

Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación

Citlali Romero Villagómez*

María Teresa Yurén Camarena

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

* Profesoras investigadoras de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correos electrónicos: citlaliromevilla@yahoo.com.mx teresayuren@yahoo.com

Resumen

En este trabajo reportamos los resultados de una investigación realizada en torno a la formación de profesionales de la educación en una universidad pública. Se muestra que los formandos del último semestre de cinco carreras consideran que los rasgos generales de la ética de un universitario se configuran fuera de la universidad y con la ayuda de otros. El análisis del discurso de profesionales recién egresados de esas mismas carreras revela que algunos de los rasgos generales del *ethos* profesional se configuran en procesos de coformación, al margen del dispositivo universitario. Se expone cómo pasan de la eticidad inmediata a la determinación de algunos principios morales, y se muestra que ni en la Universidad ni en el seno del grupo de referencia, el estudiante configura una *phronesis* profesional que le permitiría resolver con equidad los problemas de la profesión.

Palabras clave:

Ética profesional
Coformación

Abstract

In this paper, we report the results of an investigation on the training of education professionals at a public university. Students in their last semester in five different programs felt that the overall elements of university students' ethics are created outside the university, and with the help of others. An analysis of the discourse of professionals recently graduated from the same programs showed that some of the overall elements of professional *ethos* are established in parallel education processes that take place outside the university. The study showed that they transition from immediate ethics to the definition of certain moral principles, and that the students do not establish a professional *phronesis*, whether in the university or in the heart of their reference group, that would enable them to equitably solve their professional problems.

Keywords:

Professional ethics
Parallel education

Presentación

Casi todas las carreras universitarias que forman a profesionales de la educación (pedagogos, profesores de lenguas extranjeras, psicólogos educativos, profesores de educación media superior, entre otros) tienen como uno de sus objetivos que los egresados forjen un *ethos* profesional o, al menos, que hagan suyo un cierto código de conducta para orientar su práctica profesional. La investigación que realizamos¹ en una universidad pública, y que aquí reportamos, nos reveló que, cuando ese propósito no se cumple cabalmente o está ausente de la formación universitaria, los formandos logran avanzar en la configuración de un *ethos* profesional, gracias a procesos de coformación.

Problemática y metodología

Llamamos *ethos profesional* al sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce (Yurén, 2005). Tomarlo como objeto de investigación obliga a tomar en cuenta, por un lado, los elementos que lo configuran y, por otro, su proceso de construcción.

El *ethos* profesional resulta de la 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,² que constituye el elemento formal del *ethos* 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 (Yurén, 2003). Los dos últimos elementos se refieren a la construcción del sí mismo como sujeto ético, la cual, como dice Foucault (en Dreyfus y Rabinow, 1988), requiere de la relación con uno mismo (*rapport à soi*).

La construcción del *ethos* profesional es una forma de construcción identitaria; por ende, no es ajena a las crisis identitarias. Éstas tienen lugar cuando se rompe el equilibrio identitario por efecto de alguna perturbación de relaciones, relativamente estabilizadas, entre los elementos estructurantes de la actividad (Dubar, 2000).

En el proceso de construcción del profesional como sujeto ético, distinguimos tres momentos —distinción

que, en parte, deriva de nuestra interpretación de la ética P. Ricoeur (1996)—. En el primer momento, la primacía la tiene la *eticidad inmediata* (o intencionalidad acrítica de la vida buena); el segundo momento, el de la *moralidad*, está dominado por la necesidad de pasar la eticidad inmediata por el tamiz del juicio moral, y el tercer momento se caracteriza por recurrir al juicio en situación (o juicio prudencial) cuando la norma o principio que rige el juicio moral conduce a atascos prácticos (a esto último le llamaremos *eticidad crítica*).

Cabría esperar que cualquier carrera universitaria favoreciera el proceso de construcción del profesional ético, pero ello depende del dispositivo de formación. Éste es el conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad formativa determinada (la cual puede responder o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales) (Yurén, 2005). Desde la perspectiva que planteamos, el dispositivo es defectivamente formativo si la organización de sus elementos no favorece las situaciones formativas adecuadas para configurar el *ethos* profesional.

Diversas investigaciones (en Yurén, 2005) nos han mostrado que los dispositivos que suelen favorecer la construcción del *ethos* son aquellos que contribuyen a forjar la competencia autoformativa, es decir, la capacidad del sujeto de asumir la dirección de su proceso formativo y autonomizarse, en grados variables, con respecto a la institución escolar (Yurén, 2005). A su vez, la autoformación y la construcción del *ethos* pueden ser estimuladas y favorecidas mediante procesos de coformación.

La coformación consiste en aprender y trabajar con otros. “Trabajar con otros” expresa una situación formativa; “aprender con otros” es una estrategia de aprendizaje. Se puede trabajar con otros sin aprender de y con ellos. Se puede aprender de otros sin trabajar con ellos. Sólo la conjunción de situación y estrategia da lugar a la coformación (Romero, 2006). La coformación opera también como una oportunidad para construir *trayectancia*, término que condensa el trayecto, la trayectoria y el proyecto del sujeto (Bernard, 1999).

Lo que aquí presentamos es el análisis del caso de una universidad pública del sur del país. Para obtener los datos, se aplicó un cuestionario (que incluyó preguntas descriptivas, bloques de escalamiento tipo Lickert y preguntas de ordenamiento)³ a 74% de los estudiantes del último semestre de cinco carreras, que tienen en común la formación de profesionales de la educación. Además, a ocho estudiantes recién egresados de esas carreras se les hicieron entrevistas

¹ Esa investigación se reportó como tesis doctoral de C. Romero (2006), elaborada bajo la dirección de T. Yurén. La novedad que estamos introduciendo en el trabajo que aquí presentamos es la interpretación de los datos a la luz de la teorización sobre el *ethos* profesional (Yurén, 2003 y 2005) y de las categorías de Ricoeur (1996) sobre el sí mismo.

² La estructura motivacional es de nivel preconventional si el sujeto actúa apegándose a la autoridad de otro o bien buscando obtener un premio o eludir un castigo; es convencional, si se apega a roles o a normas, y es posconventional si actúa conforme a principios autónomamente determinados.

³ Todas las preguntas fueron cerradas. Para el análisis se utilizó el paquete SPSS. El instrumento en general tuvo un .8114 de fiabilidad aplicando la prueba Alpha de Cronbach.

abiertas en las que se buscó que narraran su trayectancia, lo cual reveló los momentos de producción del sí mismo como sujeto ético. Para analizar los datos cuantitativos, usamos estadística descriptiva. Para el análisis cualitativo usamos una forma de análisis estructural (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996) que es coincidente en buena medida con la analítica de las representaciones, y aplicamos una forma de trabajo que nos permitió reconfigurar relatos de vida (Pineau, 1998).

La construcción del *ethos* profesional al margen de la Universidad

Las respuestas al cuestionario que aplicamos aportaron datos relevantes para la temática que nos ocupa. De los cuestionados, 73% afirma que se siente capaz de resolver cualquier problema que se le presente en el ámbito laboral, y 91% dice que tiene claros sus principios éticos para actuar en ese campo. Esto resulta desconcertante si se considera que sólo 22% de los formandos que están por egresar dice conocer bien el ámbito laboral en el que va a ejercer la profesión. Lo que de aquí se infiere es que mientras que las dos primeras respuestas aluden a lo que desean ser (un profesional bien preparado), la última se refiere a lo que sucede en la realidad (es decir, la mayoría desconoce el campo laboral).

En congruencia con el deseo y la imagen ideal de profesional que se forjan, 93% de los formandos afirma que se siente motivado para crecer como persona. Esta respuesta la pusimos en relación con los motivos por los cuales están dispuestos a concluir sus estudios. Para 91% resulta muy importante prestar un buen servicio a la sociedad; para 88% lo es el cumplir con un anhelo personal, y para 83% es muy importante retribuir al esfuerzo de sus padres. Son menos (79%) los que juzgan como motivación muy importante el obtener un empleo bien remunerado, y sólo para 42% resulta muy importante obtener prestigio social. Estas opiniones revelan un cierto grado de descentramiento y compromiso con los otros, por encima de preocupaciones pragmáticas.

Para la mayor parte de los formandos, la experiencia de trabajar con otros significó sobre todo “aprender de y con otros”. Esta opción quedó muy por encima de “la oportunidad de convivir con otros” y la de “repartir el esfuerzo”. Las principales razones que expresaron los estudiantes para trabajar con otros fueron: “enfrentar ideas”; “facilitar la tarea” y “desarrollar más creatividad”.

Del conjunto de las respuestas obtenidas, podemos inferir que el trabajo con otros les gusta y encuentran en él un sentido formativo. Sin embargo, es evidente que cuando se refieren al trabajo con otros, están pensando más en los aspectos de formación intelectual que moral, pues cuando se les pregunta por la mejor ayuda que han recibido de otros, responden como primeras opciones: “escuchar las inquietudes

intelectuales”, “criticar mis puntos de vista” y “animarles a seguir adelante” (Romero, 2006).

Aún así, los formandos suponen que cuentan con las competencias y cualidades genéricas que requieren para la construcción del *ethos* profesional, pero afirman que no fueron adquiridas en la Universidad, sino fuera de ella y con la ayuda de otros (ver tabla 1).

Tabla 1.
Nivel y contexto de adquisición de competencias y cualidades éticas

Núm.	Competencias y cualidades profesionales genéricas que atañen al <i>ethos</i> profesional	Alto nivel de logro (N 96)	Adquirida en la Universidad (N 96)
1	Capacidad de autocrítica	72.4%	22.0%
2	Tomar decisiones con base en una	71.4%	15.3%
3	deliberación	81.7%	43.9%
4	Trabajar en equipo	84.6%	26.5%
5	Habilidades para interactuar	86.7%	11.2%
6	Aprecio por distintas culturas y formas	83.6%	23.5%
7	de pensar	93.9%	11.2%
8	Capacidad de incluir a otros en lugar	92.9%	5.1%
9	de excluir	91.9%	3.1%
10	Preocupación por hacer las cosas lo mejor posible	87.8%	5.1%
	Reconocer y asumir mis responsabilidades		
	Autonomía e independencia		
	Construir un plan de vida		

Fuente: Romero C. (2006).

Para indagar dónde y cómo, al margen de la Universidad, los formandos hicieron un trabajo sobre sí y con otros gracias al cual adquirieron las competencias y cualidades que los configuran como profesionales éticos y procedimos a hacer entrevistas a quienes habían egresado recientemente de alguna de las cinco carreras. En esas entrevistas pudimos captar que el recién egresado, al enfrentarse con la realidad laboral, pasa abruptamente del sentimiento de plenitud, de sentirse totalmente capaz, a un estado de crisis provocado por las carencias que perciben en su formación y la inconformidad con respecto al dispositivo universitario en el que se formaron.

La información que aportaron nuestros informantes mostró que la crisis fue una ocasión propicia para que hicieran un ejercicio narrativo que, por un lado, fue una mirada retrospectiva del dispositivo universitario y, hasta cierto punto desidentificatoria, y, por otro lado, puso de manifiesto que habían forjado rasgos de la personalidad ética, gracias al trabajo con otros y al proceso de aprender de y con ellos. En suma, su narración reveló que diversos rasgos del *ethos* profesional se fueron configurando en un proceso autoformativo, que conjuntó experiencias de coformación y de construcción de trayectancia.

Si bien esas experiencias fueron múltiples, lo que apareció como constante en las narraciones fue el papel central que tuvo un grupo de referencia: *Yaqui*⁴ construyó un sentido de compromiso social en una organización civil, y *Mayo* hizo lo propio en un grupo de amigos que se dedicaban al estudio de cuestiones sociales y a la actividad política. El grupo de referencia de *Seri* fue un círculo de estudio que se orientaba al crecimiento espiritual y que contribuyó al trabajo de reflexión sobre sí. Para *Rarámuri* y *Tzotzil*, el trabajo comunitario combinado con el académico en un equipo de investigación ayudó a construir su personalidad sociomoral en el campo profesional, en especial su sentido de justicia y equidad, así como de responsabilidad con el equipo. Finalmente, *Triqui*, *Cora* y *Pima* forjaron un sentido de compromiso y de respeto al otro en un grupo de estudio que formaron y cultivaron a lo largo del tiempo que duró la carrera.

Primer momento: la eticidad inmediata

La eticidad inmediata de la profesión corresponde al momento en que los sujetos tienen una nebulosa de ideales y sueños de realización con respecto a la profesión, y algunas convicciones no reflexionadas. Su relación con el otro se revela como adhesión. Tanto la estima de sí como el sentido de reciprocidad son acrílicos y están más teñidos de afectividad que de reflexividad. Se trata, pues, de la intencionalidad de la vida buena no reflexionada y acrílica.

En este momento de construcción del sí mismo, pasa a un primer plano el reconocimiento del otro cercano que, como diría Ricoeur (1996), es irremplazable en la estima. Ese otro cercano es, en primer término, algún miembro de la familia o todos en conjunto. Esto se revela, sobre todo, cuando nuestros informantes se refieren a los motivos de elección de la carrera. *Cora* lo expresa así: “*Fue mi propio interés, yo quería estudiar algo que tuviera que ver con la educación [...] nadie en mi familia se ha dedicado a la educación.*” Y *Seri* dice: “*Yo siento que ella [mi madre] es la que más me ha motivado.*”

Con respecto a ese otro cercano, el sujeto se siente en deuda. *Pima* expresa “*mi estímulo fue el reconocimiento de la familia*”; *Rarámuri* afirma “*me dolía mucho ver cómo la gente trataba a mi mamá [que era cocinera], cuánto le pagaban*”. Por su parte, *Mayo* señala: “*[a mis padres] no podía defraudarlos, después de todo su esfuerzo[...] ¡No podía fallarles!*”

La ayuda de otros, resulta formativa, sobre todo en aspectos relativos al saber y al saber hacer. *Rarámuri* expresa: “*Cuando llegaba el ingeniero [que era su jefe], le preguntaba. Él me dio todos esos cursos de la compu[...] con esas bases,*

ahora puedo trabajar cualquier otro programa.” *Yaqui* dice: “*Comencé a leer por tercer semestre, por un amigo con quien me veo mucho, hasta la fecha [...] [Él] me prestó libros.*” Y *Seri* señala: “*A mí me gustó mucho trabajar con esa persona [que observó mi práctica y señaló] los errores. Con eso, nos hicieron ver muchas cosas.*” Aunque aparentemente ese apoyo no impacta la dimensión ética, el apoyo recibido por el otro genera un sentido de gratitud que hace que el otro al que el sujeto se adhiere, adquiera la forma de modelo, de guía o de referente ideal.

En el caso de nuestros informantes, quienes adoptaron esa figura de modelo o ideal fueron los maestros, los jefes o los amigos que les apoyaron en algún momento, o también los miembros de algún colectivo al que pertenecían y que estimularon la toma de conciencia de la realidad social y cultural. *Tzotzil* señala: “*Hay algunas personas que me marcaron, como maestros. Este dejar huella está relacionado con sus características personales.*” *Rarámuri* expresa: “*La investigadora con la que trabajaba me ayudó muchísimo, me ha apoyado muchísimo, es como una luz que te impulsa a seguir adelante.*” Con respecto a otra persona con quien trabajó algún tiempo, *Rarámuri* señala: “*Es una persona con la que yo me identifiqué mucho porque ella venía de un pueblito y de una familia muy humilde, y poco a poco ella logró salir adelante.*” *Mayo* dice: “*Tuve un amigo, el director del área en que trabajaba [en un periódico] que confió en mí.*” Según *Pima*, “*el ejemplo muy constante es el de la líder [del equipo]. Véamos sus trabajos, era un gusto poder leerlos, porque lo hacía ¡tan perfecto! Era mi referente.*”

También hubo algunas figuras que al operar como contraejemplos contribuyeron a forjar ese ideal. *Triqui* lo expresa así: “*[Me influyó] ver a algunos maestros que eran de lo peor; yo decía ‘si yo fuera maestra no haría eso.’*”

En la nebulosa de ideales y sueños que configuran la eticidad inmediata, está también la idea de estudiar la carrera para convertirse en un profesional universitario. *Mayo* lo expresa así: “*Me movió a tomar la decisión [de estudiar la carrera el] haber escuchado cosas de los movimientos estudiantiles [...] y a alguien decir ‘soy universitario.’*” El sentimiento de orgullo de ser universitario, mezclado con una cierta ansiedad, es expresado por *Yaqui* así: “*Uno de mis miedos fue el no estar al nivel de mis compañeros, de saber muy poco para lo que representaba en mí estar en una universidad.*”

También forma parte de esos ideales la misión que cada uno supone que cumplirá al concluir la carrera. *Mayo* dice: “*Yo tenía la intención de formarme para ir a una comunidad a dar clases, dar algo.*” *Rarámuri* considera que los saberes adquiridos le permitirán “*trabajar con los chicos que van mal, que tienen materias reprobadas, los que casi expulsan, los que tienen problemas familiares*”.

Como se puede apreciar, en este momento de la construcción del sujeto ético se empieza a configurar lo que puede llegar a convertirse en responsabilidad social, siempre que pase

⁴ Para proteger la identidad de nuestros informantes utilizamos nombres ficticios que tomamos prestados de los grupos indígenas.

por el tamiz de la reflexión, o también, lo que puede llegar a convertirse en un compromiso con el otro si, además de esa reflexión crítica que conduce a los principios abstractos, se asume una relación de solicitud con el otro que es enriquecida por la perseverancia moral. Sin embargo, ni tal responsabilidad ni tal compromiso se producen cuando los sujetos no logran superar el momento de la eticidad inmediata.

Segundo momento: la moralidad como obligación abstracta

Para pasar de la eticidad inmediata al momento de la moralidad, se requieren experiencias significativas que ayuden a los sujetos a transitar desde una perspectiva funcional y egocéntrica hasta una perspectiva comunicativa que pone en primer plano al “nosotros” y que se perfecciona hasta culminar en el punto de vista moral, caracterizado por una pretensión de universalidad.⁵

Algunos ejemplos de esta transición se revelan en las narraciones. Por ejemplo, *Triqui* se asumía como líder con un sentido funcional: “Yo siempre empezaba a proponer”, “yo era jefe de grupo”, “yo decía qué había que hacer”. Sin embargo, el trabajo con otros y los lazos de afecto con ellos contribuyeron a que desarrollara su capacidad de comunicación y a procurar consensos. Lo dice así: “Tenía una compañera[...] éramos muy similares en nuestras formas de trabajar. En esas situaciones no hay necesidad que alguno se autoerija líder[...] entre las dos decidíamos.” Cora tiene una experiencia semejante: “Curiosamente mi equipo venía desde el primer semestre[...] Como que hubo un acoplamiento, pues cada quien tenía

la iniciativa y entonces ya no había necesidad de dirigir al equipo, porque ya hay una disposición de los integrantes y ya éramos varias las que proponíamos, las que teníamos ideas.”

Rarámuri también reconocía que ella había sido “muy líder”, pero al mismo tiempo se sentía insegura: “La autoestima me juega malas pasadas.” Con el tiempo, aprendió a establecer una relación de equivalencia y reciprocidad con los otros: “Trabajamos muy bonito[...] Nos gustaba que tomábamos las opiniones de todas para poder elaborar algo[...] [Todas] teníamos que participar, porque si no, hasta nosotras mismas hacíamos críticas a nuestro trabajo.” Esto le permitió pasar de una autoestima ingenua al autorespeto de sí: “Yo creo que la autoestima se refuerza con la experiencia[...] Ese temor que sentía antes de las personas, se ha ido perdiendo. Ya puedo entablar una relación con otra persona.”

La transición no resulta fácil, pues frecuentemente las interacciones están tan impregnadas por las luchas de poder que las personas no encuentran más salida que la resistencia al dominio del otro, o el ejercicio del dominio sobre otros. Las narraciones de nuestros informantes muestran los claro-oscuros del trabajo con otros y la necesidad de considerar las diversas dimensiones que se tienen en él. Así, un equipo puede funcionar eficazmente para el logro de los objetivos de aprendizaje cognitivo de sus miembros, y al mismo tiempo ser excluyente; o a la inversa, puede no ser excluyente pero ser ineficaz. También puede darse el caso de que el trabajo en equipo esté favoreciendo la autonomía intelectual, pero no la autonomía moral. El relato de *Triqui* ejemplifica esto:

Lo que no me gusta es el ambiente de trabajo que a veces no se presta. Creo que para poder trabajar es necesario tener un espacio que te permita hacerlo, un tiempo para que se dé esa confrontación de ideas y poder compartir, construir algo en



Fotografía: Carmen Toledo

equipo[...] A veces es difícil conciliar las diferentes posturas que cada quién tiene o a veces es difícil si una persona quiere imponer a fuerzas su forma de pensar y quiere que todos los demás adopten su forma de pensar.

El aprender a trabajar en un equipo o en el seno de un grupo determinado no significa haber forjado una disposición solidaria en general; inclusive puede darse el caso de que lazos de amistad generados en relación con algunas personas signifiquen barreras que excluyen a otros, como lo revela el relato de *Pima*:

⁵ Ejemplos de esos procedimientos son: lo que Rousseau llama “voluntad general” (1982), lo que Kant (1992) denomina “imperativo categórico”, lo que Rawls (1979) describe como “el velo de la ignorancia” del preferidor en una “situación originaria”, o el procedimiento que J. Habermas (1991) denomina “discurso práctico”.

Puedo decir que encontré unas buenas amigas y un buen equipo de trabajo[...]. Generalmente éramos los mismos. [A nosotras] rara vez nos tocó trabajar intercaladas [con otros]. Cuando sucedía esto, decíamos “con él no quiero trabajar porque no aporta nada”, o “ella va a querer llevar la batuta y no nos va a dejar participar”. Y así, de repente teníamos ese recelo, o “[aunque] ellas participan, no las queremos aquí ”[...]. Preferíamos trabajar con las amistades y cerrábamos el círculo.

Lo que los informantes nos dicen muestra que la dimensión epistémica no es ajena a la dimensión ética, y que ambas aparecen en el proceso de aprender de y con otros. Es en ese proceso que el grupo de referencia puede operar de manera funcional y ser provechoso en algunos aspectos para sus miembros, sin constituir un ambiente propicio para el aprender a convivir y aprender a ser. Así mismo, el trabajo con otros puede llegar a instalarse en un dispositivo de competición que privilegia la rivalidad y bloquea el sentido de solidaridad. La siguiente expresión de *Pima* refleja esto: “*Procurábamos hacer las cosas bien, porque nos comparábamos con los demás equipos y decíamos ‘si así nos vemos ¡qué pena!, ¡qué nos sirva de referencial!’.*”

El momento de construcción de la autonomía se caracteriza por el descentramiento y la distanciación, hasta el punto que el sujeto puede construir principios morales mediante procedimientos de universalización. Las experiencias de trabajo con otros, la participación e interacción con grupos de investigación, con organizaciones civiles, así como con grupos de estudio y reflexión, llegan a producir en los sujetos un enorme impacto que les facilita la toma de conciencia y el sentido de responsabilidad, aunque ciertamente en un nivel abstracto. El ascenso desde la eticidad inmediata que el sujeto vincula a su particularidad hasta el nivel de universalización, pasa necesariamente por la asunción del “no-sotros”; esto, a su vez, requiere del reconocimiento del otro y de la búsqueda de reconocimiento por el otro. Los siguientes fragmentos hacen referencia a esto:

Mayo: Hacíamos círculos de lectura [...] [Me dejó mucho] esa relación, ese platicar y tratar de hacer algo. Con esto aprendí mucho, aprendí a valorar más a la gente y fui apuntalando [mi visión] del sistema [político] que tenemos los mexicanos; [convenciéndome] que tenemos algo que hacer.

Yaqui: Yo tengo idea de que [gracias al trabajo en esa ONG] tengo más conocimientos de las cosas que pasan en el país[...] Eso me da para cuestionarme también, porque me pregunto ¿qué estoy haciendo para cambiar las cosas?

Rarámuri: Empezó a cambiar todo mi mundo estando en este centro de investigación[...] [Gracias al trabajo con

el equipo] te das cuenta de lo que hay, de lo mucho que hay para hacer, para trabajar. Toda la problemática de tu país, familiar, de tu comunidad, de tu localidad y todo eso, y ya sabes que hay algunas formas de resolverlo.

En esos grupos, cada uno asumió como principio de acción el no utilizar a los otros para ventajas personales (algo semejante al imperativo kantiano que puede resumirse en “ver a los otros y a uno mismo como fin y no como medio”). De esta manera, las formas de socialización, ligadas a los objetivos y problemas que trabajaron nuestros informantes en esos grupos de referencia, contribuyeron a la configuración del *ethos* profesional, en tanto que, gracias a lo vivido en esos grupos, pudieron determinar, aunque de manera desdibujada, algunos principios como los siguientes: “hay que hacer algo para acabar con la injusticia”, “hay que respetar y reconocer a los otros”, “para hacer honor al hecho de ser un profesional universitario, debo actuar con compromiso social”.

Esos principios, que parecen haberse arraigado en la personalidad sociomoral de nuestros informantes, dan cuenta del logro de cierto nivel de autonomía moral. Sin embargo, no permiten ver con claridad si ellos realizaron el trabajo sobre sí que se requiere para hacer congruente la práctica profesional con estos principios.

Tercer momento: la *phrónesis* profesional

Las narraciones de nuestros informantes revelan la diferencia que parecen apreciar entre el trabajo en equipo, en el marco de los cursos de la carrera, y el trabajo con otros en grupos extraescolares en los que se comparten intereses y objetivos, pero se deja libertad para debatir y exponer las propias ideas. Las expresiones siguientes ejemplifican esto:

Mayo: Comencé a interactuar con los compas y empecé a entablar una amistad, empezamos a organizarnos y participamos en marchas y mítines[...] Eramos un pequeño grupo, nos juntábamos como grupo de amigos y nos organizábamos para vernos en una casa y platicar sobre lo que hemos vivido. A veces dejábamos lecturas para hacer una discusión[...] eran temas relacionados con las ciencias sociales, la filosofía[...] hacíamos círculos de lectura [Me enriqueció] esa relación, ese platicar y tratar de hacer algo.

Seri: Ha habido un cambio totalmente[en mí]. Ver estas personas preparadas que muestran mucho interés, que sí les gusta lo que hacen[...] [Las busqué porque] fue una necesidad de cubrir mi pobreza, de buscar otras fuentes y experiencia[...] Lo que más me ha aportado[este grupo] es motivación. Saben a dónde quieren ir y están luchando por sacar sus cosas adelante.

Cora: Lo que más me gusta es poder conocer otras ideas, otras maneras de pensar, que yo puedo pensar de una forma y otra persona de otra, y conjuntar ideas, es lo que más me gusta, enriquecer. Más que nada, fue aprender a respetar las ideas de los demás[...]. Es un nivel de compromiso que se creó entre nosotras por el hecho de trabajar en equipo.

Esas experiencias muestran que en algunos grupos en los que se tiene la posibilidad de autoformarse aprendiendo de y con otros (es decir, coformándose), se logra la gestión de las diferencias que permite, no tanto celebrar las similitudes, como las alteridades (Wolton, 1999, p.11).

Ese momento, en el que se pasa de los principios abstractos a las situaciones contextuales en las que se plantean diferentes puntos de vista, diversas posiciones y experiencias que se respetan, podría significar el tránsito al tercer momento, el de la *phrónesis* (o prudencia) profesional, si y sólo si, los problemas por resolver fueran los propios del campo de la carrera, y no, como fue el caso de nuestros informantes, los propios de otro tipo de grupos: ONG, grupos con actividades políticas o espirituales.

En efecto, el momento del que hablamos es aquel en el que los principios abstractos, autónomamente determinados, se aplican a situaciones contextuadas en donde se generan conflictos de valores, propios de la práctica profesional. La resolución de esos conflictos demanda el ejercicio de una sabiduría práctica que se revela como:

- a) Búsqueda de equidad, manifestada como rectificación de la aplicación de la norma, cuando la justicia falla por simpleza (Ricoeur, 1996).
- b) Solicitud reflexiva que es del orden de la promesa moral, es decir, se da respuesta al otro que nos interpela, en el sentido de “puedes contar conmigo” y “eres irremplazable en mi estima”; pero no se trata de una adhesión ingenua al otro, sino de un compromiso con el otro que resulta crítico en la medida en que ha pasado por el tamiz del procedimiento de juicio moral.
- c) Perseverancia moral, que conjuga una forma de autoestima autocrítica y vigilante con una disciplina autorregulativa que tiene como horizonte los ideales de la profesión ya clarificados.

Lo que nos contaron nuestros informantes nos permitió inferir que, gracias al trabajo en su grupo de referencia y al hecho de enfrentar problemas reales, lograron un cierto ejercicio prudencial, pero las más de las veces alejado del campo profesional. Por ello, podemos decir que a estos profesionales, como a muchos otros, les faltó la práctica reflexiva y acompañada por otros que les colocaría en las situaciones conflictivas de la profesión. Son esas situaciones

las que podrían haber contribuido a la construcción de una sabiduría práctica que llamamos *phrónesis* profesional, y que se revela como sentido de equidad, atención a la diferencia, compromiso con el otro con rostro (no sólo compromiso en abstracto) y una autoestima siempre autovigilante y nada complaciente. Pero esto es justamente lo que constituye un vacío en la formación universitaria, que los dispositivos no universitarios de coformación tampoco pudieron llenar.

Una breve conclusión

El análisis de los datos que obtuvimos reveló que: a) los formandos que están por egresar se percatan de que el *ethos* profesional no se está forjando al interior del dispositivo universitario, pero aun así consideran estar preparados para enfrentar los problemas sociomorales en el ejercicio de la profesión; b) los recién egresados experimentan una crisis de identidad cuando se percatan de que vivían en la “ilusión de plenitud”, sin estar realmente preparados para enfrentar los problemas de la vida profesional, y c) la coformación en el seno de grupos ajenos al dispositivo universitario contribuye, aunque no cabalmente, a la construcción del *ethos* profesional. Esto se debe a que, por una parte, no se dan las situaciones formativas para que los principios construidos sean explicitados y examinados críticamente y, menos aún se dan aquellas situaciones que contribuirían a configurar la sabiduría práctica (*phrónesis*) profesional ni la relación consigo mismo que se requiere para la autorregulación.

De los hallazgos se infiere que, para favorecer la construcción del *ethos* profesional, los dispositivos universitarios tendrían que propiciar experiencias de coformación y narración de trayectancia. Además de transmitir un código de conducta profesional, esos dispositivos tendrían que facilitar la realización de experiencias en el campo profesional que permitieran a los formandos descentrarse y pasar de una eticidad ingenua a la construcción de principios abstractos para orientar su profesión. Dichos dispositivos también tendrían que facilitar que los formandos se enfrentaran a las situaciones reales de conflicto de valores que brinda el campo profesional. Es la solución de problemas en situaciones conflictivas del campo profesional lo que contribuye a forjar la sabiduría práctica que se requerirá a lo largo del ejercicio de la profesión.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo del Fondo sectorial para la Educación SEP-CONACYT, al proyecto SEP-2003-C02-42851, en el marco del cual se realizó esta investigación. Así mismo, agradecemos al Dr. Miguel Izquierdo su apoyo en el trabajo de análisis estadístico.

Bibliografía

- Bernard, M., *Penser la mise à distance en formation*, L'Harmattan, París, 1999, p. 298.
- Dreyfus, H. L. y P. Rabinow, "Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault", en G. Mallea, et al., *Foucault y la ética. Seminario dirigido por Tomás Abraham*, (sin trad.) Biblos, Buenos Aires, 1988, pp. 189-220.
- Dubar, C., *La crises des identités. L'interpretation d'une mutation*, PUF, Collection Le lien social, París, 2000.
- Habermas, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, M. Jiménez (trad.), col. Pensamiento contemporáneo, Paidós/ICEUAB, núm. 17, Barcelona, 1991.
- Kant, M., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La Paz Perpetua*, M. García Morente y F. Rivera (trad.), "Sépan Cuántos...", núm. 212, Porrúa, México, 1992.
- Pineau, G., *Accompagnements et histoires de vie*, L'Harmattan, París, 1998.
- Piret, A., J. Nizet, y E. Bourgeois, *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, DeBoeck, Bruselas, 1996.
- Rawls, John, *Teoría de la Justicia*. D. González (trad.), Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
- Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, A. Neira (trad.), Siglo XXI, México, 1996.
- Romero, C., *Autoformación, coformación y trayectancia: las claves olvidadas en la formación del profesional de la educación. Estudio en caso*, tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, 2006.
- Rousseau, J. J., *El contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, (sin trad.), "Sépan Cuántos", núm. 113, Porrúa, México, 1982.
- Wolton, D., *L'internet et après ?, une théorie critique des nouveaux média*, Flammarion, París, 1999.
- Yurén, M. T., "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, 2003, pp. 267-296.
- , "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" en T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger, (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Pomares, Barcelona, 2005.

