, 74, 76-78, 100

analógica: 73, 76-82, 87, 88, 97-100, 103, 110, 111, 234, 238

- anticolonialistas: 85
- antropocéntrico: 109
- antropología: 93, 101-106, 108, 114, 117, 157, 161, 172, 185, 197, 198, 220, 225, 228, 229, 231, 236, 235, 236
- antropología*
  - aplicada: 101*
  - cognitiva: 102*
  - de la ciencia: 55-57, 103, 104, 106*
  - de la docencia: 21, 55, 101, 106*
  - docente: 25, 26, 55, 56, 63, 103, 106, 117, 161, 172, 197, 198, 200, 220, 225, 228, 231, 233, 235, 236*
  - física: 101*
  - forense: 102*
  - social: 102, 103*
- antropológico: 20, 38, 41-44, 46, 55-57, 60, 62, 65, 66, 69, 70, 79, 99, 102, 104, 107, 109, 116, 141, 166, 172, 174, 181, 191, 198, 215, 216, 222, 224, 225, 228, 229, 231, 234, 241
- antropomórfico: 109
- Aprende en Casa I y II: 227*
- Archivo general de localización (argelo): 69
- arqueología: 75
- Asociación de Padres de Familia: 201
- autoconfinamiento: 61, 67
- autonomía: 213, 215, 243
- autoridad
  - administrativa: 180
  - educativa: 131, 164, 206, 212, 219, 228, 243, 244



Autoridad Federal Educativa en la Ciudad de México: 61  
axiológico: 61  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros: 134  
bien  
    colectivo: 55, 240  
    común: 93, 104, 191, 235, 237, 240  
    estratégico de la nación: 237  
biocapitalismo: 196  
biológico: 79, 100-102, 113, 157  
calentamiento global: 156  
cambio  
    educativo: 26, 39  
    epistemológico: 75  
    histórico: 114, 117, 190  
*capitalismo*: 24, 37, 48, 54, 88, 130, 133, 156, 196, 209, 219  
capitalismo neoliberal: 24, 54, 130, 133, 209  
CEE: 42  
CESU: 42  
ciencia: 43, 45-48, 50-53, 55-57, 84, 86, 88, 92, 96, 101, 103, 104, 106, 118, 130, 164, 240  
CISE: 42  
Ciudad de México: 28, 61, 134, 136, 212  
ciudadanía: 209  
*Classroom*: 41, 147, 194, 205  
colaboración: 26, 147, 157, 174, 196, 229, 231  
colonialidad: 83  
colonialismo: 84, 85, 88

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: 130

competencia: 50, 174, 162, 172, 173

competencias: 23, 31, 196, 237

comunidad

educativa: 188, 195, 208

humana: 31

internacional: 34

comunidades

científicas: 103, 105

de aprendizaje: 242

de intelectuales: 106

profesionales: 45

CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología): 130

condiciones

antropológicas: 20, 27, 30, 97, 99, 163, 196

burocráticas: 239

cotidianas: 112, 179, 199, 240

éticas: 34

históricas: 27, 47, 99, 112, 133, 156, 234

institucionales: 64, 178, 215, 234

morales: 20, 35, 90, 100, 115, 117, 180

ontológicas: 30, 184

conducta humana: 101

conflictos: 182, 198, 199, 99

conocimiento

científico: 20, 22, 104, 109

humano: 101

conocimientos: 62, 88, 94, 144, 218, 236, 242

- consciencia social: 38
- Consejo Técnico Escolar: 61, 199, 204, 211, 214, 219, 220, 243
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: 131, 132
- construcción ideológica: 234
- contextos: 49, 77, 192, 226, 228
- contracultura: 26
- control hegemónico de la investigación: 50
- cooperación: 108, 181, 196, 198, 228, 231
- cooperativista: 26, 162, 167, 172, 180
- corrupción: 33, 36
- corrupción política: 33
- cotidianidad: 25, 59, 60, 70, 79, 87, 94, 97, 115, 172, 181, 185, 214, 233
- cotidiano: 14, 17, 20, 27, 31, 35, 43, 58, 61, 73, 97, 108, 109, 111, 114-116, 118, 122, 140, 141, 229, 235, 238, *Covid-19*: 26, 51, 52, 60, 67, 112, 117, 120, 155-157, 190, 192-194, 196, 197, 199, 206, 208, 222, 224, 225, 231, 243, 247
- Cuarta Revolución Industrial: 37, 122, 145
- Cuarta Transformación*: 18, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 115, 117, 120, 132, 150, 153, 154, 215, 224, 226
- Cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible: 144
- cultura: 13, 18, 29, 30, 38, 41, 42, 45, 47-49, 51, 80, 89, 93, 97-103, 107-109, 113, 115, 118, 119, 130, 132, 144, 148, 151, 185, 186, 189, 191, 201, 236, 238, 239, 247
- magisterial: 108, 186, 247
- profesional*: 29, 30, 41

- currículum: 31, 158
- deber ser: 167, 173, 239, 240
- decisión
  - ética: 93, 125
  - profesional: 121, 125
  - vocacional: 121, 126-128
- decolonialismo: 83
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa: 83
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: 132*
- democracia: 37, 166*
- deontología: 95
- derechos humanos: 102
- desarrollo
  - nacional: 32
  - profesional: 30
- descolonialismo: 83
- desgaste en los profesores: 177
- desigualdad económica: 193
- diálogo: 195, 212, 214, 215, 245, 139, 171, 172, 181, 183, 188, 189
- Diario Oficial de la Federación: 148
- DIE-CINVESTAV: 42
- dignidad: 23, 37, 59, 183, 195, 241,
- disciplina: 82, 201

- discurso: 19, 21, 22, 32-34, 43, 53, 102, 103, 108, 139, 148, 167, 187, 188, 244
- disgregación de la ética: 54
- disposiciones docentes: 20, 97, 99
- dispositivo: 21, 210
- docencia: 13, 14, 19, 20-23, 25, 26-30, 33, 38, 40, 41, 43, 51, 55, 57, 58, 79, 80, 91, 99, 101, 103, 105-107, 115, 117-120, 122, 124, 125-129, 133, 136-149, 152, 155, 157, 159, 161-163, 167, 177, 180, 186, 187, 190, 197, 198, 199, 210, 219, 231, 234, 239-242, 244
- contracultura*: 26, 143, 162, 238
- escolidora: 29, 114, 116, 219
- realmente existente: 11, 17, 22, 25, 26, 36, 61, 75, 88, 89, 100, 110, 116, 117-120, 138, 157, 161-163, 180, 185, 186, 197, 198, 238-240
- veterana: 144, 146, 147, 178, 185
- docente solitario: 178
- docentes veteranos: 146
- ecológico: 114
- educación: 114-116, 122, 123, 125, 130-133, 135-137, 144, 145, 147, 148, 150, 157, 170, 173, 178, 184, 196, 201-204, 209-212, 217, 219-221, 225, 228, 242, 243, 247
- básica: 17, 18, 27, 55, 59, 131, 137, 211, 212, 225
- escolástica: 29
- El recreo: 200-202
- elementos éticos: 239
- elementos morales: 43, 121, 124
- emancipación cognitiva: 52
- emancipación del magisterio: 245

- emancipadoras: 48
- emancipatio*: 86
- emergencia sanitaria: 146, 156, 158, 226
- emergencias educativas: 43
- emociones: 150, 151, 194, 219
- enseñanza: 41, 121, 122, 139, 211, 218, 248
- entrevista: 60, 61, 63, 65, 67, 69, 126, 174
- entrópico: 93
- epidemiológico: 157
- epistemología: 17, 21, 22, 25, 31, 41, 44-52, 56, 60, 61, 63, 69, 70, 74, 75, 83, 85, 86, 88, 101, 103
- epistemologías
  - comprensivas: 75
  - tradicionales: 44
- epistemológico: 73, 75, 84, 85
- equidad: 18, 132, 148
- equivoca: 48, 76, 80, 99
- equivocidad: 58, 79
- equivocismo: 25
- Eros: 96
- escuela: 116, 120, 127, 128, 132, 134, 135, 137, 138, 143, 145, 148-154, 159, 160, 165-167, 196, 171, 181-186, 191-193, 199, 201, 203-205, 207, 203, 210, 211, 214, 218-22, 224-229, 231, 235-237, 242, 244, 248
  - Normal: 134, 137, 184
- Escuela Primaria de Participación Social: 203
- espacios digitales: 61
- Estado de bienestar: 36
- Estar en el Sur*: 84

- estrategia educativa: 240
- estrategias docentes: 53
- estructura motivacional: 96
- estructuralismo: 75
- ética
  - capitalista neoliberal: 237
  - contra-cultural: 162
  - cooperativista: 162, 167, 180
  - de la responsabilidad: 13, 14
  - de las convicciones: 13, 14
  - de los docentes: 22, 31
  - desgastada: 176
  - discursiva: 189
  - docente: 12, 14, 15, 17, 19, 26, 28, 38, 52, 53, 61, 64, 71, 94, 96, 97, 106, 173
  - general: 95
  - humana: 100
  - individualista: 26, 54, 162, 172, 175
  - pro cultural: 26, 162
  - profesional: 11, 29, 30, 41, 53, 54, 58, 89, 94-96, 105, 110, 112, 118, 120, 121, 124, 125, 127, 132, 134-137, 142-143, 148, 166, 167, 169, 170, 178, 221, 238-239, 242
  - profesional docente: 53, 96, 132, 242
  - realmente existente: 161-163, 185, 240
- éticas aplicadas: 95
- eticidad: 96, 106, 181, 186
  - aceptada: 96

etnografía

antropológica: 75

educativa: 61

*eurocéntrica*: 45, 50, 51

evasión: 162, 175, 176, 182, 186, 230

evolución humana: 101, 103

excelencia: 18, 132, 148, 211

existencia ontológica: 81

*experiencia*: 37, 40, 105, 120, 120, 124, 133, 146, 158,  
185, 196, 235, 239, 241, 242

experiencias personales: 125

*Facebook*: 41

factualidad: 57, 89, 90, 110

falacia escoliadora: 114, 116

*fallas administrativas*: 226, 243

filosofía analógica: 25, 73, 78

formación: 17, 23, 30, 31, 35, 37, 38, 41, 42, 53-55, 59,  
61, 100, 101, 114, 118, 120, 117, 133-137, 139, 147,  
150, 151, 153, 154, 158, 162, 166, 169, 173, 181, 184,  
185, 191, 196, 210, 218, 219, 229, 237-240, 242, 243

de grupo: 181

del grupo docente: 229

profesional: 120, 135, 169

frontera: 22, 25, 29, 31, 43, 45, 47, 84, 87, 88, 127, 143,  
196, 235

de la moral: 196

del conocimiento: 25, 45, 47

fuga ética: 26, 127, 196

fugas antropológicas: 26, 198, 214, 216



- fugas éticas: 138, 180, 186, 239
- genealogía: 75
- genericidades: 111, 113
- giro epistemológico: 31
- giro histórico: 75
- globalización: 49, 112
- Gobierno de México: 36, 39, 247
- Google Classroom*: 41, 147
- Google Drive*: 206
- Google meet*: 41
- grupo docente: 107, 167, 216, 220, 221, 229, 243
- grupos científicos: 22, 43, 103
- Guía ética para la transformación de México*: 22, 33-36, 39
- hermenéutica analógica: 39, 52, 56-59, 61, 65, 66, 69, 76-78, 80, 82, 103, 11, 238
- hermenéutica analógica de la vida cotidiana: 17, 21, 39, 52, 57, 59, 61, 65, 66, 69, 111
- hermenéutica
  - del sujeto: 76
  - educativa: 44
- hermenéuticas equivocadas: 76
- hermenéuticas positivas: 76
- hermenéutico analógico: 25, 60, 100, 106, 117
- historia de la investigación: 42
- historia del magisterio: 132, 157
- historiografía: 89
- holísticos: 30
- humanoformista: 109

iberoamericana: 50  
ideales: 53, 80, 119, 187, 234, 247  
identidad: 45, 94, 109, 113, 137, 159, 166, 173, 134,  
240  
    docente: 137, 173, 234  
    profesional: 94  
IISUE: 42  
Imperio apitalista: 48  
*inclusión*: 37  
individualista: 26, 54, 157, 162, 172-175, 180, 136  
INEA (Instituto Nacional para la Educación de los  
Adultos): 130  
inmigrantes digitales: 146  
innovación: 149, 232, 245  
instituciones educativas: 29, 129, 220  
Instituto de Investigaciones Jurídicas: 31  
Instituto Nacional de Investigación Educativa: 42  
Instituto Nacional de Psicopedagogía: 42  
intencionalidad ética: 230  
interdisciplinarios: 242  
interés  
    colectivo: 37, 43, 111, 173  
    individual: 12, 170  
intereses de grupo: 89  
intereses del capitalismo: 196, 219  
internet: 111, 146, 169, 193, 205, 210, 225  
Interpretación: 23, 25, 57, 58, 61, 62, 64, 69, 70, 76,  
77, 80, 82, 98, 100, 150, 186, 189  
intersticios institucionales: 20

investigación

educativa: 30-31, 41, 42, 44, 45, 139

educativa en México: 42, 45

la Nube: 206

Ley Federal de Educación: 130

Ley General de Educación: 131, 148, 201

libertad: 99, 100, 194, 198, 203, 243,

*Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica: 211*

líneas de quiebre del sistema: 20

lógica dominante: 50

*machismo: 37*

Maestría en Desarrollo Educativo: 55

magistro-administración: 216, 217, 242

magistro-administrativo: 26

márgenes del sistema: 20

Materialismo Analógico: 78

*mayoriteo: 162, 165, 166, 182*

mecanismo

antropológico: 166, 181, 215

de adaptación: 222

de desgaste: 177

de emergencia: 224

de vigilancia: 200, 201

mecanismos

antropológicos: 38, 191, 198, 224, 241

burocráticos: 38, 174

de formación administrativa: 242

- de negociación colectiva: 182
- de respuesta contruidos: 148
- jerárquicos: 236
- medioambiente*: 38, 102, 156
- medios
  - digitales: 70
  - tecnológicos: 210
- megaciudadano: 156
- mejora continua: 18, 132, 148, 219
- Messenger*: 41
- metafísico: 96, 123
- metodología: 27, 30, 45, 56, 57, 103
- metodológica: 21, 25, 56, 82, 111
- métodos hermenéuticos analógicos: 106
- México: 130-132, 134-136, 193, 212, 242, 247
- modernidad: 50, 54, 84-86
- momento histórico: 12, 74, 91, 228
- monocultura del tiempo lineal*: 49
- moral
  - existente: 90, 92, 126, 138, 141, 148, 178, 200
  - gremial: 120, 129, 135, 143, 157, 158, 181, 191, 194, 233, 239
  - realmente existente en la: 25, 69, 118-120, 122, 138, 157, 180, 186, 238
  - reconstruida: 147, 155
- moralidad
  - construida: 96
  - docente: 148
- morfología: 101

motivaciones: 20, 59, 94, 104, 126, 129, 143, 175, 179  
Movimiento de Regeneración Nacional: 32  
*multiculturalismo*: 38  
multifactorial: 86  
mundo posmoderno: 92  
nativos digitales: 146  
NEM (Nueva Escuela Mexicana): 18, 26, 32, 38, 120, 132, 148, 150-154, 191, 205, 218, 219, 222, 224  
neoliberalismo: 156, 173, 196, 210  
*no discriminación*: 37  
no occidentales: 85  
*no saber*: 159, 160  
normalismo mexicano: 134  
normas éticas: 33  
Norte científico: 85  
noveles: 146, 157, 177, 178  
nueva epistemología: 17, 21, 22, 25, 31, 41, 44, 46, 47, 49, 51, 52, 56, 60, 61, 63, 69, 70, 83, 85, 86, 88, 101, 103  
nueva epistemología poscolonial: 21  
nueva ética humanista: 36  
Nueva Ley General de Educación: 131  
Nueva normalidad: 155, 232  
nueva realidad: 17, 25, 60, 78, 80-82, 85  
nuevo papel de los docentes: 237  
nuevo realismo: 17, 25, 60, 78, 80-82, 85  
Nuevo Realismo Analógico: 17, 25, 60, 78, 80-82  
nuevos paradigmas: 47  
objetivaciones: 111, 113

- objetivista: 79
- objeto: 12, 38, 78, 79, 81, 117
- observación hermenéutica: 60-62, 70, 208, 213
- occidentales: 85
- Occidente: 50
- ontología: 80, 81, 97, 239,
- Organización de las Naciones Unidas (ONU): 145
- pandemia: 18, 26, 28, 39, 46, 52, 60, 117, 120, 147, 155-159, 160, 171, 190, 193, 195, 197, 199, 204-206, 208, 209, 210, 212, 223, 225, 229, 231, 235, 243
- panóptico: 198
- patriarcado*: 37
- pedagogía: 51, 114, 115, 137, 238
  - ética de lo cotidiano: 31
- pensamiento
  - crítico: 213
  - débil: 75
  - del Sur: 83, 85
  - eurocéntrico: 84
  - filosófico del Sur: 83
- perspectiva analítica: 11
- phrónesis*: 76, 82
- PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos): 131
- Plan Sectorial de Educación: 131
- Poder Ejecutivo: 33
- política: 33, 36, 108, 130-132, 144, 149, 173, 190, 237, 238, 241
  - neoliberal: 19

- pública: 32, 144, 238
- políticamente correcto: 162, 186, 189
- poscolonial: 21, 25, 47, 48, 51, 83, 85, 86, 145
- posición individualista: 174
- posiciones éticas: 108, 170
- positivismo: 75, 78
- posmodernidad: 25, 73-76, 78
- postcolonial: 114
- postpatriarcal: 114
- práctica: 114, 128, 143, 154, 159, 216, 239, 247, 248
- prácticas
  - cotidianas de los docentes: 167
  - docentes: 35, 59, 99, 100, 106, 115, 149, 170, 193, 235
- pragmáticas: 92
- praxis*: 54, 110, 123
- Presidencia de la República: 19
- principios: 34, 54, 69, 70, 89, 98, 99, 148, 222
- producción histórica: 43, 157
- producciones europeas: 84
- profesión: 12-15, 28, 41, 89, 95, 96, 107, 119-122, 124, 125, 127, 128, 130, 134-138, 166, 172, 189
  - docente: 14, 41, 95, 96, 130, 134, 172
- Programa Escolar de Mejora Continua: 219
- Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP): 131
- proporciones: 18, 43, 49, 60, 73, 75, 77, 98, 111, 136, 197, 233
- Proyecto Alternativo de Nación: 32
- prudencia: 61, 76, 77

realidad: 12, 14, 17, 18, 21, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 39, 46, 51, 52, 57, 58-60, 63-66, 71, 73, 75, 77-87, 89-91, 94, 97, 99, 102, 104, 109, 110, 114, 117, 121, 126, 136, 138, 139, 144-147, 149, 154, 157, 158, 160, 172, 184, 185, 187, 190-193, 195, 196, 226, 233-235, 238, 239

realización factual: 20, 38, 80, 110, 181, 189, 234

reconocimiento: 17, 23, 32, 37, 39, 59, 77, 81, 84, 141, 150, 151, 172, 173, 179, 182-185, 194-196, 216, 237, 239, 244

red de apoyo: 162, 195

redes

científicas: 105

de sentido: 30

Reforma Educativa: 130, 152

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): 131

relativismo: 58, 74, 78

relativismos: 75

resistencias: 90, 148, 154

responsabilidad ética de época: 237

respuesta

*ética*: 27, 92, 126, 161, 164, 167, 175-177, 183, 186, 189, 190, 191, 195, 237, 240, 244, 248

*ética de los profesores*: 27, 237, 244

*instrumental*: 223

*mecánica*: 222

respuestas éticas: 92, 93, 127, 178, 180, 191, 192, 195, 209, 235, 236, 238, 235, 236, 238

retorno seguro a las aulas: 40, 228

*revolución tecnológica*: 37



- revoluciones industriales: 156
- ritual: 167, 189, 248
- rituales: 108
- ruptura*: 94, 120, 125-127, 129, 143, 159, 239
- ruptura ética: 94, 127
- sana distancia: 39, 40
- SARS-Cov-2*: 28
- Secretaría de Educación Pública: 42, 130, 221, 243
- senso-simbólicas: 20, 65, 66, 93, 94, 96, 106, 110, 113, 118, 122, 128, 138, 236, 239
- sentido
  - del deber ser social: 239
  - ético: 60, 77, 166, 186
  - humanista: 36, 38, 100, 150, 151
- sentimientos: 59, 86, 129
- seres humanos: 23, 37, 54, 60, 89, 94, 98, 102, 110, 111, 114, 184, 241
- Servicio Profesional Docente: 132
- servidores públicos: 163
- significaciones culturales: 30
- significado moral: 118, 126, 129, 135-138, 148, 186
- significados: 17, 21, 23-25, 30, 35, 45, 59, 102, 109, 113, 119, 120, 123, 124, 126, 133, 136-138, 141, 142, 144, 155, 157, 166, 189, 234, 239, 240, 242, 247, 248
- formativos: 133, 247
- morales: 120, 133, 137, 138, 141, 142, 155
- signos: 102
- simbólica: 20, 99, 102, 103, 106, 122, 126, 202
- simbolismos: 138, 239

- símbolo: 26, 57, 74, 77, 102  
simulación: 219, 239, 244  
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación:  
131  
sintrópico: 93  
sistema  
de carrera profesional docente: 242  
de mando-obediencia: 198, 221  
Educativo Nacional: 14, 15, 17-19, 21, 43, 132, 137,  
148, 190, 225  
simbólico: 107, 108  
*socialidad*: 110, 113  
sociedad: 12, 14, 24, 33, 35, 41, 91, 94, 102, 104, 129,  
130, 136, 139, 152, 189, 228, 237, 247  
capitalista: 104  
*software*: 199  
solipsismo ético: 178  
solipsista: 26, 173, 236, 244  
subjetividad: 78, 82, 234  
subjetividades: 80  
subjetivista: 79, 99  
sujeto: 76, 78, 79, 81, 96, 109, 134  
Sur filosófico: 14, 84, 85  
Sur poscolonial: 25, 83, 145  
Tánatos: 96  
técnica tomográfica: 65, 69  
tecnología: 62, 71, 130, 144, 145, 147, 157, 210, 218,  
231, 248  
de la investigación: 62, 65

- tecnologías: 41, 57, 60, 61, 63-65, 66, 68, 69, 71, 114, 146, 147, 169, 196
- digitales: 41, 196
- teleológico: 149
- tensión: 13, 21, 138, 153, 172, 201, 212, 222, 236
- TIC: 147, 169, 210, 234
- toma de acuerdos: 67, 138, 171, 199, 203, 211, 214, 244
- trabajo: 181, 183, 185, 229
- colectivo: 181, 183, 185, 229
  - cooperativo: 183, 184
  - didáctico-organizativo-instruccional*: 198, 218
  - ético directivo*: 183
- tradición: 41, 51, 84, 86, 124
- tradición de investigación: 41
- transformación
- ética*: 38, 147
  - social: 237
- Universidad Autónoma Metropolitana: 38
- Universidad Nacional Autónoma de México: 57, 135
- Universidad Pedagógica: 55-57, 137, 184, 238
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: 17, 55, 56, 238
- unívoca: 48, 80, 82, 99
- univocidad: 58
- univocismo: 25
- UPN: 42, 55, 56, 63, 64, 69, 135
- uso
- de la tecnología: 144, 145, 157, 210, 248

de las tecnologías: 41, 169  
valoración colectiva: 62, 69  
valores: 11, 21, 36, 38, 39, 53, 96, 118, 119, 201, 219  
veteranos: 146, 157  
*vida*: 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 39, 51, 52, 57-61, 64-66, 69, 73, 74, 76-78, 80, 85, 88, 90, 92, 93, 95, 105, 109-114, 117, 120-126, 128, 129, 133, 141, 145, 146, 150, 155, 159, 188, 190, 193, 196, 209, 210, 217, 219, 234, 236, 239  
vida cotidiana: 17, 19, 21, 23, 25, 28, 30, 39, 51, 52, 55, 57-61, 64-66, 69, 76, 80, 105, 109-114, 117, 121, 123, 124, 141, 146, 150, 155, 159, 193, 209, 217, 219, 234, 239  
vida cotidiana docente: 234  
Vieja normalidad: 155  
virtuales: 61, 66, 198, 198, 206, 209  
virtudes: 39  
vocacional: 96, 121, 124, 126-128, 137  
voluntad: 202, 76, 93, 96, 128  
vuelco ético: 36  
*WhatsApp*: 41, 61, 70, 195, 205, 207-209, 225  
*Zoom*: 41, 65, 66, 68, 205

## AUTORES

ADLER, LARISSA: 56, 103, 105, 107, 108

ALCALÁ, DIANA.: 38, 94, 139

AGAMBEN, G.: 21

BALLESTEROS, ARTURO.: 11, 28

BAUMAN, S.: 54, 74

BERTELY, MARÍA.: 55, 61

BEUCHOT, M.: PASSIM

BOAVENTURA DE SOUSA: PASSIM

BOGDAN, R.: 61

ECHEVERRÍA, L: 130

CALDERÓN, F.: 131

CAMPO, A.: 101, 103

CASTAÑEDA, M.: PASSIM

CEDILLO, U.: 55, 56

CHÁVEZ, C.: 53

CRUZ, O.: 134

DAY, C.: 22

DE ZAN, J.: 89

DELEUZE, G.: 20, 143

DERRIDA, J.: 75

DÍAZ, R: PASSIM

DUSSEL, E.: 83

ENGELS, F.: 104

GÓMEZ, D.: 130, 131, 228, 243

GORDILLO, E.: 131

FARGE, C.: 36

FERRARIS, M.: 78, 80, 81, 87

## Tomografía

FLORES, V.: 33  
FOUCAULT, M.: 21  
GADAMER: 76, 87  
GARCÍA, M.: PASSIM  
GÓMEZ, M.: PASSIM  
HELLER, A.: PASSIM  
HERNÁNDEZ, M.: 53  
HERRERA, B.: 191  
HIRSCH, A.: PASSIM  
HORTAL, A.: 89, 95, 98, 99  
HUSSERL, E.: 76  
IMBERNÓN, F.: 22, 29, 41  
JEREZ, J.: 80-82  
LÉVY-STRAUSS: 75  
LÓPEZ, A.: 130  
LÓPEZ, C.: 53  
LÓPEZ, Z.: 53  
LUNA, A. 11, 12, 14, 15, 53, 193  
LUKÁCS, G.: 123  
MARCELO, C.: 30  
MÁRQUEZ, D.: 32  
NAVIA, C.: PASSIM  
NIETZSCHE: 76  
OCAMPO, M.: 53  
ORTIZ, G.: 91, 92  
OVIEDO, D.: 29, 165, 187, 219, 220, 240  
PALAZÓN, M.: 54  
PEÑA, E.: 132, 152  
PÉREZ, C.: 53

- PLÁ, S.: 180, 213, 227  
PRENSKY, M.: 146  
PRIMERO, L. E.: 17, 20-22, 24, 25, 29, 32, 42, 44, 45, 47, 50-52, 57, 59, 65, 66, 67, 69, 76, 77, 83, 85, 86, 93, 96, 97, 100, 103, 106, 109, 112-117, 124, 155, 173, 193, 222, 227, 240  
QUIJANO, A.: 83  
REMEDY, E.: 20  
STAKE, R.: 61  
TAYLOR, S.: 61  
TENTI, E.: 14, 22, 94, 96  
TORRES, F.: PASSIM  
VAILLANT, D.: 30, 136  
VARGAS, G.: 34, 35, 37, 90, 94  
VASCONCELOS, J.: 130, 136  
VATTIMO, G.: 75  
VICENTE FOX.: 131  
WEBER, M.: 11-14  
WOODS, P.: 61  
YURÉN, T.: PASSIM  
ŽIŽEK, S.: 164



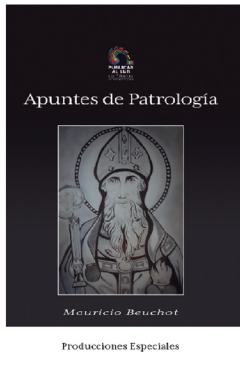
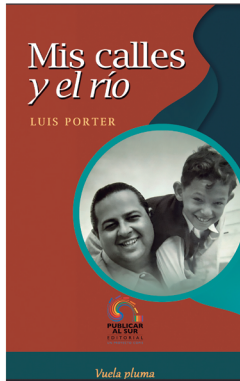
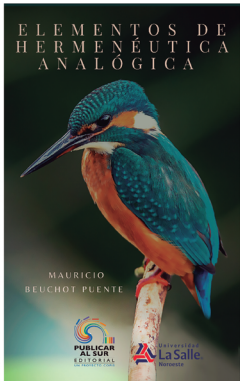
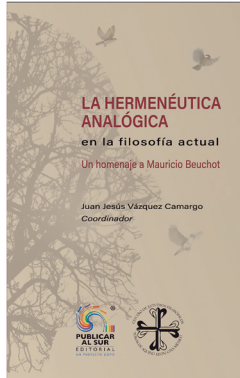
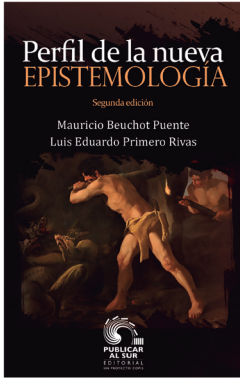


LA ÉTICA DOCENTE FRENTE A  
LOS CAMBIOS  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
NACIONAL

Alfonso Luna Martínez, autor,  
se terminó de imprimir en  
agosto de 2022, en  
Solar, servicios editoriales,  
S. A de C.V., Calle 2  
número 21, san Pedro de  
Los Pinos, 03800, Ciudad  
de México; en su composición  
se usaron fuentes  
de Source Serif Variable  
tiraje: 1000 ejemplares



## Otros títulos de Publicar al Sur:



ISBN 978-607-99662-6-3

9 786079 966263

El origen del detallado, oportuno y creativo libro que ahora publicamos se sitúa en la tesis doctoral presentada por su autor —Alfonso Luna Martínez— en la **Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN)**, con la cual se graduó como Doctor en Educación. El volumen examina *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*, y fue escrito con especificaciones sobre el tema que lo convierten en oportuno al considerar “la ética docente” —la **guía del comportamiento moral de quienes ejercen la docencia**—, con su importancia intrínseca. Además, por considerar el actual cambio histórico en México (identificado como la *Cuarta Transformación Nacional*), resulta más oportuno. La creativa del autor se expresa de diversas maneras, y sólo destacamos una: sus aportes sobre la “antropología docente”. La calidad del libro está resaltada por la del autor que lo prologa (**Arturo Ballesteros Leiner**), profesor de la UPN que participó en la graduación del autor como **Doctor en Educación**.



ISBN 978-607-99662-6-3

9 786079 966263

