

Perfil ético del profesor universitario ante los retos de la inclusión y la diversidad

P.I.Fernández, E.V. S. Valencia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3514-2730>
paulina.iturbide@upaep.mx

Submitted March 29, 2022 - Accepted September 9, 2022

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15155

RESUMEN

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo general fue analizar los principios éticos profesionales a los que atienden los dilemas del profesorado que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad. De manera particular, se presenta la caracterización del perfil ético profesional de los docentes para atender a la diversidad, haciendo énfasis en su formación inicial, su formación continua tanto en temas pedagógicos como de inclusión y el sentido que dan a su práctica docente

Palabras clave: perfil docente, inclusión educativa, educación superior, ética profesional

desde los principios de la ética profesional. El método utilizado fue el estudio de caso intrínseco. Se realizaron entrevistas a 12 profesores de una universidad privada de Puebla, México. Los resultados muestran que, además del papel pedagógico y de especialización disciplinar del docente, es necesario fortalecer su perfil ético para enfrentar los desafíos de la inclusión desde los principios de justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia.

Ethical profile of the university professor facing the challenges of inclusion and diversity

ABSTRACT

This article reports the results of a qualitative research, whose general objective was to analyze the professional ethical principles that address the teachers' dilemmas that arise in the inclusion of people with disabilities at the university. In particular, it presents the characterization of the professional ethical profile of teachers to address diversity, with emphasis on their initial training, their continuing education in both pedagogical and inclusion issues and the meaning they

give to their teaching practice from the principles of professional ethics. The method used was the intrinsic case study. Interviews were conducted with 12 professors from a private university in Puebla, Mexico. The results show that, in addition to the pedagogical role and disciplinary specialization of teachers, it is necessary to strengthen their ethical profile in order to face the challenges of inclusion from the principles of justice, autonomy, beneficence and non-maleficence.

Key words: teacher profile, educational inclusion, higher education, professional ethics.

I. INTRODUCCIÓN

La educación superior es considerada como un bien y un recurso que contribuye al desarrollo de competencias y al ejercicio pleno de la ciudadanía. Hoy en día se exige al nivel terciario, no sólo garantizar la igual disponibilidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos, sino también, que todos los estudiantes alcancen el progreso efectivo de capacidades para el desarrollo productivo y laboral con pertinencia y relevancia (Gairín y Suárez, 2016). Esto refleja la importancia de que este nivel, a pesar de no ser obligatorio, esté disponible para todos los estudiantes incluidos aquellos en situación de discapacidad. Por ello, resulta necesario repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, ajustar sus políticas, su modelo y sus prácticas para evitar situaciones de exclusión, marginación y discriminación.

En la educación terciaria, los procesos de inclusión de las personas con discapacidad se han dado desde hace no más de tres décadas. Hablar de ello implica tener presente un marco de justicia social y educativa, así como el reconocimiento de que cada persona es sujeto de derecho, independientemente de sus características, particularidades o limitaciones. El desafío de quienes operan y fomentan la educación profesional, es atender a todos los alumnos en igualdad de condiciones, oportunidades y resultados, incluidos aquellos que han logrado ingresar a este nivel con una discapacidad, con condiciones y trayectorias distintas al resto del alumnado.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017) realizada en México, el 48.1% de las personas con discapacidad encuestadas, considera que no se respetan sus derechos y el 28.9% dice que ha sido discriminado. De este porcentaje, el 58.3% menciona que el motivo por el cual fue discriminado, fue la discapacidad. Estas cifras muestran una realidad del país que refleja un problema serio de participación, asimismo, confirman que es uno de los colectivos que ha sido visto como diferente al resto y por este estigma tienen mayor riesgo de ser tratados de forma discriminatoria. Uno de los espacios en donde puede darse esta discriminación, además de los entornos sociales, es dentro de las instituciones educativas.

En el Estado de Puebla se concentra el 4.5% de las personas con discapacidad del país, de los cuales el 11.3% son jóvenes entre 15 y 29 años de edad que podrían participar en la educación terciaria (INEGI, 2013). Las personas con discapacidad enfrentan un problema de escolaridad, de exclusión y de poca participación en los espacios educativos, lo que refleja los porcentajes tan bajos en este nivel escolar. Otro elemento de la problemática es que no se trata solo de considerar y atender el ingreso o acceso a la educación superior, sino que resulta necesario analizar las prácticas y procesos que se dan al interior de las instituciones: las relaciones entre las personas, las políticas y los contenidos que entran en juego en la formación de futuros profesionistas, más aún si las universidades no están del todo preparadas para ello (Pérez, 2016)

Por lo anterior, se considera que atender a esta población en las universidades es un reto importante. Por un lado, por temas de accesibilidad, infraestructura y recursos y, por otro, por las condiciones educativas con las que cuentan las universidades para poder brindar una formación profesional de calidad. Uno de los múltiples obstáculos que tienen estas instituciones para ofrecer oportunidades de estudio para todos, es la formación de los docentes, pues al ser en su mayoría

profesionales de distintas áreas y disciplinas, no cuentan con la formación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad en sus aulas. En el día a día, los profesores son los principales agentes que participan del proceso educativo e interactúan con los estudiantes con discapacidad enfrentando el gran reto de la inclusión. Es necesario, entonces

que la universidad de la homogeneización dé paso a la de la diversidad; la universidad de la atención a las deficiencias se sustituya por la atención a las necesidades educativas especiales; que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva (Fernández-Batanero, 2012, p.10).

Por tanto, se requiere que las universidades atiendan de manera justa y equitativa a un sector de la población que representa una minoría, que iguallen las condiciones de ingreso y promuevan apoyos que eviten la discriminación y la segregación. Abordar el tema de la discapacidad en la universidad, desde la mirada de la ética profesional docente, es, por lo tanto, relevante y necesario en el campo de la investigación educativa.

II. ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

Hablar de la ética profesional del profesorado es una labor compleja, existen ciertas tensiones sobre lo que ha de ser correcto en el ejercicio de la misma desde un punto de vista ético, o, entre la autonomía del docente y las normas de la institución a la cual pertenece, ya que esta última es la que define ciertas condiciones que debiera tener el profesor y es la que asigna funciones y administra los recursos para promover llevar a cabo la labor docente. Bajo esta premisa, se busca dar cuenta de cómo el perfil docente de un profesor universitario se va configurando con los elementos que lo constituyen individualmente (su formación previa, actualización, experiencia, valores personales), con los aspectos propios de la institución (misión, visión, modelo educativo, valores institucionales) todo ello en la relación ética que se establece entre el docente, la universidad, los marcos políticos normativos, el currículum, los estudiantes (Martínez-Navarro, 2010).

La ética de las profesiones está asentada en los principios de autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia que, aunque comenzaron a desarrollarse en el área médica, han migrado a otras profesiones como lo es la docencia. Respecto al principio de beneficencia en la docencia, refiere a que los profesores buscan transmitir conocimientos, estimular el aprendizaje, fungir como acompañantes y guías en el desarrollo de habilidades y actitudes contribuyendo de esta manera, no solo al crecimiento intelectual, sino al ámbito personal de los estudiantes (Hortal, 2000). En una idea más amplia de la función docente, sin duda requieren asumir el principio ético de beneficencia al hacer el bien desde la vida académica, como docentes y como investigadores (Hortal, 2002; López-Zavala y Solís, 2011; Hirsch, 2013), ya que su actividad profesional trasciende los campos disciplinares abonando al desarrollo de las personas y de la sociedad.

En relación al principio de no maleficencia, se utiliza en mayor medida en las ciencias médicas y ciencias de la salud, pero es relevante en todas las profesiones, incluida la docencia. Esto

es porque las acciones que lleva a cabo un profesor pueden resultar perjudiciales para el algunos sin que ello sea intencional. En cuanto al principio de autonomía en la docencia, se considera que existe una evidente falta de simetría entre el profesor y sus estudiantes. Tal como se mencionó anteriormente en la descripción de este principio, es posible caer en la sobreprotección o paternalismo, más aún en el ámbito de la docencia, pues puede considerarse al estudiante como mero receptor de la docencia y limitar su participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje. El principio de autonomía debe promover que el estudiante ejerza por sí mismo su autonomía con un total ejercicio de sus derechos, capacidades y responsabilidades.

El principio de justicia, en relación con el ámbito de la práctica profesional del profesorado, es un tema sumamente importante si la educación y la enseñanza son consideradas como un instrumento poderoso, así como necesario para la promoción de la movilidad, el ascenso social, la adquisición, la conservación o la pérdida del estatus, o incluso, como generadoras de desigualdad y marginación social. Esto no significa que las escuelas y los profesores tengan toda la responsabilidad de generar una sociedad igualitaria y libre, pero es necesario reconocer su papel en el logro de una sociedad más justa. En ese ámbito es importante situar las obligaciones y los derechos que tienen los profesores, además de los deberes contractuales que adquieren con la institución en la que participan.

Una ética basada en los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, constituye un referente indispensable en el campo de la ética profesional de los docentes, más aún, cuando su labor se relaciona con la inclusión de estudiantes con alguna desventaja física o social. Para este texto, resulta relevante establecer una relación entre la ética profesional docente y la inclusión educativa. Las categorías de análisis de la dimensión de la práctica profesional docente que hemos vinculado a los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad a la educación superior, tienen que ver principalmente con: la formación y preparación académico-profesional, el pertenecer a un colectivo o gremio que desarrolle la misma actividad profesional como lo es el magisterio y el fin último de la docencia como profesión de ayuda y de impacto en el desarrollo del ser humano y de la sociedad (Hortal, 2002). Si bien, un profesor atiende a dichos criterios en lo general, en los procesos de inclusión educativa se considera, además, un marco justicia educativa, el reconocimiento de la dignidad humana a pesar de las diferencias individuales, la búsqueda de equidad e igualdad en el aula, el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan la autonomía de los estudiantes y la imperante necesidad de reducir y eliminar barreras para una plena participación de todos los estudiantes para ejercer su derecho a la educación.

III. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en la manera en la que se concibe la atención a las personas con discapacidad. Se han incorporado conceptos como

integración, atención a las necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación e inclusión. A este respecto, Stainback y Stainback (2011), hablan del cambio de concepto de integración a inclusión, siendo que el primero supone reintegrar a una persona o grupo a la escuela porque había sido excluido, y el segundo enfatiza que no sólo es importante colocar a las personas en las escuelas, sino que se debe aludir a que todos los alumnos participen y se construyan sistemas que satisfagan las necesidades de cada uno. Estos cambios han llevado a modificar la perspectiva de los distintos agentes que participan en la escuela, pero el problema o dilema en ello ya no consiste en saber cómo integrar a los alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo para la promoción del éxito de todos los miembros de las escuelas.

Como se ha mencionado anteriormente, la inclusión debe considerar la presencia, la participación y el desempeño en el aprendizaje. Esta labor conlleva una responsabilidad moral importante, pues pone énfasis en la atención a estudiantes que presentan alguna dificultad en su proceso formativo o que corren el riesgo de ser excluidos, marginados o segregados. Un elemento fundamental de la inclusión es que, para que pueda operativizarse y alcanzar los aprendizajes de todo el estudiantado, requiere de la creación de condiciones idóneas y realizables en un marco político y de responsabilidad moral. En este juego de corresponsabilidades, además de las instituciones, están los docentes y los estudiantes como jóvenes adultos en un proceso de formación profesional. De acuerdo con León (2012), el término de inclusión es un concepto en evolución que es útil para orientar estrategias que buscan un cambio en la educación, que, por distintas razones, aún no ha sido entendido y asumido por todos los agentes del proceso educativo como son los docentes, directivos y personal de apoyo.

Tanto las familias, como los estudiantes, autoridades y demás personal de los centros educativos, deberán considerar que la inclusión es un proceso gradual en el que el docente juega un papel fundamental. Si bien la formación de los docentes sobre estos temas es incipiente hoy en día, mientras más pronto se promueva la inclusión en el aula, la comunidad en general desarrollará actitudes y expectativas que superen lo ideal y avancen más en lo real. Con esta idea se resalta la importancia del rol del maestro en el aula inclusiva, pues mucho depende de su postura de aceptación y valoración de la inclusión para atender a todos los alumnos de su aula sin distinguirlos por las diferencias raciales, culturales, familiares, de género, por religión, destreza o capacidad. Trabajar con la diferencia puede ser una tarea compleja para los maestros, pues por un lado tiene que ver con la preparación técnica que se requiere para ello, y por otro, implica un trabajo personal y profesional que les permita tener un posicionamiento ético ante esta situación.

IV. MARCO METODOLÓGICO



Para dar respuesta al objetivo planteado, y partiendo de que este estudio pretende dar significado y sentido a las experiencias vividas por los docentes de esta institución particular, se propuso como método el estudio de caso intrínseco (Stake, 2010). Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a partir de un guion que fue construido desde las dimensiones de análisis y categorías definidas para el estudio. Se utilizó como técnica de análisis el *bricolaje*, que Kvale (2011, p.137) define como “una combinación ecléctica de formas múltiples de análisis, y una interpretación de inspiración teórica de las entrevistas como modo significativo de análisis”. Este proceso permitió interpretar los datos empíricos obtenidos de las entrevistas y cruzarlos con las dimensiones que se construyen teóricamente.

La investigación se llevó a cabo en una universidad privada de carácter religioso gestionado por laicos fundada en los años 70's. Esta universidad se ubica en el estado de Puebla, en México; tiene una población estudiantil de alrededor de 9 mil alumnos a nivel pregrado. Para fines de esta investigación, solicitamos el reporte al área correspondiente y se encontró lo siguiente: de los 121 estudiantes que reportaron en su admisión contar con una discapacidad, consideraron temas de miopía, pie plano, problemas respiratorios, entre otros. Si bien los datos están en los reportes, no son consideradas discapacidades. Por ello, indagamos con los directores de programa de manera particular y en total, se localizaron solo a 6 estudiantes: 2 de Humanidades, 1 de Psicopedagogía, 1 de Educación, 1 de Cine y 1 de Enfermería. Las discapacidades identificadas, fueron: baja visión, discapacidad motriz, baja audición bilateral, asperger.

Para distinguir a cada alumno, asignamos códigos que permitieran respetar su anonimato y la privacidad de su información. Definimos los códigos de la siguiente manera: letra E de estudiante, número, guion y las tres primeras letras de la carrera que estudiaba. Las edades de estos jóvenes oscilaban entre los 18 y 22 años. Observamos que cada estudiante había tenido un proceso de ingreso y permanencia distinto, por ejemplo, 4 de ellos se cambiaron de carrera, 5 de ellos han cursado más semestres que sus compañeros, ya que llevan menor carga de asignaturas. Una vez que identificamos a los estudiantes con discapacidad, la selección de los docentes fue con base en un muestreo a conveniencia. Para ello, decidimos entrevistar a dos profesores por cada estudiante, lo que nos dio un total de 12 docentes que trabajaron en su aula con uno o más de los estudiantes con discapacidad ubicados previamente.

Buscamos mantener un equilibrio entre los docentes en función del género y del tipo de contratación con un 50% de cada uno. Analizamos la lista de profesores que habían impartido clase a cada estudiante en este rango de tiempo, ya que resultaba importante que hubiese sido una experiencia relativamente reciente para que el docente pudiera recordar con facilidad cómo fue la inclusión de la persona con discapacidad en su aula. Respecto al tipo de contratación, definimos que hubiera profesores de tiempo completo adscritos a las distintas carreras a las que pertenecen los estudiantes con discapacidad y profesores por asignatura, o como se les llama en la universidad, profesores hora clase. Logramos que 60% de los profesores fueran de tiempo completo y 40% de hora clase. Los rangos de edad de los docentes entrevistados, se ubican entre los 30 y los 65 años.

Las áreas de conocimiento a las que pertenecen estos profesores, coinciden específicamente con las licenciaturas en las que están inscritos los estudiantes con discapacidad, por lo que hay una relación entre el número de estudiantes y el número de profesores

entrevistados. Las disciplinas en las cuales los docentes imparten clase, fueron: Humanidades, Cine, Enfermería, Educación y Psicopedagogía. En la educación universitaria, además de la relación que existe entre la profesión de base de cada profesor y la asignatura o asignaturas que imparte, el grado académico también es relevante. De los 12 docentes entrevistados, 3 cuentan con grado de doctor, 8 cuentan con grado de maestro y 1 cuenta con licenciatura, pero se encuentra estudiando la maestría.

En relación con los conocimientos previos que los profesores tienen sobre el tema de inclusión, se les preguntó si habían tomado algún curso o si contaban con alguna formación en temas de inclusión y/o discapacidad. Cuatro docentes no cuentan con información o no han asistido a cursos sobre esta temática, 4 profesores han buscado de información de manera personal, pues ante esta experiencia de inclusión en su aula, indagaron sobre el tema con expertos o en sitios web y 3 más, mencionan que sus estudios profesionales tienen relación con el tema de inclusión, pues pertenecen a las áreas de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía. Estos datos resaltan que el perfil de los docentes en temas de inclusión y discapacidad, es mínimo, nulo o incluso poco especializado. Esto refleja parte de la problemática, ya que, pareciera que la institución prioriza la capacitación docente en otros temas como la planeación, el currículum o la incorporación de tecnologías a los procesos educativos (que son los temas que los profesores han cursado en su formación continua dentro de la universidad), pero no específicamente la inclusión y la diversidad.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para indagar sobre este tema, identificamos la formación inicial de base y los cursos de formación continua de los 12 profesores entrevistados, ya que son considerados como elementos fundamentales, tanto en la ética de las profesiones (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010), como en el perfil que ha establecido la universidad para sus profesores. Al ser docentes que han trabajado con personas con discapacidad, es necesario tomar en cuenta elementos como la comunicación con el alumnado, la motivación, la tutoría, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo de los estudiantes, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje y la mejora sostenida de la práctica (Amaro, Méndez y Mendoza (2014).

Para ampliar esta idea, el primer aspecto que describimos en este apartado, es la formación profesional disciplinar de cada profesor, así como el papel que juega la experiencia laboral que tiene en su campo, ya que ambos aspectos se consideran valiosos en el perfil del profesor universitario. El segundo elemento, es la formación continua, sobre la que indagamos respecto a cursos, talleres y estudios complementarios sobre temas pedagógicos, pues, en definitiva, el profesional universitario requiere de esta preparación para el ejercicio docente. Por último, abordamos la formación sobre temas de inclusión, como un aspecto central a analizar en la caracterización del profesor en el trabajo en aula con estudiantes con discapacidad.

Resulta indispensable considerar en toda profesión, la formación universitaria y la formación continua, ya que, desde el campo de la ética general de las profesiones, estos elementos forman parte del perfil que los constituye como profesionistas (Cobo, 2003). El docente accede a ello tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para poder ejercer y, sobre la cual, el docente recibe contractualmente la remuneración por el ejercicio profesional ejercido (Hortal, 1996, 2002). El profesor requiere entonces, por un lado, de las habilidades y competencias disciplinares, pero, por otro, de documentos probatorios que lo puedan demostrar en términos meritocráticos (Dubet, 2004) o de credencialización.

Al indagar sobre sus estudios profesionales y de posgrado, obtuvimos las siguientes respuestas: de los 2 profesores que imparten clase en la licenciatura de Cine, uno de ellos es Ingeniero en sonido y otro es Cineasta. De los cuatro profesores adscritos a la carrera de Humanidades, uno es Politólogo, otro Filósofo y dos más estudiaron Humanidades. Uno de los docentes del área de Enfermería, es Médico de profesión y el otro es Enfermero. En la carrera de Educación, entrevistamos a una Comunicóloga y a una Psicóloga. Respecto a grados académicos, 1 profesor cuenta con licenciatura, 8 con maestría y 3 con doctorado. Los datos obtenidos dan cuenta de la relación que existe entre la carrera que cada profesor estudió, con el campo disciplinar en el que imparte clases, lo cual es un elemento significativo y relevante en formación de jóvenes universitarios, de acuerdo con lo que la universidad establece. Por ejemplo, los dos profesores de cine cuentan con un perfil afín como cineasta o ingeniero de sonido, los profesores de humanidades tienen perfil de filósofo, politólogo o licenciados en humanidades. En el caso de los profesores de educación, uno es psicólogo y otro comunicólogo, aunque su perfil base no es igual a la carrera en la que imparten, sus estudios de posgrado sí lo son.

El tema de los grados académicos ha estado en boga desde mediados de los años 80, ya que, con la Reforma del Estado, se impulsó una tendencia y un creciente interés en que los profesores cuenten con un nivel académico superior en grados o niveles. Para la universidad, esto se ve reflejado en algunos indicadores que solicitan evaluadoras y acreditadoras nacionales a las que la institución atiende, como son la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Tanto la tendencia externa, como el interés interno de la institución en términos de lo que se entiende como calidad académica, ha llevado a la institución a buscar un mayor número de profesores con grado de maestría o doctorado, además, da cierto peso a los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Lo anterior se observa en los datos y el discurso que se ha presentado en los planes de desarrollo institucional, lo que nos permite confirmar que la institución busca consolidar el perfil de sus académicos.

De acuerdo al perfil docente de la universidad, la institución considera que sus profesores deben ser competentes en su ámbito disciplinar, así como contar con el grado académico requerido, mantenerse actualizados en su campo, contar con una visión prospectiva, tener experiencia profesional y preferentemente ejercer como profesional en el campo en el que se formaron. Como se observa en los datos de los entrevistados, podemos decir que los 12 profesores cumplen con lo que la universidad espera de ellos respecto a la relación de su carrera profesional con área disciplinar en la que imparten clases. Respecto a los grados académicos, si bien, no todos

los profesores cuentan con estudios de maestría o doctorado, quienes aún no cuentan con un grado superior, se encuentran actualmente estudiando para obtenerlo. Es necesario mencionar también que, con un superior grado académico y mayor preparación con cursos de especialización, más elevada es la remuneración que obtiene el profesor, por lo que el tema económico también es un estímulo en función de la retribución del trabajo realizado y la preparación que van teniendo para ello (Hortal, 2010).

Los 12 profesores entrevistados señalaron que han tenido experiencia de trabajo en áreas o sectores relacionados con su formación profesional. Si bien, esto no se preguntó de manera directa en las entrevistas, compartieron la información como un aspecto relevante en su rol como profesores universitarios. Por ejemplo, los docentes del área de Humanidades han trabajado en museos, espacios de cultura, música o arte. Los profesores de Enfermería han estado en hospitales trabajando y dando seguimiento a los residentes. Los docentes de Cine han colaborado en espacios cinematográficos tanto en producción, como edición. Y quienes están en el área de Educación o Psicopedagogía, han sido docentes en otros niveles educativos o en áreas de inclusión. Por ejemplo,

Primero trabajé en la Fundación Down, después fui Directora técnica del Centro Bethesda y posteriormente abrí mi colegio. Lo tuve como 10 años, 8, 10 años (P5-EDU)

Desde 2008. Casi diez años. Certificada por COMCE como docente enfermera, superviso prácticas y trabajo en abierta. Me certifiqué como tutor y también me certifiqué como docente. Como cinco años en El Batán (psiquiátrico) y di clases en Betania (hospital) y como subdirectora en el DIF (gobierno) (P10-ENF)

En algunas carreras como Medicina, Enfermería o Cine, se valora más que el docente haya ejercido su profesión, a diferencia de las Humanidades o la Psicopedagogía, pues como señala Dubet (2004) hay una distinción entre las profesiones liberales y profesiones salariales, ya que las primeras ejercen en mercados laborales y, las segundas, dependen de las instituciones educativas para poder existir.

Otro elemento que se destaca en el perfil del profesor es la trayectoria profesional docente, entendida como la experiencia que los entrevistados han tenido y que los ha constituido y conformando, como profesionales de la educación. Respecto a la experiencia docente, 1 profesor se ubica en el rango entre 5 y 9 años de experiencia, 6 profesores tienen entre 10 y 15 años, 2 profesores tienen entre 16 y 20 años y 3 docentes tienen entre 21 y 25 años de experiencia, por lo que podemos decir que son maestros que se han desempeñado en esta profesión y se ha ido constituyendo su perfil con base en la formación profesional señalada previamente y por la experiencia que han tenido frente a grupo.

Los docentes del área de Enfermería, distinguieron dos tipos de trayectoria en la docencia, una directamente en aula universitaria y otra en espacios hospitalarios con alumnos residentes que se encuentran en procesos de formación avanzados o de especialidad. Mencionaron también haber impartido clase en laboratorios en los que se utilizan maniqués para práctica y señalaron que también han acompañado a jóvenes universitarios en servicio social rural. Esta experiencia

educativa en distintos ámbitos o sectores, forma parte de lo que los docentes argumentan, da posibilidades de trabajar en la educación superior.

Las docentes de la carrera de Educación, señalaron algunas características sobre el tipo de práctica docente que han tenido y las funciones complementarias que han desempeñado. Por ejemplo, la profesora de Educación, que es comunicóloga, ha trabajado 10 años en bachillerato, dando clase y siendo tutora de grupo. La otra profesora, que es psicóloga, ha sido docente y directora en escuelas de educación especial y ha dado terapia de aprendizaje con niños, jóvenes y padres de familia. En este sentido, la acumulación de experiencias pedagógicas en otros niveles y con roles distintos a la docencia, abona a su perfil como docentes universitarios.

Los docentes de Psicopedagogía han impartido clase únicamente en el nivel superior. Ambos son psicólogos y han dado clase a jóvenes universitarios de áreas de pedagogía y psicología, han tenido experiencia docente en la universidad abierta, es decir, en la modalidad que atiende a profesionistas en servicio que desean estudiar una licenciatura pero que, en su mayoría, son adultos con experiencia en el campo profesional.

De la misma manera, los profesores de Cine, han impartido clase sólo en el nivel superior. Ambos fueron invitados a participar como profesores, por la amplia experiencia con la que contaban en edición y producción cinematográfica y radio. Este es un ejemplo de lo que comentan Hortal (2002) y Martínez-Navarro (2010), sobre la relación entre la formación disciplinar y la experiencia en el campo. Aunque sean profesionales que han migrado de su profesión de base, a la docencia, pertenecen ahora a otro colectivo, requieren experiencia y, a mediano y largo plazo, una formación específica que los acredite para ello.

Uno de los docentes del área de Humanidades, que también estudió música, ha impartido clase en universidades nacionales y extranjeras, así como en conservatorios de música en los que participan niños, jóvenes y adultos. Otro profesor de esta área, que es filósofo, únicamente ha dado clase en nivel universitario con jóvenes de carreras afines y en formación de sacerdotes que estudian filosofía. Una profesora ha tenido experiencia de trabajo en museos, en los que ha impartido talleres a niños y jóvenes. La otra docente, solo ha impartido clase en el nivel universitario.

Respecto al tema de la discapacidad, encontramos diversas razones para resaltar la importancia de la experiencia laboral en su práctica docente, entre ellas, se ubica el conocimiento del servicio que ofrece cada profesión, la diversidad de actividades que una persona puede desempeñar en el área, el reconocimiento de los retos y complejidades propias del campo profesional, aunque ello ponga en evidencia una idea estandarizada de profesionista. Esto, por ejemplo, lo expresan los profesores del área de Enfermería, Cine y Humanidades.

Hay muchas disciplinas involucradas y todas son muy conceptuales, debes tener algo que decir, una idea. En términos laborales creo que E4-TCIN tendría que buscar como los espacios, más bien ser quien conceptualiza que quien realiza (P8-PCIN)

La enfermería, ya en un ejercicio profesional, les va a costar, les va a exigir mucho, y algunos no van a aguantar. O pude que saquen la carrera, pero cuando lleguen a los lugares de trabajo... Ese es otro problema ¿no? (P9-ENF)

Estos aspectos no solamente afectan el principio de autonomía, sino que se atenta contra el derecho de elección del estudiante con discapacidad de estar y participar de una educación

universitaria, a quien, de antemano, se le considera incapaz para determinados campos, porque tiene un estigma desacreditado, que resalta su limitación o deficiencia.

De acuerdo con Amaro, Méndez y Mendoza (2014), estos testimonios reflejan el punto en donde el papel del docente se vuelve fundamental, ya que el reto es “poner en marcha todas sus capacidades profesionales para responder a las diversas necesidades de los alumnos. En este sentido, la función del docente es la de mediar entre el alumnado real y diverso, y el currículum formal” (p.201). Ante la discapacidad presente en su alumnado, ellos, como docentes, necesitan dar respuestas emergentes para la formación profesional de estos jóvenes, buscando estrategias que les permitan enfrentar las barreras de las profesiones rígidas que les esperan al egresar. En este sentido, sobre las competencias que se espera que un egresado tenga cuando se incorpore al sector productivo, encontramos una relación entre el tipo de discapacidad y la profesión que estudia. Esto resalta el estigma de la persona con discapacidad (Goffman, 1970), *versus*, su autonomía por estudiar determinada carrera. Este tema fue mencionado por 4 profesores entrevistados y se destaca un mayor énfasis por parte de los docentes de Enfermería y Cine, a diferencia de Psicopedagogía o Educación, en las que los profesores no mencionan el vínculo con el área laboral.

Lo ponía yo a hacer prácticas así con sus compañeros o con el maniquí (...) pero pues vuelvo a repetir, pues, el chico es inteligente, solamente, cómo lo podemos encausar a que sea otro tipo de, de preparación (...) o se puede dedicar a la investigación (P10-ENF)

Al final de cuentas, el enfrentar a ese muchacho con el paciente, imagínate cuando el paciente le grite y no oiga ¿no? O yo me pregunto ¿cómo se va a poner un estetoscopio si trae los aparatos auditivos? detalles finos que no es que tú los hagas a un lado o que digas este, los discrimines, pero sí tienen una relevancia en su práctica profesional en un futuro (P9-ENF)

Realmente creo que no necesita indispensablemente ver superbién para trabajar en el Cine. Aunque suene un poco extraño tal vez. Posiblemente para la fotografía no va a funcionar, pero hay otras áreas. Pero bueno, no lo va a limitar. Creo que si él tiene la claridad de lo que quiere hacer, sin problemas va a poder hacerlo (P8-CIN)

En el caso de los profesores de Humanidades, surgen inquietudes a partir de la idea de que una persona con discapacidad tenga un título universitario:

El problema es que, cuando lo ves más desde el punto de vista personal, humano, definitivamente hay que apoyarlos. Si quitas el filtro humano... ahí sí habría que preguntarse... no se... ¿Tiene sentido tener un chavo que no quiere estudiar algo estudiándolo? o sea... ¿Es lo correcto, no es lo correcto? ¿lo estamos ayudando o no lo estamos ayudando? o sea, no sé, desde el punto de vista humano creo que me da gusto, es un chavo súper a todo dar, pero si empezamos a poner otros criterios habría que preguntarse... sí, o sea, por ejemplo, ok, los hacemos hacer la universidad les damos un título que evidentemente no lo sacó con los mismos criterios que otros... entonces ¿Ahora qué? ¿Le vamos a dar el trabajo? Entonces la universidad los va a contratar o ¿Quién los va a contratar? ¿los que los contraten van a saber que están así? (P2-HUM)

Digo, yo trabajo el tema de la diversidad cultural y de la inclusión, entonces, para mí es totalmente válido, pero también creo que se corre el riesgo ¿no? a veces por hacer lo políticamente correcto o

por tener miedo a las demandas o por... ¿no? Que no establecemos criterios claros y me parece que son muy importantes. Es decir, eh, claro la universidad tiene un sentido, tiene objetivos, tiene... desarrollar como ciertas habilidades en los estudiantes, entonces también habría que ver si todo tipo de discapacidad tiene que entrar aquí. ¿Si me explico? habrá algún tipo de discapacidad que no coincide con este... ser universitario ¿no? y creo que es válido poner ese límite ¿no? (P12-HUM)

Se parte de que el conocimiento del campo profesional de cada disciplina, ha llevado al docente a conformar un ideal de profesionalista al que debe formar en sus aulas, un alumno homogéneo, en donde no cabe la diferencia. Martínez-Navarro (2010) y Hortal (2000), reconocen como bienes internos de la universidad, la formación de profesionales altamente especializados en alguna área del saber, ser capaces de brindar un servicio competente y responsable a la sociedad, con base en los usos y tradiciones de los colectivos profesionales. Estos bienes han sido establecidos desde finales de la edad media, sin embargo, desde el punto de vista ético, es necesario atender la revitalización moral de la institución universitaria en la medida en que los profesores asuman seriamente el compromiso con los valores y principios de la universidad republicana.

Para poder atender a las demandas actuales de la universidad, el modelo inclusivo señala que, “las respuestas educativas por parte del profesorado tienen un mayor grado de influencia en el aprendizaje que las características personales del estudiante, por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 201). Por ejemplo,

Y bueno, me parece que en general es complejo todo el asunto de tomar a un profesional que está en una disciplina, que tiene una experiencia y jalarlo a enseñar. Con mucha frecuencia, creo que nos toma a veces hasta de sorpresa. Dices, bueno, sí domino mi disciplina, pero ya enseñar requiere otro asunto que a lo mejor no domino. Y luego, dentro de eso, vamos descubriendo cosas que dices, pues no es solo enseñar, aparte se trata como de guiar. Y en ese guiar, pues hay cosas que no entiendo y que no sé cómo hacer y que necesito aprender (P8-CIN)

A partir de lo analizado, surgen las siguientes inquietudes, ¿la institución debe aceptar a todos los alumnos, aunque no cuente con las políticas, los recursos, espacios y apoyos para dar una educación en igualdad de condiciones y oportunidades? ¿qué tipo de profesionalista se está formando? ¿está brindando apoyos y oportunidades de manera equitativa y justa para ello? ¿es suficiente con la integración? En este sentido, los docentes cuestionan los límites de la inclusión, con el riesgo de caer en una segregación incluyente (Castel, 1997, en Amaro, Méndez y Mendoza, 2014) y convertirse en una universidad con procesos de discriminación y limitación de sus derechos y libertades (Rodríguez, 2007), aunque no sea intencionalmente.

VI. CONCLUSIÓN

A partir del análisis sobre el perfil del profesorado entrevistado, se aprecia una relación con los principios de beneficencia y no maleficencia cuando en sus discursos argumentan que se les presentarán ciertas dificultades a estos alumnos en su vida profesional, lo que nos muestra que,

de entrada, el docente está reduciendo la autonomía del estudiante de formarse para la profesión que él decidió y su derecho a participar en una institución que lo forme para ello. El profesor, desde su posicionamiento del saber sobre el campo laboral, establece el primer obstáculo para que estos alumnos puedan lograrlo. Como consecuencia, la discapacidad se atribuye al estudiante, no a las barreras que las profesiones pueden estar generando para su plena participación. Tras este análisis, consideramos que la idea de normalidad en las profesiones y en la formación de jóvenes universitarios, puede modificarse desde los planteamientos de la justicia educativa en la que se consideran las diferencias de los seres humanos, que es el punto de partida para la distribución de los bienes educativos de forma equitativa, como por ejemplo, “la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente” (Bolívar, 2005, p.44).

Pareciera entonces, que los profesores reconocen las identidades y atributos de su disciplina y reafirman el sentimiento de pertenencia, a lo que Becher (2001) llama, tribu académica. Pero, ¿realmente será su disciplina tan rígida como para no permitir la inclusión de estas personas? ¿No se estaría partiendo de una idea previa de imposibilitar al otro afirmando que no podrá desempeñarse en ese campo disciplinar? ¿Es el profesor quien puede definir el camino profesional de los estudiantes? Estas preguntas nos llevan a pensar éticamente desde el principio de beneficencia y en función de la relación de ayuda que plantean Bermejo y Ribot (2007) y el fin último de la profesión docente (Hortal, 2002; Martínez Navarro, 2010), por lo que estaríamos hablando de la necesidad de que el docente reflexione desde un sentido menos técnico y más bien ético, sobre las expectativas que tiene sobre cada uno de sus estudiantes (Moola, 2015) y se reconozca a sí mismo como un profesional de la docencia capaz y responsable de acompañar el proceso formativo con la intención de que todos los alumnos tengan un proyecto de vida lograda o autorrealizada independientemente de su discapacidad (Etxeberria, 2005, 2005a).

Afirmamos que la institución tiene un gran reto en la ampliación de la idea de campo disciplinar, considerando en ello, el papel que tienen sus profesores en la eliminación de esta barrera actitudinal tan importante, para que los estudiantes con discapacidad gocen de su derecho a la educación superior y de la oportunidad de incorporarse al campo profesional en lo que ellos, de manera autónoma, decidan. Al hacerlo de esta manera, la universidad estaría atendiendo al principio de justicia, con el compromiso entonces de no evitarle un mal al alumno con discapacidad, sino un beneficio ofreciéndole las condiciones que requiere para su formación profesional. El trabajo colegiado en academia, la formación del profesorado, la investigación, la vinculación y la conformación de redes de apoyo (Cruz, 2016) bajo políticas, normativas y procesos institucionales orientadores, pueden contribuir a la consecución de dicho perfil en la universidad.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa
- Bermejo, J y Ribot (2007) La relación de ayuda en el ámbito educativo. España: Sal Terrae
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 42-69.
- Cobo, J. (2003). Universidad y ética profesional. España: Universidad de Salamanca
- Cruz, R. (2016) Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. EDUCERE, 2017, 21. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/356/35652744005/>
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? España: Gedisa
- Etxeberria, X. (2005). Temas básicos de ética. España: Desclée
- Etxeberria, X. (2005a) Aproximación ética a la discapacidad. España: Universidad de Deusto
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Gairín, J., y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, Enero-Junio, 1-15.
- Goffman, E. (1970). Estigma. Argentina: Amorrortu
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania* 43 p. 98 a 111
- Hortal, A. (1996). Siete tesis para repensar la ética profesional. *Perspectivas*, 200-217
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. y Conill, J. 10 palabras clave en ética de las profesiones. España: Verbo divino. P. 55-78
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. España: Desclée
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- León, M.J., (2012). Educación inclusiva. Madrid: Síntesis.
- López – Zavala, R y Solís, M. (2011) Ética profesional del profesorado. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Moola, F. (2015). The road to the Ivory Tower: The learning experiences of students with disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-70. doi: 10.4471/qre2015.56
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Martínez-Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. España: Desclée

Rodríguez, J. (2007) ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? Cuadernos de igualdad. México: CONAPRED.

Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

HOW TO CITE THIS ARTICLE:

Iturbide, P. (2023). Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15155>

ABOUT THE AUTHOR:

P.I.Fernández

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3514-2730>

Correo: paulina.iturbide@upaep.mx

E.V.S. Valencia

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8639-3404>

Correo: emmaveronica.santana@upaep.mx

Editor: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Ad Hoc Reviewer: Olívia Moraes de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Submitted March 29, 2022

Accepted September 9, 2022

Published April 1, 2023

