

# LA VISIÓN HUMANISTA COMPLEJA DE LA LIBERTAD COMO FUNDAMENTO PARA LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO ÉTICO DE LA DOCENCIA

---

---

*Juan Martín López Calva*

Facultad de Pedagogía. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Fechas de recepción y aceptación: 18 de enero de 2013, 15 de febrero de 2013

Correspondencia: 21 sur, 1103, Barrio Santiago. 72410 Puebla. México.

E-mail: [juanmartin.lopez@upaep.mx](mailto:juanmartin.lopez@upaep.mx)

*Resumen:* La visión de libertad como autodeterminación en medio de múltiples constreñimientos, desarrollada por Lonergan (1999) y la visión moriniana de libertad como “autonomía dependiente” (2005) contrapuestas a la visión tradicional simplificadora que opone libertad a dependencia e identifica libertad con indeterminación, resultan fundamentales para construir un ejercicio ético de la docencia que trascienda la aplicación y transmisión de códigos deontológicos y responda a los dilemas que viven cotidianamente los educadores. Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación sobre “Ética, autonomía y autorregulación en los educadores: el caso de los posgrados en pedagogía de la UPAEP” cuyos objetivos centrales son: identificar y analizar la visión de los estudiantes de posgrado en Pedagogía acerca de la ética profesional docente en su práctica educativa y conocer su concepción acerca del grado de autonomía que poseen en su trabajo. Desde la aportación de un humanismo complejo que toma como base a Edgar Morin y Bernard Lonergan, se desarrolla la idea de que la ética profesional docente consiste en un ejercicio de la libertad, entendida como la capacidad de autodeterminación dinámica y dialéctica dentro de un campo de prácticas socioprofesionales orientadas hacia el bien social, siempre limitada por un conjunto de condicionamientos del sistema social.

*Palabras clave:* libertad, ética profesional, autodeterminación, autonomía, dependencia.



*Abstract:* The definition of freedom as self determination in a multidetermined world, developed by Lonergan (1999), and Morin's vision of freedom as "dependent autonomy" (2005) counterposed to the traditional simplifying vision of freedom as the opposite of dependence and identified to indetermination, are basic to conceive an ethical exercise of teaching that transcends the mere assumption and application of deontological codes and responds to the ethical dilemmas that teachers are facing in our times. This article is part of the research project "Ethics, autonomy and self-regulation of teachers: the case of graduate students in Pedagogy of UPAEP" that has as its main objectives: Identifying and analyzing the vision of graduate students in Pedagogy of UPAEP about teachers professional ethics in their educational practice and knowing their conception about the level of autonomy they have in their own work in the classroom. From the complex humanistic perspective of education, based on Bernard Lonergan and Edgar Morin's work, this article postulates the idea of teacher professional ethics as the exercise of freedom, understood as a dynamic and dialectic self determination capacity of teachers inside of a socio professional field of practice towards a social good. This exercise is always limited by numerous conditions that the social system imposes.

*Keywords:* freedom, professional ethics, self determination, autonomy, dependence.

## 0. INTRODUCCIÓN: LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN Y LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

La crítica al autoritarismo en la educación es una batalla presente desde hace más de dos siglos. Podríamos hablar de que esta búsqueda de transformación es hija de la ilustración y los ideales de la revolución francesa con los que nace prácticamente la escuela pública y la función de educación ciudadana atribuida a las aulas. Los ideales democráticos de la sociedad liberal son trasplantados a la escuela como espacio de formación de esa conciencia democrática y libertaria en los futuros ciudadanos.

Surge así lo que Fullat (1992) llama las "pedagogías antiautoritarias" y la "escuela libertaria", que oponen al autoritarismo de la educación tradicionalista las ideas nuevas en las que existe una visión de ser humano fundamentalmente activo y orientado al bien al que hay que formar para que vaya libremente decidiendo su propia existencia.

Es indudable el aporte de estas nuevas ideas pedagógicas al cambio particular en las aulas, al cambio estructural en los sistemas educativos y al cambio cultural en la conciencia de la sociedad sobre lo que es el ser humano y sobre lo que es educar. Sin embargo, es necesario señalar dos grandes problemas en los fundamentos de estas nuevas ideas que han incidido en la visión de la educación en valores, la formación moral y la ética profesional en nuestros sistemas educativos. Estos dos problemas son, por un lado, la visión



de la libertad como indeterminación y, por otro, la idea de que el ser humano nace libre y por lo tanto debe ser educado en libertad absoluta, como si la libertad humana fuese algo estático, dado y acabado.

En el ámbito de la ética profesional, este paso de la educación tradicionalista y dogmática al predominio de las pedagogías y discursos antiautoritarios y libertarios ha tenido una incidencia directa al transitarse por varias décadas de la enseñanza de la ética profesional en las universidades entendida como la transmisión vertical y cerrada de ciertos códigos deontológicos a la exclusión de la ética de los currículos de formación profesional por considerarlos no relevantes en la formación científica y tecnológica, asumiendo que los futuros profesionales deberían ejercer con “toda libertad” sus conocimientos en la sociedad, entendiendo la libertad como esta indeterminación en la que no hay límites ni normas morales porque se consideran propios de una sociedad premoderna.

Es hasta tiempos recientes que ante la crisis generalizada de la sociedad posmoderna (Vattimo, 1996), hipermoderna (Lipovetsky, 1994) o líquida (Bauman, 2007), las universidades están volviendo a mirar la ética profesional como un elemento importante para la formación de los futuros profesionistas, como lo pueden mostrar investigaciones recientes (Hirsch, 2005 y 2006).

Sin embargo, la vuelta de la ética profesional a las preocupaciones y a los currículos de las universidades está marcada por una confusión teórico-metodológica, puesto que no hay todavía suficientes elementos al alcance de los actores de la educación mexicana para construir una ética profesional que esté a la altura de nuestros tiempos.

El regreso de la ética profesional significa en un alto porcentaje de los casos el regreso a la definición de ciertos valores que hay que transmitir, la construcción de discursos morales sobre las profesiones que se pretenden enseñar o la actualización o reaparición de los viejos códigos deontológicos.

La formación de los docentes no escapa de esta confusión, pues si bien en México en los últimos años se ha intensificado el interés y la preocupación por la formación ética tanto de los futuros profesores –sobre todo en las escuelas normales– como de los educadores en servicio –a través de cursos específicos o inclusión de asignaturas de ética en los posgrados de Pedagogía y Ciencias de la Educación–, esta formación denota también el predominio de discursos relacionados con la enseñanza de valores o la transmisión de códigos deontológicos abstractos, muy lejanos de la realidad compleja que viven los educadores en el día a día de las aulas.

Como afirma Hortal (1996), los códigos deontológicos pierden su sentido y utilidad si no tienen referencia explícita a un fundamento ético sólido y pertinente y este fundamento tiene que ser hoy, una perspectiva ética acorde con la realidad global marcada por la incertidumbre y la pluralidad.



Es por ello que resultan muy relevantes las aportaciones teóricas de Edgar Morin (1997, 2005) y Bernard Lonergan (1988, 1999) para encontrar elementos que ayuden a quienes están trabajando por este necesario retorno de la ética al ámbito de la formación universitaria en general y, en el caso de este artículo, de la formación docente, a construir marcos teóricos y metodológicos que contribuyan a la formación de profesionales éticos para un mundo complejo, plural e incierto.

La visión de Lonergan (1999) de la libertad como autodeterminación y su invitación a transitar de una “ética de la ley” a una “ética de la realización humana individual y colectiva”, así como la aportación de Morin (2005) de la libertad como “autonomía dependiente” y su exhortación a construir una “ética planetaria” en medio de la incertidumbre y la “unidiversidad” humana, son concepciones actuales convergentes que apuntan a la construcción de una nueva visión de la ética profesional que puede sin duda llevar a las universidades y a las escuelas normales a construir una formación ética compleja de sus estudiantes y de los profesores en servicio que cursan posgrados en Pedagogía, que los convierta en buscadores de un mundo más humano y justo asumiendo conscientemente las tensiones, contradicciones y dilemas que esta búsqueda acarrea a todo profesional.

Porque la noción de libertad que predomine en las teorías pedagógicas y en el imaginario colectivo de los actores del sistema educativo es determinante para la construcción de propuestas de formación ética profesional docente y para la orientación de las prácticas educativas cotidianas en materia de valores.

De manera que la visión humanista compleja que se propone en este trabajo puede ser una opción muy relevante para la deconstrucción progresiva de teorías de formación ética abstracta, prescriptiva y simplificadora que aún dominan la cultura educativa en México y para la construcción paulatina de una ética profesional docente que aporte a los educadores elementos para enfrentar los dilemas morales complejos del mundo actual y evite, por otro lado, la salida paralizante de una visión relativista basada en la idea de libertad como indeterminación, imposible en el mundo humano.

Se presentan de manera sintética en los siguientes apartados los elementos centrales de esta visión humanista compleja de la libertad y su relación con la construcción de una nueva ética profesional docente que responda a los dilemas y desafíos de la educación en un mundo en crisis-cambio-globalización y se describen a manera de ilustración de estos planteamientos, algunos resultados parciales de un estudio exploratorio que corresponde a la etapa inicial del proyecto “Ética, autonomía y autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el caso de los posgrados en Pedagogía de la UPAEP”. Estos resultados corresponden a un cuestionario aplicado a un grupo de estudiantes de doctorado en Pedagogía que estudiaron el enfoque humanista complejo en el Seminario de nuevos paradigmas en Educación correspondiente a su plan de estudios.



## 1. LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN LA PERSPECTIVA HUMANISTA COMPLEJA DE LA EDUCACIÓN

Efectivamente la libertad emergerá en la esfera antropológica, allí donde la competencia cerebral, cree, multiplique, desarrolle condiciones de elección... (Morin, 1997: 272).

Para Morin, la libertad es el hecho fundamental que origina propiamente la ética en su sentido pleno, al responder a la pregunta: ¿en qué consiste una buena vida humana? La libertad humana es, como la autonomía, dependiente de todo sujeto viviente, una libertad que tiene condiciones “no libres”, puesto que está determinada en los procesos físico-químicos y la organización biológica fundamental. Se trata pues de una libertad que “es libre... aunque determinada por procesos no libres” (Morin, 1997: 273).

La libertad humana es entonces una libertad limitada, una capacidad que se “aniquila en el absoluto”, pues el absoluto lleva a su contrario que es “la nada”. “...Lo que nos muestra que la libertad real, a diferencia de la libertad metafísica, siempre es relativa y sólo vive en la relatividad...” (Morin, 1997: 273). En este sentido, Morin coincide plenamente con la distinción que hace Lonergan (1999) entre *libertad esencial* —que sería lo que él llama *libertad metafísica*— y *libertad efectiva* —que correspondería a la *libertad real*—, y coincide también en la perspectiva de que la libertad humana, que es realmente vivida, es una libertad limitada por múltiples condicionamientos, por lo que aspirar a una visión absoluta de la libertad, implica su aniquilamiento, y como en muchos planteamientos filosóficos lleva a la negación de su existencia: “ser sujeto es asociar egoísmo y altruismo. Toda mirada sobre la ética debe reconocer el aspecto vital del egocentrismo así como una potencialidad fundamental de desenvolvimiento del altruismo” (Morin, 2005: 21).

La libertad real, la libertad humana que es limitada, se ejerce, crece y se desarrolla o decrece y se atrofia en el re juego dialógico entre egoísmo y altruismo que es propio del sujeto viviente y también, de una manera consciente y más compleja, del sujeto humano. No hay entonces posibilidad de ética sin egoísmo y no hay tampoco posibilidad de ética sin altruismo, sin apertura del sujeto que se reconoce y se autovalora hacia los demás sujetos a quienes reconoce como alter ego —otro yo—.

Por otra parte, la visión ética de Lonergan (1988, 1999) parte de un hecho constatable en la experiencia de todo ser humano, del “hecho inevitable” que nos indica que estamos siempre haciendo juicios de valor y decidiendo nuestros modos de actuar en la vida, de acuerdo a esos juicios de valor que hacemos. Este hecho inevitable, pues es la renuncia a hacer un juicio de valor y la elección de *lo que sea*, implica también un juicio de valor, tiene que ver con nuestro ser estructuralmente moral que surge del inacabamiento



humano y de la necesidad de tomar decisiones para irnos construyendo de manera más o menos humana en el contexto de la realidad que a cada uno le toque vivir.

La exploración del proceso que sigue todo sujeto humano para llegar a hacer sus juicios de valor y para tomar sus decisiones, la formulación sistemática de esta exploración, es lo que sustenta la posibilidad de la ética, que Lonergan trata en el capítulo 18 de *Insight* (1999) y en el capítulo 2 de *Método en Teología* (1988): “La decisión no ocurre espontáneamente, o como una conclusión lógica. La decisión es un acto de libertad y siempre somos libres de no realizarlo” (Morelli, 1997: 177).

La libertad es una noción clave en la ética de Lonergan como en la mayoría de las corrientes filosóficas que analizan lo moral. Podríamos decir de manera sintética, que el proceso de autotranscendencia moral en Lonergan, que es el camino que todo ser humano tendría que seguir para ir viviendo una “buena vida humana”, es una aventura que va desde la libertad –como algo dado– hacia la libertad –como algo construido y logrado– mediante un proceso de liberación.

En primer lugar, es necesario decir que la noción de libertad en Lonergan tiene dos caras distintas y complementarias. Por un lado, la libertad es la ruptura con el determinismo. Lo anterior coincide con la ética de Morin respecto a la influencia de los genes y el *imprinting* cultural en todo sujeto humano, que son innegables pero no determinantes. En efecto, la ética lonerganiana reconoce y afirma la existencia de múltiples condicionamientos e influencias de tipo interno y externo –desde lo genético hasta lo social y cultural pasando por los sesgos de la propia consciencia– pero al igual que en la visión de la complejidad, no los considera como absolutos e imposibles de trascender. Esta primera cara de la libertad es entonces la que reconociendo una multiplicidad de condicionamientos permanentemente presentes en la existencia humana, rompe con el determinismo al concluir que estos condicionamientos no son absolutos y que existe un “residuo estadístico” no controlado por los condicionamientos, que es donde se mueve la libertad humana. Así como Morin habla de la libertad como una “autonomía dependiente”, Lonergan concibe la libertad como la capacidad de autodeterminación limitada por los condicionamientos y no como una indeterminación total o ausencia de condicionamientos.

Por otra parte, existe una segunda cara de la libertad. Es la faceta positiva y esta es la de la responsabilidad. Los actos de decisión son actos de un sujeto y por ello el sujeto puede ser dueño de sus propios actos de decisión y acción, puede hacerse cargo de ellos, responder por ellos, es decir, ser responsable. En este sentido, la medida de la libertad de un acto está en la responsabilidad sobre este, es decir, en la medida en que un sujeto es capaz de responsabilizarse plenamente de una decisión o acción, en esa misma medida esta decisión o esta acción fueron libres. En esta segunda faceta, se puede también ver la idea de libertad como autodeterminación. Un sujeto es más capaz de autodeterminarse,



de dirigir su propia existencia hacia las metas que se ha fijado, mientras más capaz sea de responsabilizarse de sus decisiones y acciones.

El camino hacia la buena vida humana es un camino desde la libertad esencial –la libertad dada por la estructura moral humana– hasta la libertad efectiva –la libertad construida y lograda por nuestras propias decisiones y acciones dentro de las condiciones que nos toca vivir–. La libertad esencial se deriva de que todos los seres humanos compartimos la estructura dinámica de la consciencia y esta estructura tiene una dimensión de valoración y elección en el cuarto nivel de operaciones. De este modo, todos los seres humanos tenemos la capacidad de experimentar, comprender, reflexionar una realidad concreta y a partir de esta reflexión llegar a un acto de intelección deliberativa o práctica que nos lleve a tomar una decisión y ejecutarla. En esa medida somos todos esencialmente libres.

Sin embargo, no todos somos efectivamente libres en la misma medida, puesto que la libertad efectiva depende del grado de apertura intelectual y moral que llegue a desarrollar esa estructura dinámica, lo que dará mayores o menores opciones de contemplar cursos posibles de acción y de decidir y actuar conforme a ellos. La libertad efectiva es la capacidad real de autodeterminación que logramos dentro de nuestras propias circunstancias. Esta libertad efectiva puede ser limitada y restringida e incluso bloqueada por las condiciones externas –el contexto social, económico, político, cultural que nos impida tener la posibilidad de esta apertura y de esta visualización de los posibles cursos de acción para nuestra propia vida– o por nuestras propias condiciones internas –nuestros sesgos dramáticos debidos a causas psicológicas, nuestro egoísmo individual o de clase, la ceguera generalizada que compartimos– y en esta medida la capacidad real de autodeterminación se reduce y las probabilidades de humanización disminuyen y se vuelven solamente posibles.

## 2. LIBERTAD Y ÉTICA PROFESIONAL

Estas son, de manera sintética, las concepciones de Morin y Lonergan sobre la libertad, rasgo esencial de donde surge y en el que se realiza de manera dinámica, heurística, siempre limitada e imperfecta la ética de todo sujeto humano, y por ende la ética de un profesional en ejercicio.

Como se puede constatar en esta visión de la libertad, todo ser humano se encuentra siempre en la necesidad de valorar y decidir pero esta necesidad, que lo saca del determinismo y lo puede llevar al ámbito de la responsabilidad, es algo que se ejerce siempre dentro de un contexto de condicionamientos externos –sociales, económicos, políticos, culturales, etc.– e internos –psicológicos, intelectuales, de intereses egoístas, etc.– y se



vive en medio de tensiones entre los deberes egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico (lo que conviene realmente a uno mismo que elige, a la herencia de la que nació, a la sociedad en la que se vive, a la especie humana de la que se es miembro), según el planteamiento de Morin (2005).

De modo que la ética profesional que se incluya en los currículos de la formación universitaria y en la formación específica de los docentes no puede reducirse a la enseñanza de códigos deontológicos o al intento de transmisión de ciertos valores considerados universales, porque ambos elementos son estáticos, rígidos y predeterminados y no responden a la complejidad del mundo en que el profesional tendrá que vivir y ejercer. Tampoco puede ser una azarosa apuesta por lo que de manera totalmente “libre” (entendiendo libertad como indeterminación o autonomía absoluta), el profesional vaya a elegir, porque esto deja al futuro profesionalista sin los mínimos criterios y herramientas para moverse en el ejercicio socioprofesional dentro de un mundo incierto y lleno de contradicciones y lo conduce eventualmente a la parálisis, producto de lo que Hanna Arendt (Martínez Guzmán, s/f) llama la racionalidad perezosa, que proviene de la constatación de que existen condicionamientos sistémicos tan poderosos que nos llevan a negar la existencia de la libertad y a evadir la responsabilidad que implica “cargar con la realidad” y “hacernos cargo de ella”.

Si se toman en serio estos planteamientos sobre la libertad como dinamismo humano, siempre en proceso de realización –camino de liberación entre la *libertad esencial* y la *libertad efectiva* (Lonergan), paso de la libertad *metafísica* a la libertad *real* (Morin)–, la ética profesional debe entenderse en las universidades e instituciones formadoras de docentes como una formación permanente en el análisis de los dilemas, tensiones y contradicciones que presentará el campo profesional concreto a los sujetos concretos que ejercerán la profesión para encontrar los criterios intelectuales, pero también afectivos, sociales, culturales y hasta “pulsionales” que les permitan ir creciendo en la toma de decisiones responsables, sabiendo que siempre se estará en posibilidades de error y autoengaño.

La formación en ética profesional pertinente para el cambio de época que hoy se vive será entonces una “educación de la libertad” del profesional, futuro docente o docente en ejercicio, para sacarlo de los posibles determinismos en que el mundo lo está continuamente tratando de insertar y acompañarlo en el inicio de un proceso inacabable de liberación que lo lleve a atisbar el campo complejo de la responsabilidad profesional, en el que el dilema entre valores y antivalores y la visión de un mundo moral en blanco y negro será algo definitivamente superado por provenir de una visión simplificadora muy lejana de la realidad compleja en que se vive el proceso educativo.

Este es el gran aporte que autores como Lonergan y Morin hacen al replanteamiento de la ética profesional en un momento en que se está buscando su necesaria reinscripción





en el currículo universitario y en la formación de los futuros profesores y de los educadores en servicio.

### 3. ÉTICA, AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DE LA UPAEP: UN CASO ILUSTRATIVO

Desde esta perspectiva humanista compleja de la educación, sustentada en el pensamiento de Edgar Morin y Bernard Lonergan, se estructura el seminario Nuevos paradigmas en educación, que forma parte del currículo del doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), que fue el espacio en el que se realizó el estudio exploratorio y cuyos resultados parciales se presentan aquí como un ejemplo ilustrativo de la necesidad de reconceptualizar la libertad para construir una ética profesional docente acorde a los tiempos.

La UPAEP es una institución privada de educación superior fundada en 1973 en la ciudad de Puebla, dentro del Estado del mismo nombre y ubicado como punto intermedio entre el puerto de Veracruz en el Golfo de México y la capital del país.

El doctorado en Pedagogía de la UPAEP está orientado a la formación de investigadores educativos de alto nivel que contribuyan a generar conocimiento para la resolución de los problemas acuciantes de calidad educativa y pertinencia en un país que ocupa sistemáticamente el último lugar en las evaluaciones internacionales de PISA que aplica la OCDE. Este programa se ofrece en convenio con la Secretaría de Educación Pública estatal, por lo que cuenta como estudiantes con profesores de instituciones públicas y privadas de todos los niveles educativos, resaltando los de educación básica y media superior.

Esta etapa exploratoria forma parte de un trabajo colectivo de investigación titulado “Ética, autonomía y autorregulación en los educadores: el caso de los posgrados en pedagogía de la UPAEP”, que es a su vez una parte del proyecto que realiza el cuerpo académico de los posgrados en Pedagogía de la universidad, registrado bajo el título “Ética, autonomía y autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

En el período de realización del ejercicio del que aquí se describen algunos resultados parciales el doctorado contaba con 94 estudiantes registrados oficialmente. El estudio fue realizado con los doctorandos de la novena generación del programa, que son un total de 11, lo que constituye el 11,7% de la matrícula del programa. El grupo consta de seis mujeres y cinco hombres, la edad promedio de los doctorandos es de 41,6 años, fluctuando entre los 28 y los 57 años. En términos de experiencia profesional en la docencia, el promedio es de 16,6 años, con una gran fluctuación entre los 4 años, como menor experiencia, y los 36 del que más tiene. De los once doctorandos encuestados, cinco



trabajan en escuela pública, cinco en escuela privada y uno en ambos sistemas (esto es posible en México trabajando en turno matutino en un sistema y vespertino en otro).

Para el estudio se aplicó un cuestionario que consta de tres secciones: una primera sección de quince preguntas cerradas, diseñada con una escala Lickert; una segunda sección con seis preguntas, en que se debe completar una afirmación, y finalmente una tercera sección con diez preguntas abiertas. Todas las preguntas estaban orientadas a indagar la concepción de los doctorandos acerca de la libertad y la autonomía como docentes y como estudiantes del doctorado, así como a explorar los factores que consideran como obstáculos para ser libres y ejercer la autonomía.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en una de las sesiones del seminario, en una etapa del curso en que ya se habían planteado los elementos fundamentales del enfoque humanista complejo en lo general y sus elementos en las dimensiones antropológica y epistemológica, pero aún no se trabajaba la dimensión ética ni la dimensión social.

A continuación, planteamos una breve síntesis de los resultados más significativos para ilustrar la necesidad de este cambio de noción de libertad como condición necesaria para reconstruir la visión sobre la ética profesional docente y orientar éticamente la práctica educativa.

### 3.1. Preguntas cerradas

En esta sección del cuestionario llama la atención la falta de una definición clara respecto a la libertad, la autonomía y los factores determinantes para su ejercicio. La mayoría de las respuestas muestran una tendencia al centro de la escala, lo que indica que los doctorandos no tomaron una postura firme de acuerdo o desacuerdo frente a preguntas acerca de si los docentes tienen libertad, pueden ejercer su práctica de manera autónoma, etc. Sin embargo, las preguntas que mostraron un mayor desacuerdo son aquellas en las que se afirma que los docentes de escuela pública tienen mayor libertad que los de escuela privada –lo cual indica que en la percepción de los doctorandos la libertad es igual en ambos sistemas, aunque en los diálogos abiertos sobre el tema parece existir una percepción cruzada en la que los profesores de escuela privada piensan que hay mayor libertad en la pública y viceversa–, en la afirmación acerca de que los profesores están restringidos en su libertad y no pueden ser agentes de cambio en el sistema educativo –lo cual indica que existe en los doctorandos una percepción de que sí existe libertad entre los docentes, aunque esto se contradice en las respuestas a las preguntas abiertas– y la relativa a la falta de libertad como doctorandos por las restricciones de normatividad y currículo del programa –lo cual indica que perciben que sí existe autonomía en su formación–.



Otro resultado muy llamativo es el que muestra que los doctorandos le asignan el mismo peso como obstáculo para la libertad a la burocracia de la Secretaría de Educación Pública, a la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y a la actitud del propio docente. Esto indicaría también una ambigüedad en la percepción sobre su libertad como docentes, aunque el análisis más fino del resultado muestra que los docentes de escuela privada le otorgan más peso negativo al sindicato y a la secretaría que los de escuela pública siendo estos últimos los que viven en la realidad la influencia de ambas instancias –los docentes de escuela privada no están afiliados al SNTE y tienen menos injerencia de la secretaría– y no los de las instituciones particulares.

A pesar de la tendencia mayoritaria hacia el centro de la escala, reciben respuestas ligeramente inclinadas al acuerdo, dos afirmaciones que niegan la autonomía del docente. Una de ellas se refiere a la falta de autonomía porque el “docente no puede hacer lo que considere mejor para educar a sus alumnos debido a los planes de estudio y reglamentos”, y la otra afirma que el docente “tendrá autonomía solamente si se eliminan las restricciones que le impone el sistema educativo”. Ambas tendencias hablan de un ligero predominio de la visión de libertad como indeterminación a pesar de tratarse de estudiantes de doctorado que tienen una mayor formación y de haber tenido ya un contacto con la visión humanista compleja aunque no referente específicamente a la ética.

### *3.2. Ítems de completar afirmaciones*

En la segunda sección del cuestionario resultan significativas las respuestas que definen la libertad y la autonomía de los docentes. Para la mayoría de los doctorandos, libertad se relaciona con capacidad de decisión sobre los propios actos con responsabilidad, asumiendo las consecuencias de lo que se decide. Dos doctorandos enfatizan la libertad como un derecho o el ejercicio de los derechos y uno la define a partir de “hacer lo que uno quiera”.

En cuanto a la autonomía la mayor parte del grupo la define a partir de la libertad en el ejercicio de la práctica docente y menciona la posibilidad de proponer adecuaciones y cambios a los planes y programas para beneficio de los estudiantes. Uno de los doctorandos define la autonomía como “buscar los intereses particulares, relacionándolos con los generales”.

En esta sección se reitera la visión de la SEP y el SNTE como factores de control, restricción, impedimento y mediatización de los esfuerzos del docente, aunque hay dos o tres respuestas que hablan de regulación, mediación y organización.



### 3.3. Preguntas abiertas

En esta sección, en la que los doctorandos se pudieron expresar con mayor amplitud, resulta más clara la noción de libertad como indeterminación y la idea de que o no hay libertad o está muy restringida por los lineamientos y normas del sistema educativo y las autoridades. Un ejemplo es la siguiente respuesta: “En mi experiencia considero que no hay autonomía porque al ingresar al sistema educativo como docente es aceptar el reglamento que se impone y es un estar sujeto a sus lineamientos”.

Esta respuesta de falta de autonomía docente es más fuerte cuando se responde en general que cuando se habla de la propia práctica y experiencia como docente. En las respuestas que se refieren a la propia experiencia se matiza un poco la percepción de falta de libertad y se plantea que sí existe la libertad, *pero...* Y a partir de ahí se habla de restricciones que impone el sistema. Un ejemplo ilustrativo es la siguiente respuesta: “Sí me percibí como autónoma, sin embargo el sistema ejerce una influencia en la que se entra en una rutina sistémica”. Otra respuesta interesante es: “Muy libre, tengo libertad y autonomía en las decisiones que tomo y acuerdo con mis estudiantes pero en la escuela oficial tengo limitaciones porque debo cumplir con contenidos pero procuro no hacer caso a esto”. En esta respuesta se refuerza la idea de que libertad implica ausencia de limitaciones, pero se plantea que se es más libre “procurando no hacer caso” a estas limitaciones institucionales.

## 4. CONCLUSIONES: UNA NUEVA VISIÓN DE LA LIBERTAD PARA UNA NUEVA ÉTICA DOCENTE

La base de una práctica ética en la docencia o en cualquier otra profesión es la clara convicción de que existe libertad para incidir con la propia actividad en la transformación de la realidad, en el caso de los docentes, de la realidad educativa, que a su vez influye en la realidad social para humanizarla.

Cuando la idea de libertad está relacionada con la indeterminación como parece ser la percepción dominante en el sistema educativo mexicano, ilustrada por esta pequeña muestra de estudiantes de doctorado en Pedagogía –que son parte de la élite de los docentes mexicanos y se supondría que tienen otras nociones más complejas que la generalidad de los profesores– resulta muy factible caer en dos extremos igualmente dañinos para una educación que contribuya a hacer más humano el mundo.

El primer riesgo es el de la parálisis producida por la racionalidad perezosa, puesto que si se percibe la libertad como ausencia de limitaciones y condicionamientos, cuando se constata la inmensa variedad de limitaciones y condicionamientos que impone el mundo actual y el sistema de economía global en que vivimos y el enorme peso de



estos condicionamientos, la salida natural es la de la negación de la posibilidad de actuar éticamente, porque esto no va a tener ningún impacto en la realidad, lo cual destruye la posibilidad de la ética profesional docente.

El segundo riesgo de la noción de libertad como indeterminación nos lleva a la actuación individualista, subjetiva y sin respeto a las normas y objetivos comunes. Porque si se concibe la libertad como ausencia de limitaciones y se constata que en el sistema educativo existen estas limitaciones y condicionamientos, la opción para ser “libre” consiste en darle la vuelta a estas limitaciones imponiendo siempre el propio punto de vista u opinión sobre el proceso educativo y sus estrategias aunque el propio punto de vista no sea siempre el más correcto. De esta forma, el riesgo de entender la libertad como indeterminación y no como autodeterminación lleva a la salida fácil pero falsa de “procurar no hacer caso” a cualquier norma, política, objetivo común o intento de articulación que suene a limitación de la “libertad”, a restricción de la “autonomía”.

Resulta muy necesario entonces, para construir una ética profesional de los profesores que genere prácticas educativas auténticamente éticas y orientadas al cumplimiento del “bien interno” de la profesión docente (Martínez Navarro, 2006), trabajar intensamente para deconstruir la idea incorrecta de libertad como indeterminación y promover la comprensión de la libertad desde una perspectiva humanista compleja: como capacidad de autodeterminación siempre en proceso, como autonomía-dependiente siempre en juego.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México, Paidós.
- FULLAT, O. (1992) *Filosofías de la educación*. Paideia, Barcelona. Ediciones CEAC.
- HIRSCH, A. (2005) (coord.) *Educación y Valores*. México, Ediciones Gernika, Volumen II: *Valores de los estudiantes universitarios*, 2.<sup>a</sup> edición.
- HIRSCH, A. (2006) (coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Volumen I: *Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México, Ediciones Gernika.
- HORTAL, A. (1996) “Seven Theses on Professional Ethics”, *Ethical Perspectives* 3/4 (dec. 1996), 200-205.
- LIPOVETSKY, G. (1994) *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- LONERGAN, B. (1988) *Método en Teología*. Salamanca, Ed. Sígueme.
- LONERGAN, B. (1999) *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana. Salamanca.



- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (s/f) *La filosofía para la paz como racionalidad práctica* en Investigaciones fenomenológicas 4, UNED, España. Disponible en: <[http://www.uned.es/dpto\\_fim/invfen/invFen4/Vicent.pdf](http://www.uned.es/dpto_fim/invfen/invFen4/Vicent.pdf)>. (Última consulta el 28 de marzo de 2013).
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2006) “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía en *VERITAS*”, vol. I, 14, 121-139. Pontificio Seminario Mayor San Rafael. Chile.
- MORELLI, E. (1997) “Reflections on the appropriation of moral consciousness” en F. Lawrence (editor) *Lonegan Workshop*, 13. Boston, MA., Boston College.
- MORIN, E. (1997) *El Método II. La vida de la Vida*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- MORIN, E. (2005) *O Método VI. Ética*. Brazil, Editora Sulina.
- VATTIMO, G. (1996) “*Creer que se cree*”. Ed. Taurus, México

