



Perfiles educativos  
ISSN: 0185-2698  
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto  
de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación

## Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil

---

**Barroso Tristán, Jose María; González-Monteagudo, José**

Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436005>

## Claves

# Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil

University student's perspectives on authority, ethics and teaching ideology in Brazil

Jose María Barroso Tristán \* jmbarroso84@gmail.com

*Doctor en Difusión del Conocimiento por la Universidad Federal de Bahía y en Educación por la Universidad de Sevilla. España CE:*

*jmbarroso84@gmail.com, España*

José González-Monteagudo \*\* monteagu@us.es

*Universidad de Sevilla, Spain*

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Recepción: 10 Septiembre 2017  
Aprobación: 14 Febrero 2018

CC BY-NC

**Resumen:** Este artículo surge de una investigación realizada en una universidad brasileña acerca de las perspectivas de los estudiantes sobre autoridad, poder y ética de los profesores, y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La ética docente se sitúa como reguladora de la autoridad y del poder. Analizamos la acción pedagógica de los docentes, particularmente en relación con la imposición de su ideología sobre los estudiantes y las consecuencias de ello sobre el aprendizaje. La metodología se basó en grupos de discusión, llevados a cabo con 18 estudiantes. Los estudiantes perciben que los docentes frecuentemente imponen su ideología a través de la evaluación y de estrategias para evitar opiniones diferentes o la concesión de privilegios a quienes comparten la ideología del profesor. Concluimos que la imposición ideológica de los docentes se basa en una autoridad no ética que impide la autonomía de los estudiantes y perjudica los procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Ética, ideología docente, autoridad, estudiantes universitarios, práctica docente, autonomía.

**Abstract:** This article was produced through a research project carried out at a Brazilian university, into students' perspectives on authority, power and ethics among faculty members, and their influence on learning-teaching processes. Teaching ethics is positioned as a regulator of authority and power. We analyze professors' pedagogical action, particularly with regard to imposition of their ideology on students, and its consequences for the learning experience. The methodology was based on discussion groups involving 18 students. The students perceive that teachers frequently impose their ideology through evaluation and strategies to avoid different opinions, or the concession of privileges to those who share the professor's ideology. We conclude the ideological imposition by faculty members is grounded in an unethical authority that thwarts students' autonomy and harms learning processes.

**Keywords:** Ethics, teaching ideology, authority, University students, teaching practice, autonomy.

## Introducción

La educación, como fenómeno complejo, tiene diferentes aristas que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo situamos el análisis sobre la triada autoridad, ética e ideología

docente, y colocamos el concepto de poder como elemento transversal. Entendemos que la posición del docente como autoridad pedagógica en el aula, se erige como un componente fundamental para poder comprender el tipo de relaciones que se establecen en el proceso educativo y sus implicaciones sobre el aprendizaje. De esta forma, dado que la autoridad, el poder y la ideología del profesor son elementos inseparables de la docencia, planteamos la ética profesional como un regulador de la acción docente. Comprendemos la ética profesional, a través de Hortal (2002), bajo los tres principios articuladores de beneficencia, autonomía y justicia social.

Los datos para la investigación fueron recabados a partir de grupos de discusión que tuvieron como temas nucleares la participación de los estudiantes en la organización pedagógica; la relación de la participación con el aprendizaje; y la autonomía, la libertad y la autoridad en el aula. A partir de la información recogida en estos grupos presentamos los resultados, en los que analizamos y discutimos las implicaciones que las actitudes éticas tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *El aula, un espacio de relaciones asimétricas mediadas por la autoridad y el poder*

El aula es el espacio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En él se realiza el encuentro entre docentes y estudiantes para tratar de hacer efectivas las finalidades educativas, las indicaciones curriculares, la puesta en práctica de la docencia y la adquisición de los aprendizajes propuestos. El aula se caracteriza por su complejidad debido a las diferentes subjetividades que intervienen en ella y las condiciones en las que cada actor vive el proceso de educación formal. Involucra múltiples aristas que enriquecen, y a la vez dificultan, las posibilidades para pensar sobre lo que allí acontece, las causas de estos acontecimientos y sus incidencias sobre el fin último del aula, el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2002a; Pérez-Gómez, 2002, 2010).

Dentro de esta complejidad de variables, el docente constituye un eje fundamental para analizar el funcionamiento del aula, pues es el ejecutor final en la autoridad pedagógica, entendida como “la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (Kojève, 2005: 36). La autoridad es esencialmente social, pues siempre es ejercida sobre otras personas. Para este autor, la autoridad es legítima por definición, pues “negar la legitimidad de la autoridad significa no reconocerla, es decir, destruirla” (Kojève, 2005: 39). Es interesante profundizar en esta perspectiva apoyándonos en el estudio acerca de la reproducción social de Bourdieu y Passeron (1996), quienes cuestionan si la legitimidad es realmente legítima o no. Estos sociólogos consideran que la legitimidad de la autoridad pedagógica proviene de la imposición -como legítimas- de las relaciones simbólicas establecidas de forma arbitraria por una determinada cultura, la dominante. De esta forma, la legitimidad le viene dada porque se oculta el hecho de que representa la imposición cultural



arbitraria que se realiza a través de la educación formal, ya que “por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima” (Bourdieu y Passeron 1996: 53). Dentro de estas relaciones simbólicas establecidas mediante el sistema educativo, el docente es el sujeto que concreta esas relaciones en la práctica cotidiana. Desde este punto de vista, “el maestro sería sólo un imperio dentro de un imperio” (Meza *et al.*, 2015: 732).

Los análisis de Kojève y de Bourdieu y Passeron hacen posible comprender que, en última instancia, la autoridad pedagógica puede ser mantenida por los docentes, ante los estudiantes, a través de una paradoja: aun cuando la autoridad es legitimada debido a su aceptación por parte de los estudiantes, esta autoridad puede ser, al mismo tiempo, ilegítima, ya que constituye una imposición a través de las relaciones simbólicas establecidas desde la arbitrariedad cultural dominante. Esto es, la imposición no se muestra como tal, sino que se presenta como legítima, en tanto que se refuerza mediante otros mecanismos e instituciones que operan bajo el mismo sistema de legitimidad de la arbitrariedad cultural, y reduce las posibilidades de *reacción* ante esa legitimidad. Esto es así porque negar la legitimidad, y por tanto destruirla, significaría la autoexpulsión del sujeto del sistema *legítimo* impuesto por la cultura dominante.

En el fondo de la cuestión de la autoridad pedagógica, y como base principal de la crítica de Bourdieu y Passeron, se asienta una cuestión sociológica con fondo epistemológico. Al ser impuesta la arbitrariedad cultural a través de una institución *legitimada* que finalmente se hace efectiva a través de la acción pedagógica del docente -“en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996: 65)-, se “tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de trasmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no se trasmite” (Bourdieu y Passeron, 1996: 63). Esta cuestión de la violencia simbólica ha sido trabajada también por Feyerabend (1998), aunque desde un punto de vista puramente epistemológico, al señalar cómo la subjetividad de determinadas tradiciones de conocimiento se declara como objetiva ante las demás, invisibilizando a estas *otras* subjetividades, o mostrándolas como irracionales.

Por otra parte, la teoría de la colonialidad/modernidad (Dussel, 2000; MaldonadoTorres, 2007; Santos, 2010; Walsh, 2013) también ha trabajado sobre el asunto, y señala que la arbitrariedad cultural impuesta se corresponde con la hegemonía eurocéntrica,<sup>1</sup> en la cual el conocimiento esencial de la sociedad se muestra de forma eurocentrada y lineal, ya que niega, oculta o silencia todo conocimiento e influencia proveniente de la periferia no eurocéntrica, y simplifica la complejidad de la humanidad.

Al situar la discusión en el ejercicio directo de la docencia, el profesor, como autoridad, es el mediador entre el conocimiento propuesto desde el currículo y los estudiantes. En este contexto, el profesor es el constructor principal del proceso pedagógico, dentro de una relación asimétrica de poder (Seddon y Palmieri, 2009; Harjunen, 2011). La posición

del educador como autoridad dentro del aula le otorga el poder para seleccionar y estructurar los contenidos, establecer las metodologías de enseñanza y construir los procesos de evaluación que certificarán el conocimiento adquirido por los estudiantes. Además de tener poder sobre las cuestiones pedagógicas, también puede fiscalizar las interacciones y el comportamiento de los estudiantes dentro del aula mediante el control y la limitación del discurso (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos; 2012). Esta condición de ejercicio del poder es inevitable; los docentes “no pueden evitar el poder en el aula, ya que éste es una parte inherente del proceso de enseñanza” (McCroskey y Richmond, 1983: 178), debido a la posición de autoridad que ocupan, en la jerarquía educativa, frente al estudiante.

Autoridad y poder son conceptos que se encuentran entrelazados de forma indisoluble en la figura del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Han provocado gran interés en las investigaciones sociales, debido a que son considerados elementos fundamentales para comprender el funcionamiento de las relaciones humanas y educativas, en particular por lo que concierne a la motivación y al aprendizaje (Richmond, 1990; Golish y Olson, 2000; Covarrubias y Piña, 2004; Turman y Schrot, 2006).

La autoridad y el poder dentro del aula han sido ampliamente trabajados por la literatura científica (McNay, 2003; Gomes, 2009; Seddon y Palmieri, 2009; Tallone, 2011; Alsobae, 2015; Moreira, 2016). Estas contribuciones coinciden en resaltar que el tipo de autoridad que el profesor asume, y el poder que ejerce en concordancia con ella, es una de las dimensiones más relevantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El tipo de autoridad docente asumido condiciona y estructura, por tanto, el modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado en el aula. Así, las estrategias didácticas, las relaciones con los estudiantes, las formas de presentación y trasmisión de los conocimientos, la organización del aula y los formatos evaluativos dependerán, en gran medida, del tipo de autoridad y de poder empleados por el docente.

Sin embargo, discrepamos de la idea de Bourdieu y Passeron de que toda acción pedagógica esté abocada a la violencia simbólica, cuando niegan la posibilidad de una acción pedagógica “culturalmente libre”, que escape a la arbitrariedad tanto respecto de lo que impone, como de la manera como lo impone” (Bourdieu y Passeron, 1996: 57). Entendemos que existe un elemento de gran importancia que puede ayudarnos a escapar de este determinismo sociológico: la ética profesional, la cual permite regular la autoridad y el poder de una manera positiva para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales, tanto los contenidos, como los métodos, estén al servicio del desarrollo autónomo y crítico de los estudiantes. Todo ello mediado por los procesos culturales, institucionales y relacionales presentes en el aula.



## La ética profesional de la docencia como reguladora de la autoridad

La ética profesional de la docencia se ha instalado como un tema de gran relevancia desde hace décadas, ya que es considerada como un elemento central en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la convivencia escolar (López Zavala, 2013). De acuerdo con Bolívar (2005: 96), la ética profesional se define como:

El conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional; forma parte de lo que se puede llamar *ética aplicada*, en cuanto pretende -por una parte- aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general, pero paralelamente -por otra- dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional.

Hortal (2002) considera que los tres principios generales de la ética profesional aplicados al sector docente son los de beneficencia, autonomía y justicia social. El principio de beneficencia indica que los profesores deben actuar siempre buscando el bien de sus estudiantes; actuar bien en el campo de la educación se refiere a desarrollar un interés genuino hacia el aprendizaje de los discentes. El principio de autonomía tiene dos componentes: la autonomía profesional docente respecto de las instancias superiores, y la competencia para tratar a los estudiantes como sujetos autónomos de derecho, con capacidad para tomar sus propias decisiones. Por último, el principio de justicia social implica que la función social del profesor debe estar orientada a la mejora de la sociedad y de la propia profesión (Hortal, 2002).

Los principios de la ética docente aportados por Hortal nos muestran que ésta es un elemento relacional que siempre se ejerce, aunque a veces de manera indirecta, con efectos sobre otra(s) persona(s); de esta manera, la situamos como inseparable del ejercicio de la autoridad y el poder. Mientras que éstos son adquiridos por el profesor en función de la posición que ocupa en el proceso pedagógico, la ética profesional del docente es la encargada de regular su actuación, lo que la hace un elemento central a partir del cual se definirá su práctica educativa. Los tres principios enunciados por Hortal se establecen como base para poder ejercer una docencia ética que sea respetuosa con los estudiantes y que permita establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje sin la violencia simbólica conceptualizada por Bourdieu y Passeron.

En el marco de las investigaciones realizadas sobre la ética profesional docente, encontramos que Bárcena *et al.* (1993) plantean que la ética de la docencia no es un elemento que pueda ser regulado de forma externa por un código ético, sino que se encuentra dentro de la propia práctica educativa y del conocimiento pedagógico. Colnerud (2006) realizó un estudio en el que muestra el conflicto existente entre la ética de la docencia y la educación moral, mientras que Sanz y Hirsch (2016) han indagado en la necesidad de la formación en ética profesional en los profesores de secundaria para asegurar una docencia democrática que sea respetuosa con los estudiantes. Hirsch (2016) ha estudiado las conductas no éticas



en los cursos de posgrado desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes. Bolívar (2005) analizó el grado en que la universidad se preocupa por la enseñanza de la ética profesional y por las demandas que formulan los alumnos respecto a ella. García *et al.* (2009) investigaron las actitudes del profesorado universitario hacia la ética profesional como elemento integrado en la formación de los futuros profesionales. Más próximo al campo específico de nuestra investigación situamos el trabajo de Díaz-Barriga *et al.* (2016), dentro de la licenciatura de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el cual se explora la percepción de los estudiantes sobre incidentes críticos respecto del código ético. Entre los resultados de dicha investigación se encuentran conductas no éticas en la relación docente-estudiante en el aula, aunque no específicamente de imposición ideológica.

### **En la encrucijada de una docencia ética: la ideología de los docentes y la autonomía de los estudiantes**

La teoría de la educación como reproductora socioeconómica, ideológica y cultural ha sido ampliamente discutida en las últimas décadas (Giroux, 1997; Bourdieu y Passeron, 1996; Apple, 2006; Freire, 2007a). Estos trabajos realizan un análisis de las condiciones estructurales en las que el sistema educativo se encuentra envuelto y cómo el sistema hegemónico imperante se vale de ellas para perpetuarse en el poder y mantener la desigualdad entre clases sociales. No obstante, al tratar las relaciones estudiante-profesor dentro del aula, la teoría de la reproducción social sitúa al profesorado como un colectivo sometido a las influencias del sistema y con escaso margen de autonomía para cambiar la orientación de los sistemas educativos desde su acción pedagógica; no se ha prestado atención a los fenómenos concretos que dependen de la acción directa de los maestros. En este sentido, creemos necesario indagar en el análisis e interpretación de las acciones docentes para poder realizar una crítica que haga posible la mejora educativa.

El presente estudio se centra en analizar la relación entre la ideología del profesor y la autonomía de los estudiantes en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, estudiándolas a partir de la interrelación entre ética, autoridad y poder docente. Sin embargo, no pretendemos indagar sobre el concepto de ideología, ya que éste, a pesar de haber sido ampliamente discutido, no se ha definido de manera precisa (Dijk, 2005).

El docente, como hemos comentado anteriormente, mantiene una relación de poder frente a los estudiantes debido a su conocimiento, experiencia y posición de autoridad dentro del aula. Dentro de su acción pedagógica, su ideología se encuentra incluida de forma natural, ya que entendemos que cada persona es inseparable de su ideología, ya sea por acción o por omisión (Freire, 2007a). Sin embargo, poseer la autoridad dentro de los procesos educativos no debe ser aprovechado por el profesor como un medio para imponer su manera de pensar, valiéndose de su posición, conocimientos y destrezas, ya que esto “constituye la más grave de las infracciones de la ética profesional” (Vázquez y Escámez, 2010: 13).

La educación debe ser un fin en sí mismo para el docente, y no un medio para la expansión de sus ideales sociales, ya que, en palabras de Hansen (2001: 188), “los ideales pueden volverse ideológicos o doctrinarios y pueden alejar a los profesores de sus obligaciones educativas y hacer que traten a sus estudiantes como un medio para un fin, ya sea político, social o lo que sea”.

Como señalamos previamente, el docente cuenta con diversas herramientas que le son propias por la posición de autoridad que ocupa en el aula y a través de las cuales ejerce su poder simbólico. Para el presente artículo nos centraremos en dos que se encuentran relacionadas entre sí: la evaluación y la moderación de las discusiones en el aula.

La evaluación, de forma sintética, es considerada como el mecanismo por el cual se comprueba, acredita y certifica si los aprendizajes propuestos han sido alcanzados o no; sin embargo, es necesario cuestionar esta visión tan arraigada dentro del mundo educativo (Gimeno Sacristán, 2002b). Martínez (2011) considera que la evaluación puede establecerse como control, imposición, dominio y autoridad sobre los estudiantes, ya que se determina de forma autocrática por el docente, sin la participación de los discentes y con evidentes implicaciones para ellos. Al poseer el profesor el poder sobre el proceso evaluador, el conocimiento considerado como importante, y, por tanto, desarrollado en el aula, depende de la subjetividad, ideología y epistemología del docente. Aunque el currículo educativo tiene una dimensión normativa evidente, es finalmente el profesor quien media entre las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas. Así, el docente puede limitar el contenido según sus preferencias, al profundizar sobre las perspectivas y áreas de su interés, y al disminuir, evitar o negar las que no son afines a su perspectiva. La evaluación se establece como el faro que ilumina el horizonte hacia el que camina la asignatura bajo la subjetividad docente, que es quien condiciona “el estudio y el aprendizaje, ya que el estudiante no estudia necesariamente para aprender, sino para tomar un examen” (Martínez, 2011: 19). El aprendizaje queda condicionado, pues los estudiantes no gozan de la autonomía para desarrollarse con base en sus inquietudes, sino que, en un ejercicio pragmático por *certificar* su conocimiento, se centran en aprender y memorizar los contenidos objeto de evaluación (McNay, 2003; Harjunen, 2011; Martínez; 2011).

Íntimamente relacionado con lo anterior, y como segunda herramienta, dentro del aula el docente es el mediador en las discusiones que se desarrollan allí. Él tiene el poder para permitir, alargar, acortar o negar esos intercambios verbales (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos; 2012). Simpson y Hull (2013) han identificado tres estrategias que los profesores generalmente utilizan para inhibir las discusiones de carácter ético cuando éstas pueden ser controvertidas o entrar en confrontación con sus convicciones ideológicas: la primera es la táctica evasiva, mediante la cual el docente evita la discusión y se declara como no responsable moral o ético del tema en cuestión; la segunda es la acción de *logical stopper*, que es “cuando una persona insinúa, afirma o actúa como si hubiera un punto en el que nadie



puede cuestionar una reivindicación en particular” (Simpson y Hull, 2013: 94); y la tercera es cuando se expresan argumentos *ad hominem*, que suceden “cuando explícita o implícitamente ataca a una persona por alguna característica personal, real o asumida, en lugar de abordar los argumentos del individuo” (Simpson y Hull, 2013: 91).

Mediante las dos herramientas presentadas, el docente puede influir en la actividad en el aula, condicionarla con base en sus creencias u orientaciones ideológicas, y desarrollar actitudes no éticas, tales como el silenciamiento de las voces de los estudiantes, la heteronomía o la no beneficencia. Estas actitudes no éticas conllevan una fuerte influencia sobre el aprendizaje:

Los esfuerzos del maestro por coaccionar a los estudiantes para que adopten comportamientos que el profesor (o el sistema) prefiere... tiene efectos secundarios muy negativos tanto en términos de que al estudiante no le gusta el profesor como, lo que es más importante, en términos de reducir el aprendizaje cognitivo y afectivo del estudiante (Richmond, 1990: 194).

En el mismo sentido, cuando el docente impone su ideología en el aula, negando o silenciando la construcción ideológica de los estudiantes, se produce una contradicción entre los fines educativos y la práctica del profesor. Esta contradicción también afecta las acciones pedagógicas, pues, para un efectivo aprendizaje, las finalidades propuestas y las prácticas realizadas deberían de ser coherentes. Concordamos con Martínez *et al.* (2002: 38) cuando dicen que:

Se aprende a estimar el respeto y la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella como factor de progreso individual y colectivo, cuando esas cualidades están presentes de forma natural en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades.

Cuando existe la imposición ideológica, los valores de respeto, diálogo, autonomía y diferencia quedan anulados, pues ante la posición de autoridad y las herramientas de poder del docente, los estudiantes quedan condicionados al proceso evaluativo, y deben adaptarse a lo esperado por el profesor. De esta forma, si los estudiantes tienen ideas que van en contra de la orientación ideológica del docente, es posible que frenen el desarrollo de sus capacidades de expresión y diálogo, en busca de una mayor calificación en la asignatura (Richmond, 1990; Covarrubias y Piña, 2004). Así pues, la imposición ideológica niega a los estudiantes su capacidad de desarrollo autónomo, ya que entendemos que “el educando necesita convertirse en educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del educador” (Freire, 2007b: 47). Es decir, el estudiante ha de ser situado como un sujeto capaz de crear, enlazar y estructurar pensamientos propios; se le debe considerar como un ser autónomo y no como un depósito sobre el cual inculcar las creencias del profesor.

En la línea que va de la autonomía de los estudiantes a la imposición (o adoctrinamiento) ideológica se sitúan las discusiones mantenidas por Hare (2003; 2006; 2009) y Siegel (2005; 2009). En los estudios realizados

por estos autores se establecen dos categorías vertebradoras para el análisis: las características de *open-mindedness* y las de *close-mindedness*. La primera de ellas se refiere a cuando un “individuo o una comunidad está dispuesto(a) a tomar en cuenta todo lo que es relevante para formar un juicio sano, y a reconsiderar juicios ya hechos o en formación a la luz de dificultades emergentes” (Hare, 2003: 4), ya que presupone la posible falibilidad del conocimiento adquirido (Siegel, 2005) o, en palabras de Cook-Sather y Felten (2017: 187), porque sabe que “nadie tiene todo el conocimiento ni la perspectiva definitiva”. Por su parte, la actitud *close-mindedness* se caracteriza porque “rechaza la investigación, la reflexión y la discusión y las sitúa como inútiles, llegando así a una posición obstinadamente inflexible en la que las creencias se consideran fijas y finales más allá de toda posibilidad de revisión crítica y abierta” (Hare, 2009: 5). Un estilo de enseñanza *open-mindedness*, pues, se convierte en elemento fundamental dentro de una acción pedagógica democrática, ya que permite el acceso de las voces de los estudiantes en el proceso educativo y evita el posible proselitismo docente.

Es importante en el contexto de la enseñanza que los maestros sean capaces de dar ejemplo de indagación y discusión abierta, y por lo tanto crear una atmósfera en la que los estudiantes se sientan cómodos en la expresión y el desarrollo de sus propias ideas. Un reconocimiento del *open-mindedness* como ideal servirá para mantener a los maestros vivos ante el peligro de la predicación, la propaganda, el currículo oculto y el adoctrinamiento (Hare, 2006: 14).

## Metodología

La presente investigación se llevó a cabo mediante grupos de discusión, entendidos como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1991: 24). La discusión en grupos se dio en torno a las categorías de autoridad, libertad y autonomía en el aula; la imposición ideológica de los docentes surgió como tema emergente. Los grupos de discusión permitieron obtener información relevante a través de la reflexión que los participantes aceptaron compartir a partir de situaciones vivenciadas.

Los sujetos que participaron en los grupos de discusión eran estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Bahía, Brasil. Para escoger a los integrantes de los cuatro grupos de discusión elegimos cuatro clases situadas entre el quinto y el octavo semestre del grado para que contasen con una amplia experiencia previa sobre el funcionamiento de la institución. Seleccionamos intencionadamente a cinco participantes para cada grupo de discusión para poder profundizar sobre los temas que se discutieron; no obstante, dos grupos contaron sólo con cuatro integrantes cada uno. En total participaron 18 estudiantes. Al inicio de cada grupo se recogieron datos demográficos de los participantes (Cuadro 1). La duración de cada grupo de discusión fue de aproximadamente una hora. Todos fueron realizados en el mes de junio de 2016.



**Cuadro 1**  
Características demográficas

Características demográficas	Número
<b>Género</b>	
Femenino	15
Masculino	3
<b>Edad</b>	
19-21	3
21-24	9
24-30	3
30-50	2
+50	1
<b>Años en la institución</b>	
<1	1
1-3	12
>3	5

El diseño de los grupos de discusión se hizo conforme al modelo de Krueger y Casey (2000), con una organización piramidal inversa, es decir, desde lo general hasta lo más concreto (Cuadro 2).

**Cuadro 2**  
Diseño del grupo de discusión

Fase	Tema
Pregunta de apertura	Percepción como estudiantes de los procesos educativos
Pregunta introductoria	Participación en la organización pedagógica en las aulas
Preguntas de transición	Relación entre la participación y el aprendizaje
Preguntas clave	Autonomía, libertad y autoridad en el aula
Preguntas finales	Autorreflexividad

Para el análisis de las informaciones recogidas en los grupos de discusión nos basamos en el modelo propuesto por Gil *et al.* (1994), extraído de la clasificación realizada por Miles y Huberman (1984), quienes “contemplan en el análisis actividades dirigidas a la reducción de datos, disposición de datos o extracción y verificación de conclusiones” (Miles y Huberman, 1984: 192). Esta metodología de análisis consta de cinco fases.

1. Lectura de los discursos.
2. Reducción de datos textuales (categorización, codificación).
3. Disposición de datos que permita llegar a conclusiones.
4. Obtención de conclusiones.
5. Verificación de los resultados.

Para el análisis los datos se organizaron en torno a dos de los tres principios de la ética docente, con el fin de facilitar el proceso y lograr coherencia. Las categorías establecidas fueron el principio de autonomía y el principio de beneficencia. El principio de justicia social no se incluyó como categoría, pues entendemos que se encuentra implícito en los dos seleccionados. La categorización no es excluyente, ya que algunas de las opiniones de los estudiantes pueden estar encuadradas en las dos categorías. Los datos fueron anonimizados. A continuación, se describen los resultados de los grupos de discusión.



## Resultados

La imposición ideológica no es una cuestión que se refiera a todos los profesores, pero tampoco son casos aislados. Como resalta Luisa (22 años), “no todos, pero la gran mayoría”. Leandro (23) expresa la misma idea: “los respetuosos son pocos”.

De los grupos de discusión que se llevaron a cabo, emerge con fuerza la imposición ideológica de los profesores con una actitud evidentemente *close-mindedness* (Hare, 2009), en la que la autonomía de los estudiantes se ve totalmente limitada. Luisa indica (22):

El profesor ve a los alumnos de la facultad como tabula rasa, donde van a coger su ideología y la van a colocar en nosotros. Buscan formarnos en su pensamiento, en su línea ideológica. El alumno no puede actuar como es.

Esta posición es reforzada por otras estudiantes, las cuales lamentan la influencia de la ideología del docente sobre su formación. Muestran cómo esto influye en su aprendizaje en tres áreas muy concretas que coartan su autonomía: la primera, al tener que asumir la ideología del profesor para aprobar los trabajos; la segunda, al ver limitado el contenido de la asignatura en función de las preferencias epistemológicas o ideológicas del docente; y la tercera, como conjunción de las dos anteriores, al no poder desarrollar y profundizar en sus propios intereses. En los textos que siguen se hacen efectivas las indicaciones de Martínez (2011) y Gimeno Sacristán (2002b), referidas a la evaluación como una herramienta de dominio, imposición y autoridad:

Karla (20): la ideología en la facultad es muy fuerte. Cuando vas a hacer un trabajo tienes que conocer la ideología del profesor, la línea de él, porque vas a tener que poner referencias de aquel autor que le gusta al profesor.

María (26): sentí poca libertad de actuación, muy poca en la cuestión ideológica, porque los profesores de aquí vienen con mucho bagaje. Ellos tienen su ideología; en la asignatura de ellos, dan la nota a su ideología; los autores que usan son autores que defienden esa ideología. Entonces no dan libertad de poder tener otra concepción de pedagogía. El profesor que es constructivista siempre va a buscar autores constructivistas para dar la idea de él. No usan autores de otra posibilidad de pedagogía.

Por otra parte, María (26) resalta que existen “alumnos que están cambiando de ideología dependiendo del profesor, dependiendo del conocimiento, y tú te quedas como si siempre estuvieses siendo injusta, siempre equivocada y aquel alumno realmente ni siquiera sabe dónde está”. La estudiante muestra que algunos discentes se acostumbran a realizar un ejercicio camaleónico, al modificar sus creencias para adaptarse a las de la autoridad, con el objetivo de alcanzar mejores notas en la evaluación. Ésta se muestra, una vez más, como herramienta de control (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011).

Sin embargo, la imposición ideológica no se da tan sólo a través del contenido de la asignatura, sino que se refleja en las opiniones emitidas por los estudiantes. Sus palabras nos remiten a la investigación de Simpson y Hull (2013), en la que se hace notar la estrategia de *logical stopper*; en

ésta el conocimiento del docente se presenta como incuestionable, y por lo tanto impide el diálogo entre diferentes epistemologías en el aula y falta el respeto a la diversidad:

Karla (20): a veces sentimos que nuestra opinión no es válida, porque si llegamos al aula y damos nuestra opinión con nuestra creencia... ¡nos tenemos que reprimir! ¿Qué espacio de opinión es éste?

Laura (22): hay profesores que ni siquiera quieren oír. Si tú tienes la opinión contraria, ¡problema tuyo! ¡Tú eres la que estás equivocada! La opinión de él es esa, él está en lo correcto y tú eres la que está equivocada. Por ahí todavía piensan así. ¿Cómo abrir un diálogo así? No existe diálogo.

Julia (20): el profesor ve que tienes una opinión así y él tiene una opinión así y no quiere ni conversar, eres tú la que está equivocada.

Nuevamente se presenta la actitud *close-mindedness* (Hare, 2009) en los docentes, al negar la posibilidad de diálogo con otras perspectivas. En algunos casos los estudiantes manifiestan que hay profesores que tratan de poner en ridículo las ideas diferentes a las suyas. Pedro reflexiona sobre cómo la libertad de los estudiantes se ve condicionada por la posición ideológica del docente, ya que tienen que restringir su autonomía para no entrar en conflicto con él:

Pedro (27): ellos permiten que tú hables, pero si dices alguna cosa que se opone a la idea de ellos, no te dicen que pares de hablar, sino que te ridiculizan en frente de todo el mundo y de las peores maneras... Entonces, la libertad de ellos no tiene límites, pero la de los alumnos tiene la limitación de no poder oponerse a las ideas de ellos. Entonces, como dije, hay profesores que muestran que aceptan las ideas diferentes a las suyas, pero percibes que en realidad piensan "tontito, no sabes de lo que estás hablando", con un aire cínico, y hay otros que lo hacen de una forma radical.

María (26) hace énfasis en el uso de estrategias de argumentos *ad hominem* y *logical stopper* (Simpson y Hull, 2013) por parte de algunos docentes, aquéllos que atacan a los estudiantes en vez de discutir las ideas o, en otras ocasiones, sin siquiera permiten el debate:

Hay profesores que aceptan las opiniones y otros que, a veces, consiguen ser más neutros. Pero hay otros profesores que ridiculizan, dicen que no sabes nada. Hay otros que ya llegan con todo listo y ni siquiera vas a tener la posibilidad de debatir.

Los estudiantes también expresaron que en la universidad se otorgan privilegios y se promociona a los discentes cuya ideología coincide con la de los docentes. Leandro (23) dice que "percibimos que para ser alguien aquí en la facultad tenemos que disfrazarnos del interés del profesor". La actitud relatada por Leandro fomenta la actitud camaleónica que comentamos anteriormente: cuando los estudiantes comprueban que si comulgán con la ideología del profesor -aunque no la compartan- pueden alcanzar beneficios directos, interiorizan que aceptar la perspectiva del docente es más conveniente para su futuro desarrollo profesional que la formación de su propia autonomía.

Los análisis de los resultados mostraron también las consecuencias de la imposición ideológica en la evaluación. De nuevo ésta se posiciona como una herramienta de control (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011),



con tendencia al proselitismo, que afecta directamente a la formación de los estudiantes, en la medida en que éstos se centran en aprender la perspectiva del docente, en perjuicio del desarrollo de una propia:

Laura (22): a veces tienes que poner lo que el profesor quiere oír. A veces no podemos ir con la opinión contraria de él. Él tiene una opinión y, si fueses en su contra, podrías hasta ser perseguido en la asignatura.

Luisa (22): lo que generalmente pasa es que ponemos en el examen la opinión que él dio para poder tener, consecuentemente, la mayor nota.

En un pequeño diálogo entre los estudiantes que participaron en los grupos, relacionaron estas actitudes directamente con su libertad y su autonomía. También mencionaron la contradicción entre el discurso y la práctica en algunos docentes, porque les exigen autonomía y libertad en su actuación como estudiantes, pero al mismo tiempo se sienten presionados para cambiar su propia opinión, de manera que haga resonancia con las ideas de sus profesores:

Karla (20): en el examen muchas veces cambiamos hacia la opinión del profesor y de la forma que él lo dijo.

Leandro (23): limita nuestra libertad; sólo es la libertad del profesor.

Julia (20): es de cierta forma una hipocresía, todo disfrazado. Voy a hacer eso en mi materia, pero no es lo que quiero ni lo que pienso sobre eso.

Luisa (22): la construcción del pensamiento autónomo no tiene posibilidades así.

Las contradicciones entre los discursos y las prácticas docentes se hacen patentes de nuevo cuando los estudiantes hablan de los valores del diálogo y el respeto a la diversidad de ideas y muestran la frustración que les producen las incoherencias entre la teoría de los profesores y sus acciones concretas, pues la invitación al diálogo y a la participación, por parte de los docentes, es cortada mediante estrategias de *logical stopper* (Simpson y Hull, 2013) cuando los argumentos de los estudiantes no concuerdan con los del profesor. Esto, además de ser un modelo de referencia no ético, impide a los estudiantes experimentar prácticas de diálogo y de respeto a la diversidad de opiniones, lo que sería positivo para su futura actuación profesional como docentes:

Luisa (22): es complicado cuando el alumno, o cualquier persona, tiene una posición diferente. A veces lo consideramos hasta pesado.

Pero el profesor lo toma en el sentido de “jah, no quiero dialogar!”. Pero el profesor, con el conocimiento que tiene, debería decir “mira, existen posiciones diferentes”. Tiene que mostrarle al alumno, no para que cambie, sino para mostrar como profesor que existe diversidad de opiniones, porque es el profesor el que construye eso. Sin embargo, si el profesor tiene una posición diferente, toma distancia y no quiere dialogar.

Laura (22): ellos enseñan una cosa y hacen otra. Enseñan que es necesario tener ese diálogo, que lo necesitas, que vas a estar en una escuela o en un lugar con personas diferentes, con opiniones diferentes. Ellos dicen eso pero, contrariamente, tienen su pensamiento y tú tienes que ser igual a lo que ellos piensan. Porque si no lo haces, va a ser peor para ti.

María (26): creo muy importante que si se cree en la educación liberadora no puede ser sólo en la teoría, tiene que ponerse en práctica. Si no quieres dejar que los alumnos participen, pues que no traigan esas propuestas. Creo que tiene que ser revisada la propia universidad, porque percibo que tiene muchos equívocos. Hay muchos discursos bonitos, pero llega la hora de la práctica en el aula... me siento muy incómoda con todo esto.

Lo expresado por los estudiantes impide que su proceso de aprendizaje se enmarque dentro de un espacio *open-mindedness* (Hare, 2003), en el cual puedan expresar sus ideas y creencias para ser discutidas en un ambiente de diálogo y respeto. Esto tiene consecuencias hacia el aprendizaje, pues, como reflexionaba Martínez (2011) -y confirman los estudiantes-, la actitud no ética de determinados docentes, conjugada con el peso que tiene la evaluación, provoca que los estudiantes centren el estudio en la superación de las evaluaciones, y que dejen el aprendizaje en un lugar secundario:

Beatriz (25): realmente aprendemos para pasar. Y no es que esté estudiando para hacer eso. Infelizmente ya pasé por materias [en las] que no aprendí nada y no tengo cómo volver. Voy a tener que aprenderlo fuera de la universidad o volver a repetirlas aquí, aunque ya la haya aprobado.

Sofía (19): en general, en las materias, conseguía absorber algunas informaciones que los profesores ofrecían. Pero hay algunas materias que realmente el sentimiento es que salimos sin conocimiento alguno, no tanto por la cuestión del contenido, sino por la ideología del profesor.

Jaime (27): si algo te es impuesto, ¿qué vas a hacer? Lo máximo que consigues es estudiar para pasar.

## Discusión

El análisis de los datos de los grupos de discusión muestra que existe una imposición ideológica por parte de determinados docentes, que se sustenta en su posición de autoridad en el aula. Para ello, los profesores utilizan diferentes mecanismos, como la evaluación (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011), varias estrategias para evitar opiniones diferentes (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos; 2012; Simpson y Hull, 2013) y la concesión de privilegios a los estudiantes que comparten la misma ideología.

Las relaciones asimétricas dentro del aula se establecen, en estas ocasiones, como tiranía, de manera que la conducta no ética de los profesores es legitimada por su posición de autoridad. Por su parte, las acciones éticas de los estudiantes que buscan un aprendizaje más integral, su autonomía, o la justicia social, se ven sometidas a las presiones que ejercen algunos docentes, como hemos dicho, mediante la evaluación y el silenciamiento de las voces. La autoridad pedagógica es ejercida, en las situaciones analizadas, como violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), a través de las herramientas de poder que se conceden al profesor por su posición de poder para imponer su subjetividad sobre los estudiantes.

Situamos este tipo de proceder dentro de la actitud *close-mindedness*; en ella el profesor se muestra inflexible a la hora de abrir el diálogo hacia otras posturas o creencias que divergen de la suya, y es “incapaz de concebir la posibilidad de que pueda haber un punto de vista alternativo digno de consideración seria” (Hare, 2009: 5). La imaginación, la creatividad, y la posibilidad de conectar dos conocimientos que hagan emergir un tercero, quedan limitadas ante la dificultad de plantear opciones que diverjan de las del docente. Así pues, el aula se convierte en una suerte de santuario en donde la palabra del profesor se presenta como irrefutable; en ese contexto, los estudiantes deben adoptarla para no ser reprendidos. Es decir, la subjetividad del docente se impone como objetividad ante sus estudiantes. De esta forma, algunos profesores niegan a los estudiantes una de las funciones asignadas a la educación superior en la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, redactada por la UNESCO en 1998; en su artículo 2 se señala que los estudiantes deberán: “...poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar” (UNESCO, 1998).

Como consecuencia de la actitud *close-mindedness* en el aula, los estudiantes expresaron cómo la imposición ideológica -y su no concordancia con esta ideología- provoca un silenciamiento de sus opiniones e ideas político-pedagógicos que, a su vez, les impide desarrollar su propia autonomía y afecta sus aprendizajes. En determinadas ocasiones, por ejemplo, puede ser que el contenido de la materia impartida se encuentre sesgado por la ideología del docente y que, como consecuencia de ello, algunos saberes queden fuera del campo de aprendizaje de los estudiantes. En estos casos no tienen la posibilidad de solicitar al profesor que aborde esos temas, ya que el docente puede utilizar las estrategias expuestas por Simpson y Hull (2013) para evitar situaciones controvertidas. Cuando sucede esto, los estudiantes se adaptan a la situación y se fijan como objetivo “estudiar para aprobar”, en vez de estudiar para aprender, que debería ser el fin último de la educación. De esta manera, se colocan en una posición pasiva ante el aprendizaje, subordinados a los designios del docente. De acuerdo con Jackson (1990 cit. en Giroux, 1997: 65), “en cierta medida, ellos [los estudiantes] tienen que aprender también a sufrir en silencio. En otras palabras, se espera de ellos que soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones e interrupciones de sus deseos y anhelos personales”.

Con base en lo expuesto, consideramos que algunos profesores tienen conductas no éticas porque no cumplen con los principios de la ética profesional docente (Hortal, 2002), es decir, ejercen violencia simbólica al imponer su ideología sobre los estudiantes. La ideología de los profesores se coloca, en ocasiones, por encima del bien intrínseco de la educación, que sería el aprendizaje de los estudiantes. La autonomía de los estudiantes no se respeta cuando sus opiniones, pensamientos y acciones son silenciadas -e incluso penadas- con las herramientas disponibles de evaluación y de

sanción. Por último, al no tener una postura ética en el ejercicio de la docencia, estos profesores tampoco cumplen con la función de justicia social, al transmitir mediante su acción conductas no éticas.

Nuestra preocupación se refiere, pues, a la interacción entre autoridad, poder y ética docente, ya que tiene implicaciones determinantes sobre los procesos de aprendizaje. Entendemos, con Tallone (2011: 133), que es el momento “para dejar de pensar en grandes reformas y comenzar a creer en pequeñas mejoras que se implementen en el propio ejercicio del día a día”. Las actitudes éticas docentes se sitúan, desde nuestro punto de vista, dentro de estas pequeñas mejoras, ya que, como hemos planteado, son aspectos reguladores de la autoridad y el poder del profesor. Abogamos por una ética que sea respetuosa de la autonomía de los estudiantes y que tenga como finalidad su aprendizaje; sólo así será posible establecer procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados en un ambiente de colaboración donde “la autoridad es respetada, entre otras cosas, porque respeta” (Tallone, 2011: 133), ya que “la participación conduce a una verdadera democracia donde las voces de los estudiantes pueden ser escuchadas” (Harjunen, 2011: 404).

Este actuar ético supone, por otro lado, que el docente asuma la fuerza que implica su poder en el aula debido a su posición de autoridad, y que lo comparta con los estudiantes para la construcción del proceso pedagógico. Se trata de una cuestión marcadamente democrática, ética, y con gran potencialidad para el aprendizaje (McNay, 2003). En este sentido se enmarca la investigación de Giralt y Menéndez (2017), quienes señalan que existe una mejora significativa en el aprendizaje cuando el poder de la evaluación es distribuido con ellos por parte del profesor.

Con relación a lo anterior, resulta pertinente la investigación realizada por Wahlbrinck y Pacheco (2016), en la que se indica la necesidad de establecer una ética del cuidado que tenga como pilar fundamental la otredad, y en la que se busque la autonomía de las personas, “en una interdependencia saludable con el medio en el que se convive con el otro ser, bajo la perspectiva del cuidado” (2016: 20). En la misma línea se sitúa el trabajo de CookSather y Felten (2017), donde se propone una ética cosmopolita y de reciprocidad, cuyo punto de partida es el principio epistemológico de que no existen conocimientos definitivos, sino que éstos difieren o se superponen, y todos pueden ser igualmente válidos. Estos autores proponen una lógica de respeto recíproco entre los diferentes conocimientos que permita su enriquecimiento mutuo a través del diálogo.

Son interesantes también las indicaciones de Schwimmer y Maxwell (2017), quienes después de analizar las principales críticas que ha recibido el posible establecimiento de códigos éticos, afirman que éstos deberían basarse en tres principios flexibles que tienen como núcleo el respeto hacia el otro: apertura de significados, espacio para la disidencia y evitación del lenguaje moralista. A partir de estos principios, los autores consideran que se ponen práctica los valores de diálogo, respeto y diversidad que son propios de las democracias y que deberían sentar las bases para una actitud ética dentro del sistema educativo. Por último, la investigación

realizada por McNay (2003) nos parece de urgente discusión, ya que plantea la necesidad de que los conceptos de autoridad y poder formen parte del currículo educativo de los futuros profesores, para que éstos puedan analizar la responsabilidad que conlleva -y los efectos que tiene sobre el aprendizaje- la posición que se les otorga por el lugar que ocupan en la relación estudiantedocente en el aula.

## Conclusiones

La ética profesional de la docencia se ha mostrado como un elemento regulador de la autoridad y el poder docente en el aula. A partir de los principios de la ética profesional, y de las voces de los estudiantes que hemos analizado, hemos podido indagar sobre las implicaciones que ésta tiene sobre las prácticas docentes y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje.

Hemos visto que el principio de autonomía de la ética profesional queda limitado a la actuación del docente y que se niega la autonomía a los estudiantes, de manera que éstos se tienen que adaptar a las decisiones unilaterales del profesor. De esta forma, la autonomía de los docentes se convierte en la heteronomía de los estudiantes, los cuales son conscientes de las implicaciones que ello conlleva para su aprendizaje. Los estudiantes mostraron que la evaluación y el control del discurso por parte del profesor en los procesos educativos se establecen como herramientas a través de las cuales se impone la ideología del docente y se limitan las posibilidades de los estudiantes de desarrollar, ampliar y aprender perspectivas conceptuales que difieran del espectro ideológico del profesor.

Por otro lado, aunque íntimamente relacionado con lo anterior, el principio de beneficencia queda relegado a un segundo plano en las prioridades de los docentes, pues la cuestión ideológica se antepone al aprendizaje de los estudiantes. De forma consciente o inconsciente, los docentes, en los casos analizados, privilegian sus construcciones ideológico-epistemológicas por encima de la construcción de procesos pedagógicos que se aproximen a la realidad de los estudiantes y los motiven a aprender. Así, al ser conscientes de ello, los estudiantes se resignan a procesos educativos donde lo principal es aprobar, no aprender, lo que les lleva, en ocasiones, a disfrazarse de los intereses del docente y a olvidar su propio desarrollo autónomo.

A la vista de los resultados de nuestro estudio, las propuestas para una ética más respetuosa, capaz de regular la autoridad y el poder que ejerce el profesor, no fueron visibles en los espacios universitarios en los que desarrollamos nuestra investigación. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de continuar profundizando en la relación entre los tres conceptos trabajados en el presente artículo. La percepción de los profesores sobre su actuación y, específicamente, sobre la interrelación de estos tres conceptos es fundamental para poder emprender acciones autorreflexivas en el sector docente que conduzcan a una mejora educativa. Hemos visto que, desde el punto de vista de los estudiantes,



algunos docentes abandonan (de forma consciente o inconsciente) valores como el diálogo, el respeto a la diferencia y a la autonomía de sus alumnos, así como el principio de que el aprendizaje es uno de los fines de la educación, todo lo cual tiene consecuencias negativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El tipo de autoridad y poder utilizado por los docentes descansa sobre el comportamiento ético de los profesores, por lo que, desde una perspectiva educativa que sea respetuosa con la diversidad, abogamos por la urgencia de buscar modelos éticos democráticos que posibiliten la regulación de los excesos de autoridades no éticas.

Nuestro estudio no permite generalizaciones de los resultados comentados; es por ello que sostendemos la necesidad de que se realicen investigaciones similares en diferentes contextos disciplinares y geográficos, en primer lugar, para valorar la pertinencia de los procesos documentados en la investigación; y en segundo, para estudiar las mejores maneras de promover actitudes éticas y profesionales por parte de los docentes universitarios, a través de las cuales sea posible regular la autoridad y el poder que le son inherentes por la posición tan importante que ocupan en los procesos pedagógicos.

Creemos que nuestro estudio puede tener relevancia en el momento actual que viven los sistemas universitarios, tanto en América Latina como en el ámbito global. En efecto, junto a los discursos hegemónicos actuales, centrados en la necesidad de que las universidades se adapten -instrumentalmente- al mercado de trabajo y a los acelerados cambios tecnológicos, pensamos que las universidades deben de desarrollar una agenda de inclusión social (González-Monteagudo y Padilla Carmona, 2017) para democratizar el acceso a la enseñanza superior de los grupos sociales vulnerables o que sufren situaciones de desigualdad. Junto a esta agenda social inclusiva, nos parece necesario recenterar los discursos pedagógicos y metodológicos en la necesidad de desarrollar, de manera efectiva, el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, y favorecer ambientes democráticos en las aulas universitarias, mediados por profesores éticamente conscientes de su rol profesional y promotores de procesos de enseñanza-aprendizaje democráticos y dialógicos.

## Referencias

- Alsobaie, Mohammed Fahad (2015), "Power and Authority in Adult Education", *Journal of Education and Practice*, vol. 6, núm. 15, pp. 155-159.
- Apple, Michael (2006), *Ideología e currículo*, Porto Alegre, Artmed.
- Bárcena, Fernando, Fernando Gil y Gonzalo Jover (1993), "The Ethical Dimension of Teaching: A review and a proposal", *Journal of Moral Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 241-252.
- Barroso-Tristán, José María (2017), "Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica", en José María Barroso-Tristán y Carlos Benítez Trinidad (coords.), *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las ciencias*

- sociales para repensar Iberoamérica, Sevilla, Iberoamérica Social Editorial, pp. 13-25.
- Bolívar, Antonio (2005), “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.
- Camacaro de Suárez, Zully (2008), “La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)”, *Revista de Educación*, núm. 26, pp. 189-206.
- Colnerud, Gunnel (2006), “Teacher Ethics as a Research Problem: Syntheses achieved and new issues”, *Teachers and Teaching*, vol. 12, núm. 3, pp. 365-385.
- Cook-Sather, Alison y Peter Felten (2017), “Ethics of Academic Leadership: Guiding learning and teaching”, en Feng Su y Margaret Wood (coords.), *Cosmopolitan Perspective on Academic Leadership in Higher Education*, Nueva York, Bloomsbury, pp. 175-192.
- Covarrubias Papahiu, Patricia y María Magdalena Piña Robledo (2004), “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 34, núm. 1, pp. 47-84.
- Díaz-Barriga, Frida, María Maclovia Pérez-Rendón y Yazmín Lara-Gutiérrez (2016), “Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 7, núm. 18, pp. 42-58.
- Dijk, Teun. A. (2005), “Política, ideología y discurso”, *Quórum Académico*, vol. 2, núm. 2, pp. 15-47.
- Dussel, Enrique (2000), “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en Edgardo Lander (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 24-33.
- Feyerabend, Paul Karl (1998), *La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2007a), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI .
- Freire, Paulo (2007b), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI .
- Freitag, Raquel Meister Ko y José Carlos Dos Santos (2012), “Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento”, *Calidoscópio*, vol. 10, núm. 1, pp. 83-96.
- García, Rafael, Auxiliadora Sales, Odet Moliner y Reina Ferrández (2009), “La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario”, *Teoría Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 199-221.
- Gil, Javier, Eduardo García y Gregorio Rodríguez (1994), “El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión”, *Enseñanza*, vol. 12, pp. 183-199.
- Gimeno Sacristán, José (2002a), “Diseño del *curriculum*, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 224-264.



- Gimeno Sacristán, José (2002b), "La evaluación en la enseñanza", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata , pp. 334-397.
- Giralt, Eva G. y José Luis Menéndez Varela (2017), "La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 141-158.
- Giroux, Henry (1997), *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagógica crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed .
- Golish, Tamara D. y Loreen N. Olson (2000), "Students' Use of Power in the Classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy", *Communication Quarterly*, vol. 48, núm. 3, pp. 293-310.
- Gomes, Carlos Alberto (2009), "Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, núm. 63, pp. 235-262.
- González-Monteagudo, José y M. Teresa Padilla Carmona (2017), "Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales", en G. Julieta Guerrero Walker, Eloisa Alcocer Vázquez y Pascal Lafont (eds.), *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos*, Yucatán (México), Universidad Autónoma de Yucatán/Redford Internacional, pp. 211-233.
- Hansen, David T. (2001), *Exploring the Moral Heart of Teaching: Towards a teacher's creed*, Nueva York, Teachers College Press.
- Hare, William (2003), "The Ideal of Open-mindedness and Its Place in Education", *Journal of Thought*, vol. 38, núm. 2, pp. 3-10.
- Hare, William (2006), "Why Open-mindedness Matters", *Think*, vol. 5, núm. 12, pp. 7-16.
- Hare, William (2009), "Socratic Open-mindedness", *Paideusis*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-16.
- Harjunen, Elina (2011), "Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, núm. 4, pp. 403-424.
- Hernández Méndez, Griselda (2006), "El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pp. 1-17.
- Hirsch, Ana (2016), "Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 79-93.
- Hortal, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Kojève, Alexandre (2005), *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Krueger, Richard (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- Krueger, Richard y Mary Anne Casey (2000), *Focus Groups. A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- López Zavala, Rodrigo (2013), "Ética profesional en la formación universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 15-24.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007), "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez



- y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167.
- Martínez, Nelson (2011), "La evaluación como instrumento de poder", *Diálogos*, núm. 7, pp. 5-22.
- Martínez, Miquel, María Rosa Buxarrais y Francisco Esteban (2002), "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, pp. 17-43.
- McCroskey, James C. y Virginia P. Richmond (1983), "Power in the Classroom I: Teacher and student perceptions", *Communication Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 175-184.
- McNay, Margaret (2003), "Power and Authority in Teacher Education", *The Educational Forum*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-81.
- Meza, Marisa, Pilar Cox y Guillermo Zamora (2015), "¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?", *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 3, pp. 729-742.
- Miles, Matthew y Michael Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Moreira, Thiago Miranda (2016), "Autoridade docente: repensar um conceito", *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 1031-1044.
- Pérez-Gómez, Ángel (2002), "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez-Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata , pp. 334-397.
- Pérez-Gómez, Ángel (2010), "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24, pp. 37-60.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (org.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO , pp. 11-40.
- Richmond, Virginia P. (1990), "Communication in the Classroom: Power and motivation", *Communication Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 181-195.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- Sanz, Roberto y Ana Hirsch (2016), "Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la comunidad valenciana", *Perfiles Educativos* , vol. 38, núm. 151, pp. 139-156.
- Schwimmer, Marina y Bruce Maxwell (2017), "Codes of Ethics and Teachers' Professional Autonomy", *Ethics and Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 141-152.
- Seddon, Terri y Phoebe Palmieri (2009), "Teachers' Work, Power and Authority", en Lawrence J. Saha y A. Gary Dworkin (eds.), *International Handbook of Research Teachers and Teaching*, Nueva York, Springer, pp. 463-479.
- Siegel, Harvey (2005), "Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on epistemology and education", *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 71, núm. 2, pp. 345-366.

- Siegel, Harvey (2009), “Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare”, *Paideusis*, vol. 18, núm. 1, pp. 26-34.
- Simpson, Douglas y William Hull (2013), “Discussing Ethical Issues in the Classroom: Leveraging pedagogical moments that may otherwise undermine important discussions”, en William Hare y John Portelli (coords.), *Philosophy of Education*, Toronto, Brush Education Inc., pp. 89-108.
- Tallone, Alicia Esther (2011), “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, pp. 115-135.
- Turman, Paul D. y Paul Schrot (2006), “Student Perceptions of Teacher Power as a Function of Perceived Teacher Confirmation”, *Communication Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 265-279.
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.
- Vázquez, Victoria y Juan Escámez (2010), “La profesión docente y la ética del cuidado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. especial 10, pp. 1-18.
- Wahlbrinck, Ilíria y Luci Mary Pacheco (2016), “A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória”, *Horizontes*, vol. 34, núm. 2, pp. 19-29.
- Wallerstein, Immanuel (2006), *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, México, Siglo XXI.
- Walsh, Catherine (2013), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Quito, Ediciones Abya Yala, Serie Pensamiento Decolonial.

## Notas

- 1 Para estos autores, la característica fundacional del eurocentrismo es la expansión del sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2006), basado en la idea de raza, que la modernidad europea impuso desde la época de la colonización de América (Quijano, 2000). Tras la evolución histórica, el eurocentrismo no es entendido como un fenómeno que se da tan sólo al interior de Europa, ni tiene límites fijos, sino que trasciende las fronteras del continente europeo, instalándose en la intersubjetividad de otras naciones mediante la triple dimensión de la colonialidad: la del saber, del poder y del ser. De igual forma, la periferia no eurocéntrica no se encuentra situada sólo al exterior del continente, sino que existe una periferia dentro del propio continente (Barroso-Tristán, 2017).

## Notas de autor

\* Doctor en Difusión del Conocimiento por la Universidad Federal de Bahía y en Educación por la Universidad de Sevilla. Líneas de investigación: filosofía de la educación; epistemología; procesos de enseñanza-aprendizaje; estrategias metodológicas participativas; educación democrática y pedagogía libertaria. Publicaciones recientes: (2017), “Repensar los sistemas

educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica”, en Jose María Barroso Tristán y Carlos Benítez Trinidad (coords.), *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica*, Sevilla, Iberoamérica Social Editorial, pp. 13-25. CE: jmbarroso84@gmail.com

\*\* Profesor titular de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Pedagogía por la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: teorías educativas contemporáneas; procesos de enseñanza-aprendizaje; prácticas y políticas innovadoras en universidades; estudiantes universitarios no tradicionales; investigación etnográfica; biográfico-narrativa. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M.F. Freda y G. Esposito (eds.), *Working with Underachieving Students in Higher Education: Fostering inclusion through narration and reflexivity*, Londres, Routledge. CE: monteagu@us.es

