



VOL.24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

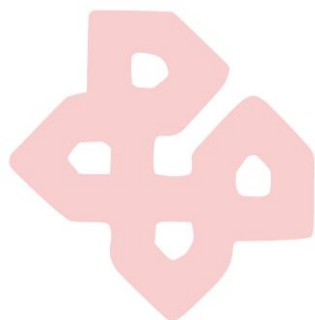
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15150

Fecha de recepción: 09/04/2020

Fecha de aceptación: 09/06/2020

EL COMPROMISO ÉTICO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

The ethical commitment of university teachers involved in teacher training



Miquel Martínez Martín¹ y Patricio Carreño Rojas²

¹ Universidad de Barcelona

² Universidad Alberto Hurtado

E-mail: miquelmartinez@ub.edu;

pcarrenorojas@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7052-203X>

<https://orcid.org/0000-0001-7943-4327>

Resumen:

Se enuncia la necesidad de que el profesorado universitario viva su tarea por una razón moral y no sólo instrumental y que comprenda su actividad como una profesión que comporta un compromiso. En concreto y en relación con el profesorado que interviene en grados y masters que forman futuros y futuras docentes se proponen tres dimensiones de tal compromiso. La primera relacionada con la calidad de los aprendizajes que propicia en sus estudiantes; la segunda con la identidad personal y profesional que promueve en los futuros y futuras docentes, y en tercer lugar con la formación ética los mismos. Esta última dimensión del compromiso con la formación ética de los futuros docentes obliga al profesorado universitario a practicar con el ejemplo tanto en la manera de ejercer la docencia como en las maneras de promover el aprendizaje de sus estudiantes y de relacionarse con ellos en los espacios formales e informales de la vida universitaria. En el artículo se aborda especialmente la relevancia del vínculo educativo entre estudiantes y profesorado en la universidad como una vía de aprendizaje ético en el que el profesorado se convierte en referente para el futuro y futura docente.

Palabras clave: *compromiso ético; ética de la alteridad; ética y profesión; formación del profesorado; profesorado universitario.*

Abstract:

The article expounds the need for university teachers to undertake their mission on the basis of motivation, which is not only instrumental but also values-based, and to understand their activity as a profession that entails a commitment. Three dimensions of this commitment are proposed specifically for teachers involved in bachelors and master's degrees studied by teacher-training students. The first refers to the quality of the learning they bring about in their students; the second, to the personal and professional identity they help shape in these prospective schoolteachers; and the third, to their students' ethical formation. This dimension of the commitment to ethical formation requires university teachers to lead by example both in how they approach their teaching practice and in the ways they promote their students' learning, including how they network with them in the formal and informal spaces of university life. In particular, the article addresses the relevance of the pedagogical link between students and teachers at the university as a means for ethical learning in which the latter become the reference point for the future teacher.

Key Words: *ethical commitment; ethics of the alterity; ethics and profession; initial teacher education; university teachers.*

1. El buen quehacer del profesional docente

Ejercer una profesión comporta el desempeño de una actividad reconocida, especializada y valorada mediante la cual obtener una compensación económica. Sin embargo y a pesar de ser cierto lo anterior no podemos asociar el buen ejercicio de una profesión con poseer un conjunto de saberes y dominar determinadas técnicas para ser competente en un ámbito de actividades y ganar un salario. El buen ejercicio de una profesión está también relacionado con un desempeño excelente guiado por determinados valores y virtudes. Tal y como señala Adela Cortina (2015) la racionalidad instrumental- saberes, dominio de técnicas... y ganar honradamente un sustento- está al servicio de la profesión, pero no es suficiente para el buen ejercicio de la misma. El buen quehacer profesional requiere también de una razón moral. Razón porque el buen quehacer profesional debe constantemente tomar decisiones y actuar de acuerdo a la finalidad de su profesión, y es una razón moral porque además debe justificar razonable y éticamente tales decisiones, acciones y actitudes de acuerdo a un conjunto de valores, virtudes, y principios para obtener bienes internos -los inherentes y que al alcanzarlos contribuyen a la excelencia en el ejercicio de cada profesión- y a compromisos con la comunidad de colegas y en especial de los usuarios de la misma.¹

¹ Siguiendo a Adela Cortina, para la razón instrumental impera finalmente el cientificismo, el pragmatismo y el emotivismo en el que todo -incluyendo el ser humano- se vuelve un medio y un instrumento para alcanzar otro fin. En cambio, la razón moral sitúa al ser humano como un fin en sí mismo por su condición de poseedor de dignidad, siendo esencialmente un sujeto moral. Ver en Cortina, A.

- (2015) Razón instrumental, razón moral. *Eidón*, 43, 4-15.
- (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.

Desde el ámbito de la ética profesional, entendemos por bienes internos aquellos bienes que tienen directa relación con las metas y fines de cada profesión. Así, por ejemplo la medicina tiene por bien interno la salud de las personas; la educación formar personas cultas y de espíritu crítico, etc. A su vez, los bienes externos son aquellos bienes tales como el reconocimiento, salario, etc. que el profesional recibe por añadidura y como un medio para alcanzar los bienes internos, siendo estos últimos los que constituyen el sentido último de la profesión. Tal como afirma Emilio Martínez (2006), un problema moral en el campo de la actividad docente se aprecia justamente cuando el profesional pone en primer lugar los bienes externos sobre los bienes internos afectando el sentido último de la profesión. Uno de los grandes problemas éticos en el ejercicio de la profesión radica justamente en que el profesional anteponga los bienes externos por encima de los bienes internos.² Comprender la profesión desde la razón moral es situar y encaminar la actividad profesional de acuerdo a su finalidad y su sentido, y entender que los intereses personales de cada profesional se legitiman éticamente en la medida que promueven y son un medio para alcanzar la finalidad y sentido propios de la actividad profesional.

Para el caso del profesional de la educación, formarse en una profesión y entenderla desde la razón moral y no sólo desde una racionalidad instrumental no se logra sólo con la incorporación de nuevas asignaturas en los planes de estudio. Probablemente incorporar asignaturas y profundizar en contenidos que comporten una mayor y mejor formación ética y deontológica es conveniente y necesario.³ Pero no es suficiente. El cómo nos hacemos moralmente como personas a lo largo de nuestra vida está forjando el cómo seremos como profesionales. La formación de nuestra personalidad moral condiciona la manera como entendemos nuestra profesión y sobre todo de cómo la ponemos en práctica. Así, por ejemplo, si apreciamos la justicia como un valor o el valor del diálogo o el compromiso y el cuidado del otro (Nooding, 2010) y de uno mismo como referentes que han de guiar nuestro comportamiento será más probable que practiquemos nuestra profesión en base a criterios de justicia, escucha y comprensión del otro, autoestima y responsabilidad. Sabemos que aprender a apreciar determinados valores no es una cuestión meramente curricular, es sobre todo una cuestión transversal que impregna el clima moral de los espacios de aprendizaje y convivencia en los que nos construimos y en el que los que han sido nuestros maestros y maestras, nuestro profesorado, han desempeñado una especial función como referentes. Pero en la universidad, ¿estamos fomentando una identidad profesional acorde con esta perspectiva en los y las estudiantes que se están formando como docentes? ¿o por el contrario ¿estamos fomentando aprendizajes y desarrollando competencias centrando nuestra atención en la dimensión más utilitarista y reduciendo lo profesional a lo técnico? (Collini, 2012).

² Para profundizar consultar en: Martínez, E. (2006). *Ética de la profesión: Proyecto personal y compromiso de ciudadanía. Veritas, Vol. 1, 14, 121-139.*

³ Para profundizar consultar en: Altarejos, F., Ibáñez-Martin, J.A., Jordán, J.A. y Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional.* Ariel Educación.

Entendemos que la universidad debe ser también un espacio de construcción de valores para fomentar una identidad profesional. La universidad, por su propia naturaleza y propósito, como bien lo expresa Barber (1998) es una misión cívica y además promotora de valores, cuya misión se despliega en la docencia, la investigación y el servicio participativo (McIlrath, 2015). Y en correspondencia, el estudiante universitario debe saber comprometerse en proyectos para fortalecer una ciudadanía activa atreviéndose a transformar y mejorar nuestra sociedad desde el despliegue de sus competencias específicas y sus competencias éticas. De tal forma que el aprendizaje ético-cívico debe serlo adquiriendo un conjunto de competencias éticas y ciudadanas poniéndolas al servicio de la profesión y la ciudadanía (Martínez y Esteban, 2005).

Avanzar en esta senda supone apostar con convicción -a nivel individual y colectivo- por situar la dimensión ética como dimensión esencial que forma parte importante de la formación universitaria (Lorenzo et al., 2019). Esta dimensión ética debe ir aún más allá que la sola instrucción y transmisión de contenidos que versan sobre los valores sociomorales por muy oportunos y consensuados que éstos sean. Abordar la formación de profesionales para que entiendan y practiquen un buen quehacer profesional requiere un cambio de mirada sobre lo que es importante y lo que a pesar de ser urgente y necesario no es tan importante en su formación. Para la formación de los profesionales de la educación es necesario un cambio de mirada en el profesorado universitario que integre la perspectiva ética como una dimensión esencial que no se reduzca a lo deontológico. Un enfoque que integre el lógico compromiso con el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes -objetivo fundamental de su tarea -con la formación de la personalidad moral de los futuros y futuras docentes (Puig, 1996, Buxarrais et al., 1995). El profesorado universitario formador de docentes y educadores en general debe ser un buen referente en la construcción de espacios de convivencia y aprendizaje que fomenten en sus estudiantes iniciativa e interés por aprender y saber más, esfuerzo y superación personal, respeto, responsabilidad, participación y capacidades para poder ejercer su condición ciudadana en beneficio de una sociedad más justa e inclusiva.

Consecuentemente, cuando nos referimos éticamente a la función docente del profesorado universitario debemos considerar una doble dimensión. Una: la ética que exige una docencia basada en los avances actuales de cada disciplina, ética que demanda una formación continua y actualizada sobre los recursos y estrategias docentes individuales y en equipo más eficaces y en un interés por conocer los procesos de aprendizaje y la personalidad del sujeto que aprende. Y dos: la ética que supone comprometerse con una forma de ser como docente- de quehacer docente- que sostiene que el impacto de la formación universitaria también tiene que ver con las maneras de ser y pensar de sus estudiantes y futuros graduados y no sólo con lo que sepan o no sepan hacer, y por lo tanto que la universidad mediante la docencia que ejerce debe responder ante la sociedad cumpliendo adecuadamente con la formación personal e integral de sus estudiantes (Casado, Martínez y Do Ceu Patrao, 2018). Esta segunda dimensión es de especial relevancia en la formación ética de los futuros docentes por la condición de referente que tiene el profesorado universitario en la

formación del carácter y de la identidad profesional de sus estudiantes. Sin embargo la formación del carácter no es una tarea fácil; para ello el profesorado universitario debe poseer un conjunto de actitudes y valores que le posibiliten una determinada manera de ser y de estar en el mundo desde su condición de profesional de la educación. Dicho de otro modo, para contribuir a la formación del carácter de los futuros docentes, el profesor universitario debe al mismo tiempo ser protagonista en la formación de su propio carácter y construcción de su personalidad moral (Hogan, 2016; Heilbroon, 2016; Esteban, 2016, 2018).

2. El profesorado universitario como referente del futuro docente

Esta condición de referente que, lo queramos o no, el profesorado de las facultades tenemos y que también, y de manera especial, tienen los docentes de los centros formadores de estudiantes en prácticas nos debe interpelar sobre cómo abordamos nuestra tarea. Somos referentes, para lo bueno y para lo no tan bueno, como profesionales y también como personas, con nuestros valores y contravalores, explícita o implícitamente mostrados en nuestro quehacer docente. Lo somos cuando somos rigurosos y exigentes o no con nosotros mismos como docentes; cuando seleccionamos contenidos que propicien o no cuestiones controvertidas social y éticamente en relación a nuestro campo; cuando atendemos a nuestros estudiantes en las tutorías con respeto y reconocimiento o mediante un ejercicio autoritario de poder; cuando informamos debidamente y somos transparentes y justos en relación con los criterios de evaluación atendiendo las reclamaciones y exigiendo el cumplimiento de obligaciones; en la manera como organizamos nuestra docencia propiciando un tipo de competitividad que hace que los y las estudiantes trabajen colaborativamente y compartan proyectos comunes o potenciando situaciones de carácter más individual. Y también lo somos cuando mostramos nuestra manera de entender y de vivir nuestra profesión docente porque según sea ésta estaremos transmitiendo a nuestros estudiantes una manera de entender y de vivir su futura profesión, teniendo además en consideración que los estudiantes se encuentran viviendo un proceso de construcción de su identidad profesional docente de aprender y desaprender sus propias creencias previas respecto de la imagen del profesional docente (Jarauta y Pérez, 2017). La podemos vivir como una ocupación laboral que requiere unas obligaciones y contraprestaciones de carácter laboral, como un oficio para el que conviene estar bien preparado o como una profesión que implica un compromiso y una responsabilidad que van más allá del cumplimiento laboral y de un conjunto de saberes disciplinares y dominio de técnicas (Martínez et al., 2016). Conviene que la vivamos como una profesión que implica compromiso y no sólo obligaciones. Un tipo de compromisos que afectan por una parte a nuestra tarea formadora de docentes relacionados con la calidad de los aprendizajes que propiciamos, por otra a nuestra contribución en la preparación de los futuros docentes para formar éticamente a sus futuros alumnos, y por último un compromiso mediante el ejemplo y un liderazgo transformador en la formación ética y fortalecimiento de la autoestima de nuestros estudiantes (Villa, 2019).

3. El compromiso con la calidad de los aprendizajes

Desarrollar las capacidades para que los estudiantes estén en condiciones de compartir y crear conocimiento es uno de los principales indicadores de la calidad de los aprendizajes y consecuentemente de la docencia universitaria en la actual sociedad de la economía del conocimiento (Kozma, 2012), es uno de los bienes internos que debe alcanzar toda docencia. Y con mayor razón uno de los principales indicadores de calidad que debe lograrse en la formación de docentes porque precisamente éstos mediante su profesión deben procurar fomentar tales capacidades en los centros educativos en los que la ejerzan y porque sólo si han protagonizado aprendizajes de este nivel serán capaces de liderar procesos semejantes en sus alumnos y alumnas.

El tipo de compromisos a los que nos estamos refiriendo en relación con la calidad de los aprendizajes que propicia nuestra actividad es un tipo de compromisos que conviene enmarcar en una perspectiva prospectiva, abierta a lo nuevo, que no limita su visión de la escuela y la educación a la que el profesorado universitario vivió cuando era escolar y que apuesta por innovar y conservar en educación desde una cultura de la práctica reflexiva y la mejora. Además, la calidad de los aprendizajes en nuestras facultades de Educación también está relacionada con la impronta que desde la universidad damos al fomento de confianza pública en nuestra profesión. Y de ella depende que en nuestros planes docentes de materia y de titulación estén presentes saberes y procedimientos actualizados en función del desarrollo científico y tecnológico en ámbitos como por ejemplo neurociencia, nutrición y salud, competencia digital docente, psicología de la personalidad y del aprendizaje y recursos y metodologías emergentes de calidad para la práctica en el aula y en la relación con las familias.

El profesorado en nuestras facultades y los docentes en los centros formadores de estudiantes en prácticas transmitimos consciente o inconscientemente una cierta imagen de identidad profesional. Esta identidad profesional “*se encuentra directamente afectada por el significado que éste concede a sus propias prácticas profesionales y pedagógicas, a la elección de sus métodos de enseñanza y al modo en que construye las relaciones interpersonales con sus pares y sus estudiantes*” (Buxarrais y Carreño, 2019, p.76). No siempre prestamos suficiente atención a este aspecto y con frecuencia descuidamos que tan importante como los saberes propios de una disciplina son las prácticas asociadas a las situaciones de aprendizaje, de convivencia y de servicio que viven los estudiantes en su carrera (García y Cotrina, 2015). La identidad profesional del profesorado que transmitimos o las diferentes identidades que se forman los futuros docentes pueden generar en su futuro profesional bienestar o malestar en su tarea y el bienestar docente es clave para un desempeño de calidad y también para el bienestar psicológico de la persona que la ejerce. Conviene mostrar una imagen de nuestra profesión en clave de cooperación y no individual y a la vez con momentos claros de discrecionalidad técnica en los que la decisión por la que optamos es responsabilidad individual para la que debemos estar preparados y que debemos asumir.

Conviene por tanto entender nuestra profesión en cooperación con otros profesionales del ámbito social, psicológico y sanitario y conocer nuestras limitaciones para abordar las situaciones educativas que comportan alta complejidad y en las que las decisiones deben adoptarse conjuntamente y no sólo desde una única mirada. Y también que cuando la complejidad o la dificultad crecen es más fácil y conveniente avanzar en alianza con el equipo docente del centro, con otros profesionales y con las familias que en la soledad del trabajo en un aula. Un buen número de factores de malestar en la tarea docente tienen que ver con entender ésta en clave individual, no compartir los problemas, las soluciones y los fracasos y entrar en situación de indefensión. La tarea educativa exige fortaleza y paciencia y éstas son virtudes que deben aprenderse. El compromiso del profesorado universitario no se agota en la calidad de los aprendizajes académicos en sentido estricto, también se extiende a aquellos conocimientos y competencias transversales que afectan al buen quehacer docente. Éstos, sin estar relacionados directamente con la formación ética del futuro docente, sí lo están con su condición como profesional e imprimen un carácter e identidad profesional responsable ante sus futuros alumnos y alumnas, sus familias y la comunidad de indudable transcendencia ética y social.

4. El compromiso con la formación de una identidad personal y profesional en los futuros docentes que los capacite para formar éticamente

Los tipos de compromisos que hemos comentado, adquieren una especial relevancia cuando se trata de la formación ética de los futuros docentes. La tarea de contribuir en la formación moral es una labor que los docentes desarrollan y que se vehicula de manera especial mediante las relaciones personales y los vínculos que establecerán con cada uno y una y regulando las relaciones interpersonales entre ellos (Vélez, 2010). Pero la potencia de tales acciones se multiplica si éstas se realizan en el marco de un proyecto educativo de centro que integre un plan de educación en valores que abarque lo que ocurre en las aulas, en los pasillos, en los momentos de esparcimiento, en los comedores, y en el conjunto del centro, en su clima moral y en la cultura de centro (Puig, 2012). Y para abordar así esta tarea aún es más importante el trabajo en colaboración al que antes nos hemos referido, y una mirada del docente sobre su cometido y responsabilidad en esta misión debatida y compartida en equipo. Cada centro, en el marco de la legislación establecida, puede pronunciarse sobre el programa de educación en valores que propone y el proyecto educativo que ofrece. En este sentido, las tensiones entre la libertad de cátedra del docente, el respeto a la libertad del alumno y de su familia y el derecho de los distintos centros educativos en presentar su ideario y proyecto formativo, plantean problemas que no podemos abordar⁴ en este trabajo, pero que no evitan que propongamos lo que sigue desde la

⁴ Para profundizar en lo que refiere a la libertad de cátedra, ver en: Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*. Editorial M.P. También consultar en: Carreño, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Repositorio Universidad de Barcelona, pp. 105-114. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57572/1/PCR_TESIS.pdf

perspectiva de una educación democrática en valores que postula un mínimo de valores a compartir y respetar para el logro de una sociedad más democrática e inclusiva (Carbonell et al., 2018).

Se trata de un mínimo de valores que es necesario que el docente cultive en toda situación pedagógica o relacional del contexto escolar y que conviene que las familias lo hagan en los contextos de crianza y educación familiar. Nos estamos refiriendo al cultivo de la autonomía de la persona del alumno construida en situación de interacción social; a apreciar y practicar el diálogo como un valor para alcanzar acuerdos y para vivir dignamente en las situaciones de desacuerdo propias de sociedades plurales y al reconocimiento de la diversidad como valor. La consideración y aprecio por esta propuesta de *mínimos morales* es la base de una sociedad pluralista donde tienen cabida diferentes concepciones de felicidad y modelos de vida buena, siendo éstas propuestas de *máximos morales* cuya legitimidad se sostiene en la medida que tales ideales respeten y promuevan los valores sociomorales mínimos que posibilitan una convivencia democrática y cohesión social.⁵ El respeto a estos valores y la educación en estos mínimos valores son una condición necesaria para avanzar en una sociedad diversa en la que poder educar en diferentes modelos de vida buena y a la vez de vida justa. Son el mínimo común denominador exigible a los diferentes proyectos educativos de centro, confesiones e ideologías para que sus propuestas reúnan las condiciones de legitimidad necesarias para avanzar en una sociedad inclusiva y más democrática.

A nuestro entender, estos mínimos valores deben ser respetados e interpretados en el contexto de cada centro de manera que constituyan la base que fundamenta el conjunto de pautas y criterios en función de los cuales la actuación de todos y cada uno de los profesionales de un centro abordan las cuestiones que afectan a la formación en valores de sus alumnos y alumnas. En otro momento hemos identificado diferentes espacios de educación moral en la escuela en los que se pueden trabajar valores en los centros (Martínez, Puig y Trilla, 2003). Son espacios de transmisión de valores y contravalores porque la escuela como sabemos es un medio complejo en el que están presentes unos y otros. En concreto, identificamos el espacio de las relaciones interpersonales, el de las tareas curriculares, el de la cultura escolar y el espacio comunitario. En todos ellos conviene promover los valores antes citados y de manera especial conviene que las pautas y criterios acordadas en función del contexto de cada centro sirvan para orientar la acción pedagógica de los docentes en torno a la educación moral de los alumnos y alumnas en dos aspectos esenciales de su actuación profesional: la manera como abordan las cuestiones social y éticamente controvertidas y el vínculo educativo entre docentes y alumnado. No nos referiremos en este trabajo al primero ya desarrollado por Jaume Trilla (1992) y nos centraremos en el segundo.

En ambos aspectos la manera de trabajar de los docentes es fundamental. Para elaborar las pautas y criterios que mencionamos, los docentes deben disponer de espacios para la reflexión ética en los centros. De igual manera que en el ámbito de la

⁵ Cf. Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya. De manera especial sugerimos lectura del cap. 4 de la obra.

atención social y hospitalaria existen comités de ética que sirven para discutir cuestiones de ética profesional e identificar y debatir prácticas de referencia para la mejora de servicio que prestan, en el mundo de la educación deberíamos disponer del tiempo y espacio suficiente para que los equipos docentes pudieran discutir y debatir en torno a las pautas y criterios que deben regular su tarea en aspectos éticos como los mencionados. Compartir reflexión sobre la práctica, construir y revisar criterios que regulen el vínculo educativo en un centro e identificar y valorar actuaciones en relación con los valores y las cuestiones ética y socialmente controvertidas no es una tarea que pueda hacerse a título individual sino que requiere cultura de centro, es decir una cultura docente que integre de manera natural maneras de entender la tarea docente, tal y como como apuntábamos en el apartado anterior, en clave colaborativa.

Este compromiso en formar éticamente a los futuros profesionales de la educación obliga al profesorado universitario a practicar con el ejemplo tanto en la manera de ejercer la docencia como en las maneras de promover el aprendizaje de sus estudiantes y de relacionarse con ellos y ellas en los espacios formales e informales de la vida universitaria. En los apartados que siguen nuestras reflexiones sobre el vínculo educativo que se genera en toda relación de aprendizaje y docencia y de convivencia en la universidad no están pensadas para ser explicadas por el profesorado universitario como la mejor manera mediante la cual sus estudiantes y futuros docentes deben abordar sus relaciones con los que serán sus futuros alumnos y alumnas. Es una propuesta sobre la manera mediante la cual el profesorado universitario debemos abordar nuestra tarea en relación con nuestros estudiantes para así, practicando con el ejemplo, ser un buen referente en su futuro profesional.

Destacar la importancia de los valores mencionados y desarrollar competencias para el debate y reflexión compartida sobre cuestiones éticamente controvertidas y la manera como el profesorado universitario se relaciona con sus estudiantes son aspectos esenciales en la formación ética de éstos. Como bien lo expresa Bolívar *“la dimensión docente en la enseñanza universitaria y su calidad, debe incluir el desarrollo de una educación ética y cívica en la formación universitaria”* (2005, p.119).

5. El compromiso mediante el ejemplo con la formación ética de los futuros docentes

Desde este tercer compromiso es urgente plantear la necesidad de que las universidades apuesten por la formación ética no sólo para los estudiantes sino también para el profesorado. Conviene que el profesorado reconozca y valore la relevancia de formar y formarse éticamente como una dimensión esencial en su propia formación permanente, puesto que toda acción educativa es también una acción ética. Ciertamente el profesorado en nuestras aulas universitarias educamos y transmitimos determinados valores y por ello la preocupación por nuestra formación ética debería ser una preocupación permanente y formar parte de nuestra propia formación profesional. Sin embargo, en un reciente estudio de nuestro grupo de investigación

GREM⁶ cuando se preguntaba a estudiantes de los grados de educación infantil y educación primaria de todas las universidades públicas y privadas de Catalunya sobre la relevancia de la formación ética, éstos afirmaban que se concedía poca atención a la formación ética de los futuros docentes (Buxarrais, Vilafranca y Bujons, 2016; Carrillo, Burguet y Puigbarraca, 2016).

En la actualidad ¿las universidades promueven y otorgan espacios formativos para que el profesorado pueda formarse éticamente? y, el profesorado ¿busca espacios y momentos para internalizar acerca de la importancia y necesidad de formarse éticamente y educar en algunos valores compartidos?

Debemos preguntarnos por el sentido de educar en valores y por cómo crear las condiciones favorables para suscitar un aprendizaje ético en los estudiantes (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Esteban y Buxarrais, 2004) ¿Qué entiendo yo por valor?, ¿es realmente importante promover un aprendizaje ético en mi práctica docente?, ¿de qué manera contribuyo a educar en valores compartidos como la autonomía, el diálogo, el respeto y los valores democráticos a mis estudiantes?

Se percibe una amplia preocupación del profesorado que forma docentes en cómo enseñar los diversos contenidos propios de cada disciplina, pero no se percibe con la misma claridad el interés del por qué y para qué de su actividad docente. Tal como afirmábamos al inicio, la preocupación ha estado centrada en dotar de los conocimientos científicos y tecnológicos, a valorar todo aquello que sea “útil”, y sea objeto de verificación empírica. En cambio, los contenidos y procedimientos de educación en valores, aunque todos declaramos sobre su importancia, han sido tratados en muchas ocasiones como una cuestión marginal en nuestra actividad. Sólo en la medida en que el profesorado logremos preguntarnos acerca del para qué de toda nuestra praxis formativa, entonces estaremos frente la posibilidad de iniciar y contribuir a un auténtico aprendizaje ético por parte de nuestros estudiantes. Ciertamente no existe una única respuesta a los interrogantes planteados más arriba, pero el solo hecho de declararla posibilita que la formación ética y educar en valores no se reduzca a la mera implementación de técnicas y herramientas didácticas, sino que permita al profesorado creer profundamente en la relevancia e impacto que tienen sus prácticas cuando se dispone a educar en valores y suscitar un aprendizaje ético.

El compromiso de formarse éticamente puede contribuir a forjar su carácter y a construir su identidad profesional desde una razón moral al actuar con total responsabilidad y con la conciencia de que todas sus acciones y decisiones repercuten en el desarrollo de la identidad moral de sus propios estudiantes. Esto es lo que hace que un profesor posea un cierto liderazgo moral (Buxarrais, Gil, Muñoz y Reyero, 2013) y su identidad profesional se vaya configurando en las relaciones intersubjetivas como una relación eminentemente ética. Dicha relación ética la situamos desde una mirada pedagógica y ética de la proximidad y la alteridad, por cuanto creemos que todo acto educativo se constituye en el momento en que uno quiere dar una respuesta solícita a

⁶ GREM es el grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona y el estudio se realizó en el marco de la convocatoria competitiva de ayudas a proyectos de investigación para la mejora y la innovación de la formación de maestros ARMIF 2014 de la Generalitat de Catalunya.

ese otro que nos requiere (Mélích y Boixader, 2010). Según el tipo de respuesta que el profesorado pueda ofrecer y del tipo de vínculo que pueda establecer con sus colegas y estudiantes, irá dando cuenta de su carácter y razón moral.

6. El buen quehacer docente y el vínculo educativo: El espacio de las relaciones interpersonales

En otro momento (Martínez, Puig y Trilla, 2003) decíamos, cuando nos referíamos al espacio de las relaciones interpersonales, que éstas son algo transversal y omnipresente, que no suelen programarse reflexivamente, que se presentan en forma de breves episodios o encuentros y que pueden dar forma a un vínculo educativo susceptible de intervención pedagógica. Sin embargo, no siempre las formas de intervención en relación con el vínculo educativo son adecuadas en función de los valores antes citados. Pueden ser un medio para objetivar y sujetar o un espacio vital de valoración del ser humano en su singularidad y autenticidad. Pueden consistir en un ejercicio de saber para objetivar y de poder para disciplinar, donde la mirada no busca el rostro del otro que me interpela sino que la mirada sujeta y disciplina, o puede ser un medio de reconocimiento y respeto.

Decíamos también al inicio, como la racionalidad instrumental acentúa los medios por sobre los fines imponiéndose un pensamiento calculador. Esta realidad en ciertos momentos también ha alcanzado al profesorado y sus prácticas donde se imponen criterios de enseñanza más positivista y pragmática, intentando conocer y controlar los diversos factores que afectan los aprendizajes buscando evidenciar una determinada realidad y explicar lo que sucede en las aulas. Este modelo ha sido y sigue siendo el foco de mayor preocupación en el campo de la investigación y la práctica educativa. Nos interesa destacar no tanto lo que sucede sino lo que le sucede al profesorado en el ejercicio y espacio de sus relaciones interpersonales. En las aulas y espacios universitarios y en los centros educativos, podemos apreciar una trama de relaciones humanas que difícilmente pueden explicarse mediante metodologías positivistas y pragmáticas, puesto que en las relaciones intersubjetivas cada docente interacciona con sus estudiantes construyendo un tipo de vínculo que escapa a ser clasificada y categorizada desde metodologías positivistas. Nos adentramos aquí en una dinámica de aprender y des-aprender, a desarmar y reconstruir el propio yo del profesorado en la medida en que éste se comprenda a partir de la relación intersubjetiva con el otro y con los otros. Siguiendo a Bolívar, la identidad -en nuestro caso la identidad del docente- se reconstruye como una *“identidad narrativa que posibilita y anima a elaborar el proyecto personal como un auténtico proyecto ético de lo que ha sido y será la vida”* (1999, p.5).

Una relación intersubjetiva auténtica nos invita a comprenderla desde una ética de la proximidad y la alteridad.⁷ Esta relación se vuelve un acto educativo a su vez

⁷ La ética de la alteridad tiene como primer referente el pensamiento ético y filosófico de Emmanuel Lévinas del que seguimos de cerca en estas líneas. Desde el ámbito educacional hablamos aquí de una *ética y una pedagogía de la proximidad*.

como un acontecimiento ético dando cuenta de lo propiamente humano tanto para el docente como para sus estudiantes, en donde el yo se reconstruye narrativamente de manera continua (Bárcena y Mèlich, 2000). A partir de una relación de proximidad profundamente humana y educativa, irrumpe una nueva realidad que vincula y otorga sentido a la vida profesional del docente. El acto educativo cobra aquí su sentido y profundidad cuando nos deviene como un acontecimiento ético a partir del acto relacional e intersubjetivo que construye el profesor con sus estudiantes y colegas cada día, de tal manera que su buen quehacer resignifica y despliega su propia vocación desde una identidad moral y profesional que permite que esta relación intersubjetiva que estrecha con sus pares y los estudiantes sea desde una proximidad que favorece el vínculo y la cercanía, y al mismo tiempo promueve la autonomía y la libertad de los futuros profesionales. Esta proximidad revela una nueva presencia, o dicho de otro modo, una presencia nueva del profesor universitario. Dicha presencia irrumpe y se expresa en el acto relacional e intersubjetivo que construye cada profesor en su práctica cada día. Aquí anida a nuestro entender la razón moral del buen docente, como aquel que *“acompaña adecuadamente y ayuda en el momento oportuno, el que acompaña en la distancia óptima...y responde a la pregunta “¿me ayudas?” en tiempo oportuno, kairós”* (Martínez, 2019, p.120).

Desde una perspectiva educativa más holística, integradora, inclusiva y desde una pedagogía de la proximidad, el punto de inicio no es el pensar desde sí mismo sino desde la proximidad que tenemos con los otros. En consecuencia, el profesorado debemos pensar sobre el compromiso ético de nuestras prácticas pedagógicas, comenzando por valorar y reconocer la singularidad de cada uno de nuestros estudiantes, asumiendo que el otro en su condición de alteridad es ante todo un rostro que nos demanda una respuesta ética responsable, puesto que, como bien lo expresa Lévinas, *“soy responsable de su misma responsabilidad”* (2000, p.80).

Educar y formar a los futuros profesionales desde una pedagogía de la proximidad y la alteridad consiste en cierto modo en un acto ético de donación y compromiso de sí mismo para que el otro sea ante todo un sujeto moral libre, autónomo y responsable de sí mismo, de su profesión y de su entorno. La gratuidad se nos aparece aquí como un valor central que oxigena la relación profesor-estudiante y favorece el desarrollo de la autonomía, la libertad, el cuidado y la responsabilidad. Por tal razón el buen quehacer del profesor universitario renuncia a un tipo de relación que intenta imponer su autoridad sin escuchar al otro, puesto que así no logrará construir una auténtica relación, un vínculo moral de proximidad con sus estudiantes, y no estará promoviendo que sus estudiantes, cuando ejerzan su profesión docente, promuevan a su vez un vínculo moral con sus alumnos y alumnas en los centros educativos. El vínculo moral de proximidad y el modo de comprender y asumir la labor educativa no sólo favorece la autonomía y la libertad sino que además proporciona un clima pedagógico óptimo para suscitar un aprendizaje ético que contribuye a formar buenas personas, buenos profesionales y buenos ciudadanos. Favorece el clima adecuado para tejer vínculos, es decir, fortalecer alianzas y vinculaciones afectivas por medio de la comunicación interpersonal y *“exige por parte del profesorado un profundo y persistente trabajo de indagación y comprensión emocional de sus*

estudiantes” (Núñez, 2016, p.19). Permite que los futuros docentes aprendan experiencialmente a adecuarse a las diversas necesidades y realidad de sus futuros alumnos (Jordán, Schwartz y Mcguie-Richmond, 2009), a la realidad que tendrán delante, con sus fortalezas y debilidades y a preguntarse: “¿*qué precia este alumno y en qué puedo yo contribuir a que lo consiga?*” (Calderón y Verde, 2018, p. 94).

7. Una relación de proximidad es simétrica... y también asimétrica

El ámbito de las relaciones interpersonales entre el profesorado y sus estudiantes ha sido siempre un desafío para el propio docente puesto que es fácil entender proximidad como dependencia y distancia como desafección o desinterés hacia el otro. En cuanto que personas y por tanto valiosas en su dignidad tanto el profesorado como los estudiantes, la relación ha de ser simétrica y respetuosa, entendiendo esta simetría como expresión de que todos somos iguales en dignidad y respetuosos de nuestra propia singularidad y modo de comprender el mundo. Pero al mismo tiempo ha de ser asimétrica por cuanto es el docente quien tiene la misión y la responsabilidad de formar, estableciendo los mecanismos pedagógicos apropiados y poniendo en circulación un conjunto de competencias para que los estudiantes logren sus objetivos de aprendizaje. Una relación asimétrica bien entendida no es sinónimo de distancia o algún tipo de práctica autoritaria, puesto que esta asimetría la establece el profesor al servicio de sus estudiantes para promover un *modelo de vida buena y justa* (Cortina, 1986, 2000) y contribuir a que los mismos estudiantes puedan construir sus propias matrices de valores en una sociedad plural, inclusiva y democrática.

En definitiva una relación que ofrezca unos horizontes de referencia y de significación moral y que propicie un proceso permanente de aprendizaje ético donde se sientan atraídos por sus ideales en construir una sociedad mejor, poniendo sus cualidades y capacidades al servicio de su profesión y de la sociedad. Entonces el profesorado se encuentra inmerso en una de las tareas más complejas pero a su vez más edificantes como es educar en aquellos valores sociomorales compartidos por todos en sociedades democráticas en las que deseamos vivir y convivir. Que las universidades y el conjunto del profesorado sean portadores de horizontes de realización más que una constatación es un desafío permanente de llegar a serlo puesto que la educación -al igual que otras instancias sociales- se encuentra atravesada por la incertidumbre y la dificultad de proyección de futuro al estar inmersa y preocupada de vivir un presente, líquido y fugaz (Bauman, 2007). Así las universidades tienen el desafío ético de brindar respuestas significativas y sólidas a los futuros profesionales en su proceso de maduración personal y construcción de su personalidad moral y profesional.

Este desafío ético de las universidades se vuelve aún más urgente de asumir cuando vemos que las transformaciones sociales nos ha llevado -como bien plantea Taylor (1994)- a vivir en una sociedad más fragmentada e individualista, dificultando adquirir una mirada más integradora, global y sistémica, dificultando a su vez la búsqueda y realización de proyectos comunes que involucren y beneficien a los

ciudadanos. Esta realidad nos desafía como universidad en la tarea de formar futuros profesionales, de ser capaces de proponer a los estudiantes proyectos y objetivos comunes y llevarlos a cabo, favoreciendo la construcción de su personalidad moral en clave de educar buenos ciudadanos poniendo todas sus capacidades y competencias al servicio de su profesión y de la sociedad. Para avanzar en esta senda es necesario pensar y abordar la formación profesional de otro modo, situando la formación ética desde una razón moral, no como una enseñanza complementaria o un elemento más entre otros posible sino como una dimensión constitutiva y central de toda acción dirigida a la formación de los estudiantes universitarios que además serán en un futuro próximos docentes, puesto que, tal como lo expresan Mélich y Boixader, *“la ética es estructural a la relación educativa, o lo que es lo mismo, sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento”* (2010, p.37).

8. Reflexiones finales y propuestas

Desde una ética de la proximidad, planteamos que el compromiso ético del profesorado universitario en la formación de futuros docentes, es una invitación a volver a mirar a aquellas prácticas educativas que intentan formar personas y ciudadanos integrales y comprometidos con el entorno social, y como una contribución a la formación ética de sus estudiantes desde la convicción de que todo el proceso formativo de éstos será a su vez un aprendizaje ético si se configura y comprende como respuesta a la interpelación del otro. En este sentido podemos afirmar que educar es ante todo responder al otro, que nos interpela, nos desafía y nos demanda (Lévinas, 1993, 2000). Por lo que, desde una perspectiva ética de la proximidad, educar siempre es hacerse *responsable* del otro promoviendo a su vez su autonomía, libertad y responsabilidad. Antes de cualquier intento de conceptualización y comprender quién es el otro, el desafío ético y pedagógico es responder a la demanda del otro, y acoger -desde un lenguaje levinasiano- su vulnerabilidad y fragilidad. Desde una aproximación pedagógica de una ética de la proximidad y alteridad, el compromiso del profesorado en la universidad será un compromiso ético si se comprende y asume como respuesta a la interpelación del otro, porque tal como lo expresa Lévinas, *“el hombre construye su yo sólo en la medida que se relaciona con los otros”* (1993, p.93).

Esta reflexión ética desde la alteridad y proximidad puede permitir al profesorado mirar sus prácticas de otro modo porque esta ética se ubica allí donde cada sujeto está en busca de lo propiamente humano, y la educación consiste justamente en buscar y potenciar lo humano de cada individuo. El cuidado del otro no lo entendemos de manera asistencialista sino que se traduce y se expresa en los tres niveles de compromiso del profesorado universitario que hemos planteado anteriormente: el compromiso con la mejora sustantiva de los aprendizajes, con el acompañamiento en la formación de la identidad personal y profesional en los futuros docentes que les capaciten para formar éticamente, y el compromiso mediante el ejemplo con la formación ética de los futuros docentes. En estos tres niveles de compromiso se despliega toda responsabilidad ética-pedagógica porque sitúa en primer lugar el bien educativo del otro. (Jordán, 2015)

“La acción educativa debe ser una acción verdaderamente responsable (así como eficaz y reflexiva) y debe ser éticamente calificable” (Bárcena, 1994, p.110) y para ello es condición necesaria que docentes y educadores integren en su quehacer profesional responsabilidad, eficacia, práctica reflexiva y ética. La calidad de la docencia y el ejemplo que el profesorado universitario muestre en su tarea son fundamentales para lograr una mejora sustantiva en la formación académica, y especialmente en la formación ética de sus estudiantes.

Interesa una formación que propicie en los futuros alumnos y alumnas de los que serán docentes aprendizajes de calidad en clave de la actual sociedad de la creación y la economía del conocimiento y una formación ética que promueva estimar los valores propios de una sociedad democrática y pluralista. El análisis de la realidad en la formación de docentes en las facultades muestra que la formación ética es más una cuestión declarativa que propositiva.

La incorporación de competencias éticas en planes docentes de las titulaciones no es suficiente. Es necesaria una formación específica del profesorado universitario responsable de la formación de estudiantes de magisterio y máster de profesorado en cuestiones éticas. Y para ello conviene fomentar seminarios de reflexión ética sobre la práctica docente del profesorado formador de docentes y promover proyectos de innovación que revisen y mejoren las prácticas de docencia y aprendizaje en las titulaciones de magisterio y máster de profesorado desde perspectivas como las que sobre el compromiso ético se plantea en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Ibáñez -Martin, J.A., Jordán, J.A., & Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Ariel Educación.
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y Educación*. PubliCan.
- Barber, B.R. (1998). *A passion for democracy*. Princeton University Press.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Ed. Tusquets.
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-93.pdf>

- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria: Desarrollo personal y formación*. Mensajero.
- Buxarrais, M.R., & Carreño, P. (2019). *Identidad moral y profesional desde una pedagogía de la proximidad*. En C. Romero y T. Mateos (Coords.), *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero*, (pp. 75-86). Octaedro.
- Buxarrais, M. R., Gil, F., Muñoz, M., & Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto de aula. En Argos, J., Ezquerro, P. (2013), *Liderazgo y Educación*, (pp. 99-124). PubliCan.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Centro de Publicaciones del MEC- Edelvives.
- Buxarrais, M. R., Vilafranca, I., & Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros*, (pp. 73-88). Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Calderón, I. & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad*. Octaedro.
- Carbonell, J., et al. (2018). Manifiesto por una educación democrática en valores. Consultado el 05 de mayo de 2020. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/2018/09/30/manifiesto-por-una-educacion-democratica-en-valores/>
- Carreño, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Universidad de Barcelona, pp. 105-114. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57572/1/PCR_TESIS.pdf
- Carrillo, I., Burguet, M., y Puigbarraca, M. (2016). Clases, seminarios, prácticas y vida universitaria en la formación del carácter de maestras y maestros. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 99-118). Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Casado, M., Martínez, M. y Do Céu Patrao, N. M. (Coords.) (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.
- Cortina, A. (2015). Razón instrumental, razón moral. *Revista Eidon*, nº 43, 4-15. Doi: <https://doi.org/10.13184/eidon.43.2015.4-15>
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin Group.

- Esteban, F., Mauri, M., Begoña, M., & Vilafranca, I. (2018). El compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones. Cuadernos de docencia universitaria 36. Octaedro - ICE.UB.
- Esteban, F. (Ed.) (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, F., Buxarrais, M. R. (2004) El Aprendizaje ético y la formación universitaria: Más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3074/3107>
- García, M., & Cotrina, M. (2015) Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1-6. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41017/23308>
- Heilbroon, R. (2016). The formation of teacherly carácter: mentoring relationships. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 45-56). Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Hogan, P. (2016). Learning to be-as a teacher. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros*, (pp. 31-43). Ediciones de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/129630/1/9788491680017%20%28Creative%20Commons%29.pdf>
- Jarauta, B., Pérez, & M. J. (2017) La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053/35567>
- Jordán, J. A. (2015) La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 381-396. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/la-responsabilidad-etica-pedagogica.pdf>
- Jordán, A., Schwartz, B., & Mcguie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kozma, R. B. (2012). *Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement*. Fundació Jaume Bofill, Colecció Debats d'educació, 28. Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/28.pdf>
- Lévinas, E. (1993). *El Tiempo y el otro*. Paidós.

- Lévinas. E. (2000). *Ética e infinito*. Visor.
- Lorenzo, M., Ferraces, M. J., Pérez, C., & Naval, C. (2019) El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. Doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*. Editorial M.P.
- Macllrath, L. (2015). La universidad cívica ¿Un vacío legal y político? *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 26-40. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART2.pdf>
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. & Esteban, F. (2002) La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana*, 29, 17-43. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Revista Teoría de la Educación*. Universidad de Salamanca, 15, 57-94. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/3026>
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/230-04.pdf>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., & Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Editorial Síntesis.
- Martínez, M. (2019). Docentes y escuelas: la riqueza de un país. En C. Romero y T. Mateos (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp.115-123). Octaedro.
- Martínez, E. (2006) Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas, Vol. I*, (14), 121-139. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4grM4LYlzhWaXISXzlhVmEzb2c/edit>
- Mèlich, J.C., & Boixader, A. (coords.) (2010). *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Graó.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring, *Theory and Research in Education*, 8(2), 145-151. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Núñez, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós Ibérica.
- Puig, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós - I.C.E./U.A.B.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.

Vélez, O. (2010). Huellas indelebles. La relación pedagógica como espacio de aprendizaje ético en la universidad. En D. Dreifuss y O. Vélez, *El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico*. UPC.

Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Cómo citar este artículo:

Martínez Martín, M. & Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. DOI: [10.30827/profesorado.v24i2.15150](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150)