



Ética, poder y violencia en la práctica docente: su significado en la formación de estudiantes universitarios¹

Héctor Ricardo Rodríguez-Aguilar

Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México (*richiefob@gmail.com*)

ORCID ID: 0000-0001-6813-023X

Patricia Covarrubias-Papahiu

Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México (*papahiu@unam.mx*)

ORCID ID: 0000-0001-9855-3399

Recibido: 15 de junio de 2022 | Aceptado: 24 de mayo de 2023 | Publicado en línea: 1 de agosto de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.6>

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación en curso con la finalidad de conocer cuál es el sentido que los estudiantes de psicología de una universidad pública le asignan a la actuación de sus profesores en términos de ética, poder y violencia durante la práctica educativa, y cómo esta significación afecta su formación académica. Mediante el uso de una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, se aplicó una entrevista semiestructurada a doce estudiantes recién egresados y de último semestre de la carrera de Psicología. Las entrevistas se transcribieron y analizaron a partir de la técnica del Análisis Interpretativo Fenomenológico. Los hallazgos fueron organizados en dos líneas de análisis: 1) imposición de paradigmas psicológicos y 2) dominio de la asignatura. Los resultados muestran que los significados que los estudiantes le asignan a la actuación de los docentes están mediados por la implementación de un nuevo currículo y la interpretación y práctica que de éste hacen los docentes. En tal sentido, los docentes son descritos como dogmáticos o íntegros, o bien, expertos o incompetentes, de acuerdo con su forma de comunicar o imponer el programa académico y

¹ Agradecemos al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y a la Coordinación General de Estudios de Posgrado (CGEP) de la UNAM por el financiamiento brindado a la presente investigación, la cual forma parte de la tesis doctoral del primer autor, Héctor Ricardo Rodríguez-Aguilar (CVU 929124).

las posturas teóricas de su preferencia, respectivamente, o a partir de su conocimiento y el dominio de la asignatura que imparten. Por lo que se concluye que los alumnos dan sentido a la actuación de sus profesores como ética, y de poder, cuando piensan que han aprendido y están motivados, y violenta, cuando se sienten a la deriva y desanimados.

PALABRAS CLAVE:

ética, poder, violencia, currículo, estudiantes universitarios.

Ethics, Power and Violence in Teaching Practice: its Meaning in the Formation of University Students

ABSTRACT

The results of an ongoing research are presented in order to know the meaning that psychology students of a public university assign to the actions of their professors in terms of ethics, power and violence during the educational practice, and how this meaning affects their academic formation. With the use of qualitative methodology with phenomenological approach it was applied a semi-structured interview to 12 students in their last semester or recently graduated from the psychology program. The interviews were transcribed and analyzed based on the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) technique. The findings were organized in two lines of analysis: 1) imposition of psychological paradigms and 2) mastery of the subject matter. The results show that the meanings that students assign to teachers' actions are mediated by the implementation of a new curriculum and the interpretation and practice that teachers make of it. In this sense, teachers are described as dogmatic or upright, or experts or incompetent, according to the way in which they communicate or impose the academic program and the theoretical positions of their preference, or based on the knowledge and mastery they have of the subject they teach. Therefore, it is concluded that students give meanings to the actions of their teachers as ethical and powerful when they think they have learned and are motivated, and violent, when they feel lost and discouraged.

KEYWORDS:

ethics, power, violence, curriculum, university students

Para autores como Montesinos y Carrillo (2011) y Alrawwad y Alrfooh (2014), la sociedad moderna se encuentra en una crisis profunda llena de desigualdad, guerras, terrorismo, crimen y otras formas de violencia que enmarcan el contexto económico, político y social en que vivimos. Esta crisis puede ser vista a nivel mundial en guerras recientes como la de Ucrania y Rusia, que ocurre a escasos meses de una pandemia que arremetió contra el planeta entero, o en menor escala, en México, en los constantes reportes periodísticos acerca de feminicidios, secuestros, robos, discriminación y corrupción, por mencionar algunos ejemplos.

De acuerdo con Treviño y Chávez (2017), estas transgresiones han permeado tanto espacios públicos como privados, afectando el desarrollo del país y de los individuos que lo habitan. Por lo que no resulta extraño escuchar de situaciones violentas en los espacios educativos. En tal sentido, Postic (2000, citado en Jeria, 2013) menciona que todo sistema educativo refleja la sociedad en la cual está inserto, organizándose en función de la concepción de la vida social que caracterice a esa sociedad.

Es así que las instituciones educativas también se han visto ensombrecidas con la aparición de casos de violencia en sus aulas, que entorpecen cualquier fin académico que se hayan propuesto; sin embargo, como señalan Alrawwad y Alrfooh (2014), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, se precisa de un ambiente que brinde seguridad y se encuentre libre de cualquier amenaza externa. Por ello, es de gran importancia revisar la forma en que se realiza el proceso educativo en el interior de las aulas universitarias y que la universidad muestre interés por hacer frente a los desafíos de la sociedad actual (Biggs, 2006).

Es aquí donde nuestra investigación se inserta, pues en este contexto económico, político y social, las prácticas éticas, violentas y de poder resultantes median cómo los estudiantes experimentan y dan sentido a su formación universitaria, pudiendo beneficiar su desarrollo, o, por el contrario, obstaculizarlo parcial o completamente. Como apunta Biggs (2006, p. 87), “Cada profesor, como cada institución en su conjunto, crea un *clima* de aprendizaje mediante las interacciones formales e informales con los alumnos. Este clima tiene que ver con la forma que ellos y nosotros tenemos de sentir las cosas, y esto, naturalmente, tiene efectos positivos o negativos sobre su aprendizaje”.

Una serie de investigaciones realizadas en las Instituciones de Educación Superior (IES) revelan cómo la ética, el poder y la violencia influyen en la formación académica de los estudiantes.

De los estudios relacionados con aspectos éticos, algunos analizan la formación en valores o la ética profesional (Bárcenas & Guajardo, 2016; Briones & Lara, 2016; Hirsch, 2010; Tristán & González-Monteagudo, 2018); otros abordan los incidentes antiéticos ocurridos en la práctica educativa (Díaz-Barriga *et al.*, 2016; Rancich *et al.*, 2015); o bien, exploran la deshonestidad académica estudiantil (Diez-Martínez, 2014; Sañudo & Palifka, 2018); y otros más, las características del buen docente (Alanís *et al.*, 2016; Amaro *et al.*, 2016).

En cuanto a los estudios de actos violentos, abordan la violencia de género (Dorantes, 2017; Echeverría *et al.*, 2017; Montesinos & Carrillo, 2011, 2012; Moreno *et al.*, 2012; Robles & Arenas, 2014; Salinas & Espinosa, 2013); o las diferentes formas de maltrato académico y su incidencia e impacto en los estudiantes dependiendo de si son víctimas o testigos (Cervantes *et al.*, 2013; Salazar & Durán, 2013; Treviño & Chávez, 2017); o bien, exploran la constancia de las injurias dependiendo de la orientación disciplinar que se cursa (Bermeo *et al.*, 2016; Bernabé *et al.*, 2013).

Con relación al poder, se reportan estudios que profundizan su vínculo con el currículum (Al-harhi & Ginsburg, 2003; Santillán-Briceño *et al.*, 2010); o sobre su legitimidad (Díaz & Olivia, 2018; Morales, 2011); también se exploran las estrategias de resolución de conflictos (Sánchez, 2005; Uhbuchi & Kitanaka, 1991); o el sentimiento de poderío (Hernández & Reyes, 2011; Huerta *et al.*, 2006); así como otros enfocados en cómo afecta la posición de

poder docente en el ejercicio de la autoridad o violencia en la interacción con los aprendices (Anderson *et al.*, 2012; Anderson & Galinsky, 2006).

De las temáticas recuperadas sobre los elementos bajo estudio, los autores destacan consecuencias negativas en los alumnos, como alteraciones en sus conductas afectivas, que se expresan en actitudes apáticas, de temor, enojo, indiferencia; y en ocasiones, episodios de depresión, que en conjunto desembocan en algunos reportes de problemas de autoestima, poco o nulo deseo sexual, baja concentración, trastornos alimentarios e ideación suicida; o en sus comportamientos morales, como poca o nula distinción entre diferentes grados de fallas éticas (Diez-Martínez, 2014; Echeverría *et al.*, 2017; Salinas & Espinosa, 2013; Sañudo & Palifka, 2018; Tristán & González-Monteagudo, 2018; Uhbuchi & Kitanaka, 1991). Mientras que, con respecto a las consecuencias positivas de una buena ética o un ejercicio virtuoso del poder, se encuentran efectos como el desarrollo integral de los estudiantes, relaciones morales y de respeto igualitarias entre profesores y alumnos, y mayor capacidad reflexiva o de juicio crítico de los aprendices (Amaro *et al.*, 2016; Bárcenas & Guajardo, 2016; Briones & Lara, 2016).

Lo descrito hasta este punto cobra importancia, ya que la forma en cómo los estudiantes interpretan su interacción educativa con el docente influye necesariamente en cómo aprenden y aprovechan los contenidos enseñados (Sacristán, 1995). Es desde la tradición fenomenológica, y el enfoque constructivista del que partimos, que la interpretación que hacen las personas se vuelve relevante, pues al asumir un hecho de cierta forma, los individuos le otorgan significados y sentidos a su experiencia, que media cómo actúan y viven su realidad (Bruner, 2004; Schütz, 2012; Vygotsky, 2009).

Asimismo, cabe destacar que, en la bibliografía consultada, aparentemente ningún estudio aborda la ética, el poder y la violencia de forma simultánea, incluso cuando en los mismos hallazgos suelen aparecer por lo menos dos de las dimensiones mencionadas relacionadas entre sí. Es por ello que el presente trabajo busca arrojar luz en aquel aparente vacío de las investigaciones reportadas.

Es de acuerdo con las problemáticas expuestas y el vacío mencionado que reportamos, en esta ocasión, los datos obtenidos de dos preguntas de investigación que nos planteamos: 1) ¿Cuál es el sentido que los estudiantes de Psicología les otorgan a las actuaciones de sus docentes desde las dimensiones de ética, poder y violencia? y 2) ¿Cómo consideran que inciden en su formación académica las prácticas éticas, de poder y violencia que así significan de sus profesores?

Después de una amplia revisión teórica de las dimensiones bajo estudio, elegimos adscribirnos a los siguientes referentes conceptuales: entendiendo por ética a un sistema de signos sociales que comprenden una serie de comportamientos que *tienen como finalidad el bienestar social y el orden público* (Zolo, 1994); por violencia, a la búsqueda de intereses particulares sin tomar en cuenta los de los demás, *implicando una afección* a otro individuo o grupo social (Arendt, 2006; Bandura, 1990); y por poder, a la búsqueda de intereses personales a partir de *pactos sociales explícitos o implícitos que tomen en cuenta y busquen cumplir los intereses de las partes involucradas y que conlleven que el otro o los otros actúen volitivamente en función de alcanzar el objetivo común* (Arendt, 2006; Hobbes, 1980). Los aspectos destacados con cursivas son aquellos puntos clave que ayudan a diferenciar a cada dimensión abordada entre sí; por ejemplo, en el caso de la ética, lo que la hace diferente del poder es su búsqueda ulterior del

bienestar social y el orden público, más allá de solo tomar en cuenta y cumplir con los intereses de todos los involucrados, mientras que lo que hace diferente a la violencia del poder, no solo es la búsqueda de sus intereses individuales, sino que su seguimiento y consecución impliquen daño a un tercero.

Además de llenar el aparente vacío teórico expuesto antes, la importancia de recuperar estos referentes conceptuales radica sobre todo en la necesidad epistémica de diferenciar los actos de poder de los violentos. Usualmente ambas dimensiones suelen ser tomadas casi como sinónimos, encubriendo en ocasiones actos de violencia flagrantes bajo el término de abuso de poder en forma de una etiqueta eufemística, que Bandura (1999) define como una manera de suavizar palabras tabúes, de mal gusto o groseras con el objetivo de depurar el contenido dañino que implica el mensaje encubierto.

Esta distinción entre ambos elementos es enfatizada y retomada por Arendt (2006), quien en su libro *Sobre la violencia* ve a esta como un medio para alcanzar una meta, mientras que concibe al poder como un fin *per se*. Por ello, desde nuestro punto de vista, y como parte de la investigación, los conceptualizamos como dos elementos distintos, mientras que comprendemos a la ética como una especie de modulador que ayuda a distinguir entre el comportamiento violento y el de poder.

La elección de Arendt, Bandura, Hobbes y Zolo como los autores que guiaron el trabajo, por encima de otros ampliamente reconocidos como Foucault y Bourdieu, radicó principalmente en que sus definiciones conceptuales permiten diferenciar entre sí a la ética, al poder y a la violencia, o tratan de explicar cómo se relaciona uno de los elementos con otro de éstos.

Por ejemplo, en el caso de Arendt (2006), se establecen los parámetros que dividen al poder de la violencia, señalando que, si bien ambos tienen como fin influenciar al otro, el primero lo hace mediante la unión de los individuos, mientras que el segundo lo hace a través de “herramientas” que multiplican la potencia inherente de una persona, es decir, en el poder se influencia a los demás mediante pactos sociales preexistentes entre los individuos que otorgan ciertas capacidades y obligaciones a cada uno de los involucrados, y en la violencia, esto se realiza por medio de instrumentos externos a la persona que le permiten cumplir sus deseos e intereses a base de fuerza física o simbólica. La idea de poder de Arendt tiene su base en la noción del *contrato social* expuesta por Hobbes en su famoso libro *Leviatán*, donde la figura bíblica que tiene por nombre el escrito representa al poder resultante de la unión de las personas (Hobbes, 1980).

Con respecto a Bandura (1999), explica por vía de lo que denomina “desligues morales” cómo las personas pueden cometer actos crueles, aun cuando ellas se autodesignen como éticas. Y en Zolo (1994), su concepción de la ética permite comprender la contextualidad de lo que se concibe como moral o amoral, y el fin que se le da a este elemento desde una perspectiva que en filosofía política se denomina *realista*.

En cambio, autores como Foucault y Bourdieu no permiten identificar estas diferencias que busca alcanzar el trabajo, pues, por ejemplo, en el caso de Foucault (2003), él recurre a lo que denomina *poder coercitivo* para explicar cómo el Estado hace patente su poder; sin embargo, la línea que distingue a la violencia del poder queda poco clara, pues el parámetro que ocupa para señalar que algo es violento se basa en si la pena dada al castigado es desmedida o arbitraria,

lo cual no es estandarizado por el autor y se deja a libre interpretación de qué es aquello que sobrepasa los límites de un castigo ejercido con poder. De forma similar, Bourdieu y Passeron (1996), al emplear el término *violencia simbólica*, parecen igualar ambos elementos, señalando que ésta es un poder arbitrario que se ejerce desde el anonimato y que es legitimada por los mismos individuos que son sometidos, punto que probablemente discutiría Arendt, pues desde su punto de vista, solo el poder puede ser legitimado, mientras que la violencia a lo máximo que puede aspirar, es a una justificación (Arendt, 2006).

Pese a que tanto Foucault como Bourdieu son referentes mundiales en los campos de la violencia y el poder, para la presente investigación, se recurrirá a las definiciones conceptuales reelaboradas a partir de Arendt, Bandura, Hobbes y Zolo, para responder las preguntas planteadas. Por ello, en el ámbito educativo, actos que los alumnos destaquen como parte de lo que esperan de un maestro, y que promuevan un mejor ambiente de aula, serán entendidos como éticos; aquellos que sean señalados como dañinos o ataques a ellos debido acciones injustas basadas en intereses individuales serán vistos como violentos, y por último, los que sean descritos como reconciliadores entre lo que se espera de ellos, y los que ellos desean e incidan en su actitud hacia la enseñanza y su propio aprendizaje serán entendidos como de poder.

MÉTODO

Objetivo y acercamiento metodológico

Como objetivo, se buscó conocer cuáles son los sentidos que estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), les asignan a las actuaciones de sus profesores en términos de ética, poder y violencia en la práctica educativa, y cómo esta significación afecta su percepción sobre su formación académica.

Para ello se realizó una aproximación cualitativa de corte fenomenológico, debido a que permite conocer, desde la perspectiva de los aprendices, cómo es que le dan sentido al actuar docente en su interacción académica diaria (Erickson, 1989; Howitt, 2016; Sandín, 2003). Igualmente, basándose en Schütz (2012), este tipo de acercamiento fenomenológico se emplea cuando el interés radica en cómo una persona vive y experimenta un fenómeno, pues es a partir de ello que la persona le da sentido a su realidad.

Acerca de los participantes

Se invitó a participar a doce estudiantes recién graduados y de último semestre (seis hombres y seis mujeres, un recién graduado y once de último semestre) de la Licenciatura en Psicología de la FESI-UNAM. En concordancia con lo expuesto por Martínez-Salgado (2012), la elección de los informantes se realizó con el propósito de obtener información profunda

y detallada de los elementos bajo estudio, por lo que se recurrió a un muestreo cualitativo de máxima variación o de heterogeneidad que permite conocer los aspectos esenciales y compartidos de un fenómeno entre personas posicionadas de distinta forma en un contexto, así como qué es lo que hace que su interpretación o accionar sea distinto o único en una situación específica (Patton, 1990).

Durante este proceso, se establecieron criterios de inclusión y se elaboró una matriz que permitió ordenar las características de los estudiantes, de modo que se facilitó la elección de aquellos cuyos relatos contribuyeran a alcanzar los parámetros de inclusión y heterogeneidad buscados, a la vez que también se pretendió alcanzar el punto de saturación de los datos (Bertaux, 1999; Hammersley & Atkinson, 1994). Los criterios de participación fueron pertenecer a la carrera de Psicología, ser del sexo masculino o femenino, ser de octavo semestre, o que hubieran egresado recientemente, no más de un año, para que pudieran hablar de su experiencia educativa a lo largo de la carrera, que fueran alumnos regulares e irregulares, y que pertenecieran a las tres condiciones horarias posibles: matutino, vespertino o mixto; esta última condición, a pesar de no estar contemplada oficialmente por la institución, la tomamos en cuenta debido a que es una situación común en alumnos irregulares o con situaciones personales que les impiden cursar asignaturas en horarios continuos o específicos.

Es importante señalar que los informantes corresponden a la primera generación del nuevo currículo puesto en marcha en el 2015 de la carrera de Psicología de la FESI.

Con la finalidad de mantener la confidencialidad de los participantes, a cada uno le fueron asignados un pseudónimo, por el cual fue nombrado durante toda la investigación, y un código alfanumérico para facilitar la identificación de sus testimonios.

Herramienta de recolección

Para la recolección de datos, se redactó un guion de entrevista de tipo semiestructurada, la cual, de acuerdo con Eatough y Smith (2006) y Smith y Osborn (2008), es la herramienta más apropiada para los acercamientos de corte fenomenológico, pues permite conocer las experiencias y construcciones de sentido sin ser demasiado directiva o intrusiva en las narraciones de los informantes, además de que posibilita profundizar en aspectos espontáneos que se dan durante el encuentro y pueden llenar de riqueza semiótica el discurso.

Siguiendo la lógica descrita, se construyó y piloteó un guion de entrevista (véase el anexo 1). Para efectos del objetivo de este reporte, y a partir de las interrogantes planteadas, recuperamos solo los testimonios de la siguiente pregunta:

- Ahora que terminaste la carrera (o estás por terminar la carrera), me gustaría que me platicaras, ¿cómo fue la actuación de tus docentes en el aula?

Con respecto a la pregunta seleccionada, lo que se buscaba conocer era cómo es que el estudiante experimentaba y significaba el actuar de sus docentes, y las formas en que estos cumplían con su rol de profesores. Es decir, si los interpretaban como empáticos, egoístas, preocupados por

su aprendizaje, o de otra forma, para, a partir de ese sentido y la conceptualización de los elementos bajo estudio, definir si se trataba de un actuar ético, violento o de poder.

Asimismo, la pregunta es de corte fenomenológico, ya que busca identificar cómo los estudiantes viven e interpretan el quehacer profesional de sus docentes al compartir sus experiencias.

El proyecto del cual se desprende la interrogante mencionada, se trata de una investigación doctoral cuyo objetivo es conocer cómo se entrelazan la ética, el poder y la violencia en la relación de profesores y alumnos universitarios, para comprender su funcionamiento e impacto en la formación académica de los estudiantes, con la expectativa de promover mejores ambientes escolares que impulsen su desarrollo.

Antes, durante y después de los encuentros, se acataron las recomendaciones generales de orden técnico y actitudinales aportadas por Howitt (2016) y López (2014) para las entrevistas fenomenológicas; entre éstas, destacan no hacer preguntas valorativas, formular cuestionamientos que permitan una gran amplitud de respuesta, y no presionar a los informantes para formular sus réplicas, ya que se busca que hablen de experiencias, y éstas toman tiempo en ser recordadas y expresadas. Asimismo, a cada participante se le entregó un consentimiento informado, el cual era necesario leer y firmar antes de formar parte del estudio.

En relación con el acercamiento, invitación y realización de las entrevistas, el procedimiento se dividió en distintos momentos, caracterizados principalmente por el primer contacto a través de WhatsApp, la invitación formal enviada al correo electrónico y la concreción y realización de las entrevistas vía Zoom. El proceder se vio modificado en cuanto a cómo fue concebido en un inicio, debido a la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19, por lo que se tuvo que optar por medios virtuales para continuar con el estudio y cumplir con los compromisos adquiridos. Los encuentros virtuales acordados se realizaron entre los meses de mayo y diciembre del 2020.

Análisis

Para el escrutinio de los datos, se hizo uso de la técnica del “Análisis Interpretativo Fenomenológico” (IPA, por su sigla en inglés) propuesto por Howitt (2016), que permite desentrañar los sentidos que las personas les atribuyen a sus acciones, partiendo de la idea de que no hay individuo que conozca mejor un fenómeno que quien lo vive e interpreta de primera mano. Desde este tipo de análisis, se considera que las personas, al describir sus vivencias, las transforman en experiencias, dándoles un sentido particular que da cuenta de cómo conciben y entienden su realidad.

Los datos fueron triangulados con los códigos éticos de la Asociación Americana de Psicología y la Sociedad Mexicana de Psicología (APA, 2010; SMP, 2013), y el nuevo y anterior currículo de la FES-I (FESI, 1976, 2015), con la finalidad de comparar el actuar docente percibido por los estudiantes, y el esperado por instituciones reguladoras del ejercicio profesional del psicólogo y la universidad en que se desempeñan, así como para evitar sesgos o distorsiones

de la realidad durante la interpretación que pudieran intervenir en la obtención de credibilidad y plausibilidad de la investigación (Erickson, 1989; Sacristán, 1995).

RESULTADOS

Los datos recolectados durante el trabajo de campo develaron una veta referente a cómo es que los profesores interpretan y ponen en práctica el nuevo currículo, y cómo es que los estudiantes perciben, significan y le dan sentido a dicho actuar. El hecho de que los informantes se encontraran en medio de esta implementación curricular pudo haber incidido en los sentidos que les otorgaron a sus interacciones con el docente durante su formación, ya que, como señala Sacristán (1995), el currículo nunca se lleva a cabo como se encuentra preestablecido, sino que desde su concepción está mediado por afanes políticos, sociales y económicos, entre otros; hasta su puesta en marcha y evaluación intervienen intereses, necesidades y deseos, que influyen en la forma en que es asumido, desarrollado y aprendido por los actores educativos, pudiendo ser significado y encaminado distintamente dependiendo de los beneficios potenciales que le sean previstos.

En tal sentido, el currículo actual (FESI, 2015) funge como el “mundo de la vida cotidiana” a partir del cual la comunicación y los actos de los enseñantes y los estudiantes cobran coherencia dentro de un marco de referencia que les permite entender y evaluar sus propias acciones, y las de los otros (Estrada, 2000; Schutz & Luckmann, 1973).

Todos los participantes, al narrar sus experiencias, comentan haber tenido distintos tipos de maestros; sin embargo, al profundizar en sus relatos, cada uno tiende a enfatizar en un tipo de actuar docente que puede ser agrupado en dos ejes o líneas de análisis principales: 1) imposición de paradigmas psicológicos, o 2) dominio de las asignaturas.

Los hallazgos encontrados en cada una de estas líneas fueron organizados en dos categorías, respectivamente, que permitieron englobar los significados de los estudiantes atribuidos a la actuación de sus profesores en función de la ética, el poder y la violencia, y el nuevo currículo al que hacen referencia; éstas fueron: a) profesores dogmáticos vs. íntegros y b) docentes expertos vs. incompetentes.

Imposición de paradigmas psicológicos

Profesores dogmáticos vs. íntegros

Un aspecto que destaca en la mitad de los entrevistados es el sentido que le dan a la actuación de sus docentes de acuerdo con el semestre que se encuentran cursando. Por ejemplo, en los primeros cuatro semestres de su formación, que son el tronco común obligatorio, los estudiantes consideran que es común encontrarse con profesores dogmáticos o moldeadores;

mientras que en los últimos dos años, que representan las prácticas profesionales supervisadas de elección, son más frecuentes los maestros flexibles (FESI, 2015). Gabriela y Fabiola ilustran lo anterior en sus relatos:

Creo que como en todos lados o en cualquier circunstancia siempre hay experiencias buenas o funcionales, y siempre hay experiencias que te hacen cambiar de ideas o que te hacen decir: “de aquí no eres” [...]. Ahorita en Iztacala hay un súper mega relajo por el nuevo plan de estudios. Nos tocó ser primera generación, nos tocó que no todos los profesores estuvieran de acuerdo con las circunstancias, que criticaran otras teorías, que la mayoría de la clase fuera: “es que no... los psicoanalistas no pueden ser psicólogos” o “es que los humanistas ni siquiera deberían de estar aquí” o “es que los sistémicos solamente están estorbando”. Entonces, esas eran nuestras clases de todos los días en primero, segundo y tercero. Y pudo haber sido un poquito frustrante; sin embargo, conforme fuimos avanzando en la carrera, ya había como más profesores centrados para que: “si me tocó enseñarte de esto, yo voy a investigar y a lo mejor no soy un experto, pero te voy a transmitir todo lo que conozco, aunque también te voy a dar de lo que sí conozco, de lo que sí soy experto y de lo que sí te puedo resolver todas tus dudas”. (E7F1026/Gabriela; p. 2)

Yo creo que la diferencia más fuerte que encuentro es esa. Que los primeros cuatro semestres como que había mucha insistencia implícita en quererte moldear de alguna manera. Y ya los siguientes dos años, al menos en mi caso particular, si eran maestros que a pesar de que tenían su enfoque teórico y metodológico, eran como: “les voy a enseñar a hacer esto, cómo se mueve todo desde aquí, pero al final lo que a mí me importa no es que sigas mi metodología o lo que viene aquí escrito, sino que tengas una ética profesional, sea cual sea la tradición que escojas”. (E6F1020/Fabiola; p. 7)

En el primer testimonio, la participante atribuye su experiencia educativa al nuevo plan de estudios, pues desde su punto de vista, el cambio curricular provocó que durante los primeros semestres, varios de sus profesores no estuvieran de acuerdo con la situación y criticaran diferentes tradiciones teóricas con las que no compaginaban, generando que fueran significados como quejosos; no obstante, el sentido que les asigna a los docentes en los últimos dos años parece cambiar, pues los ve como más centrados y que se enfocan más en dar su clase, en lugar de reprochar otros enfoques, aunque también le “trasmitan” de lo que se consideran expertos. En cuanto al relato de Fabiola, parece coincidir con su semejante, pues también les da sentido a los profesores de los primeros semestres como “moldeadores”, y los de los últimos, como más preocupados por su desarrollo integral.

En contraposición, Armando señala haber tenido una experiencia muy diferente a la experimentada por Fabiola y Gabriela; sin embargo, esto lo atribuye a la suerte, pues comenta que sus compañeros de otros salones le platicaban que la imposición de planteamientos psicológicos era una práctica común durante los primeros años, a lo cual él le da sentido como parte de “una cuestión dogmática”:

Afortunadamente, yo ahorita al principio, todo lo que fue mi grupo, tuvimos la mayoría muy buenos docentes. Los dos primeros años por lo menos, solamente tuvimos, te digo, uno o

dos profesores en esos dos años que realmente no valían para lo que nosotros queríamos. Y te digo que corrí con suerte porque escuchábamos testimonios de otros compañeros de otros grupos que nos contaban cosas completamente diferentes a las que yo te estoy platicando. Que tenían profesores que no les importaba mucho el ámbito que estuvieran haciendo, les tenían que enseñar a fuerza el ámbito en el que ellos creían y que más que hacer una enseñanza o una cuestión de debate, una cuestión de apertura, se podría decir, que era una cuestión dogmática en el que: “yo creo esto, esto no sirve para mí por esto, esto y esto” y toda la clase y todas las sesiones era básicamente enfocarse en por qué las otras tradiciones no sirven. (E1M819/Armando; pp. 5-6)

Un aspecto que sobresale en su forma de significar el actuar de sus maestros, es que al mencionar a los que no fueron de su agrado, los califica como que “no valían” para lo que él y sus compañeros querían, catalogando como “buenos docentes” a los que se alineaban con sus intereses.

Por su parte, Leonardo deja ver una de las posibles razones que pueden estar guiando el actuar dogmático percibido por los alumnos:

La primera mitad de la carrera fue con puros conductistas e inter-conductuales, y eso fue lo que hizo que fueran un poquito más rígidos, más duros y enseñaran bien, pero enseñaban nada más de lo que sabían; ya de las otras tradiciones no nos enseñaban bien. Y pues eso lo consideré muy mal de su parte porque pues se supone que con base en eso vamos, íbamos a escoger para la siguiente mitad de la carrera. Y pues bueno, esa fue mi experiencia.

Y agrega:

Y ya en la segunda mitad, pues igual fueron muchos problemas. Porque, por ejemplo, por los problemas que te decía de que no nos enseñaban bien, los profesores de los primeros cuatro semestres, no sabías qué escoger para tus prácticas. O sea, sabías lo que habías escuchado y medio lo que viste en clase, pero sí ibas a ciegas a escoger tus prácticas, excepto las conductuales. Y también el problema de eso es que por eso se llenaron mucho las conductuales y como se saturaban las materias, los salones, los grupos y todo eso; pues ya te tenías que meter a otra cosa que tú no querías. (E12M1214/Leonardo; p. 4)

Para empezar, Leonardo en su testimonio parece clarificar que el grupo académico del cual hablan él y sus compañeros es el conductual e inter-conductual, algo que puede resultar hasta cierto punto “esperado”, pues antes de que entrara en vigor el nuevo currículo en el 2016, esta agrupación era quien legítimamente “gobernaba” la Licenciatura en Psicología de la FESI, bajo el dogma de que el método científico y la psicología experimental eran el camino para hacerla progresar como disciplina (FESI, 1976), lo cual también puede revelar por qué los docentes que suelen criticar otras tradiciones se dirigen a aquellas que no coinciden con el dogma mencionado. Asimismo, lo relatado también arroja luz sobre el hecho de que Fabiola ocupe el término “moldear” al describir el actuar de sus profesores, pues es una expresión que

se usa dentro de este enfoque teórico para denominar a una modificación conductual en un sujeto encaminada a una meta establecida.

De igual forma, el fragmento recuperado permite denotar una de las finalidades que tiene el dogmatismo percibido, la cual consiste en colmar en la segunda parte de la carrera las prácticas de elección conductual. Pues al privar a los alumnos de las bases para elegir otras posibilidades, los obligan a seleccionar las suyas o ir “a ciegas” en otras asignaturas, lo que da sentido a que Leonardo lo vea como algo “muy mal(o)”. Por otro lado, un sentimiento que parecen provocar estas prácticas es el de frustración, disgusto, o de no estar en el lugar correcto, como puede ser visto en los relatos de Gabriela y Leonardo.

Dominio de las asignaturas

Docentes expertos vs. incompetentes

A diferencia de los seis entrevistados referenciados en el primer apartado, la otra mitad guió su interpretación y sentido del actuar de sus profesores a partir del conocimiento que estos tienen de su asignatura y/o su formación académica. Dos testimonios que permiten ejemplificarlo son los siguientes:

Tuve profesores malos, malos en el sentido de que no te enseñan nada, en su clase no ves nada; y profesores muy buenos, muy buenos tanto en metodología como en laboratorios. En general han sido muy buenos profesores, y les agradezco a todos, porque de todos aprendes, o bueno, al menos así yo lo veo, de todos aprendes. Cuando nos tocaba o tenía algún profesor que era como malo dando clases, que no nos enseñaba nada, ya sabía cómo hacerle, investigar por ti mismo. [...] y también nos dimos cuenta que el plan no estaba como que muy bien hecho porque había artículos que, nunca pudimos encontrar, artículos que venían en la planeación, en las páginas, o el libro que decía nunca lo encontrábamos. Igual, de ahí, empezamos a preguntar con otros profesores como cuáles eran los materiales que ellos estaban trabajando, o ir a buscar a la biblioteca. (E11M1212/Karla; p. 4)

Uy... muy diversa, es muy diversa dependiendo de...; creo yo que es en parte la preparación que tienen ellos como profesores. Generalmente aquellos que tienen posgrados de maestría y doctorado son los más preparados, son los que más se preocupan porque aprendas y tienen más formas de captar tu atención y pues más estrategias didácticas. Aquellos que aún son licenciados pues están muy nuevos, muy verdes y muchas veces ni siquiera saben bien de qué tema están hablándote, ni siquiera la tradición. Entonces, se vuelve pesado tener maestros así, que pues ni siquiera saben qué es lo que se supone te tienen que enseñar. (E3M1212/Carolina909; p. 2)

Para Carolina, por ejemplo, el que su profesor tenga posgrados hace que ella lo signifique como más preocupado por su aprendizaje y apto para enseñarle, mientras que a los que son licenciados los interpreta como muy novatos, pues, desde su punto de vista, carecen de estrategias

didácticas para mantenerla atenta o desconocen lo que deben instruir. De forma similar, Karla da sentido al “mal” docente como aquel que no le enseña nada, aunque reconoce que el mismo plan de estudios no está muy bien hecho, con lo cual parece justificarlos en cierto grado.

En ambos casos, se puede observar cómo para algunos alumnos, el que sus profesores dominen los contenidos de su asignatura y posean una formación académica superior a la licenciatura son sustanciales para el sentido que les otorgan.

Análogamente a lo comentado por Karla y Carolina, Daniel significa a sus docentes de acuerdo con el conocimiento que poseen de la materia que imparten; sin embargo, al igual que Karla, parece atribuir su desempeño al nuevo currículo:

Creo que muy buena. Te digo, como todo hay excepciones, pero muy contadas, pero creo que por la situación del nuevo plan de estudios, había bastante incertidumbre y bastantes movimientos [...] parecía que no tenía ni pies ni cabeza [...] en dos materias veías los mismos contenidos teóricos, mismos materiales. Algunos profesores que no se adaptaban a éste y terminaban dando otra cosa. Profesores que no son del área, dando clases de algo que ellos admitían estaban tomando cursos, como ellos estaban estudiando como nosotros, finalmente no acababan de ser expertos en eso que estaban enseñando. Se estaba como mucho a la deriva. (E4M925/ Daniel; p. 2)

En contraste con los participantes que significan al profesor dogmático como el causante de su formación sesgada durante el tronco común obligatorio, Daniel atribuye las pocas excepciones de su buen proceso educativo a los “movimientos” e “incertidumbres” que trajo el cambio curricular, pues generaba que hubiera docentes fuera de su área de experiencia y preparación, promoviendo que fueran significados por los alumnos como un estudiante más que los tenía a la deriva académica, ya que no acababan siendo expertos en lo que tenían que enseñar. Dicho desconocimiento de los contenidos de la materia, también es manifestado por Ernesto, que comenta:

Tuve muchas experiencias de todo tipo. Desde profesores... con los que conectas o con los que tú te sientes más a gusto porque realmente te generan un aprendizaje de su materia, y muchos otros con los que su falta de compromiso o..., sin ánimos de sonar soberbio, su falta de conocimientos de su misma materia, te causaban entre desánimos y un poco de frustración tal vez ¿no? Por no tener esa calidad de aprendizaje que tú esperas. (E5M925/ Ernesto; p. 3)

Como complemento a los testimonios anteriores, Ernesto recupera algunas de las consecuencias que tiene que los estudiantes signifiquen a sus docentes como buenos, o con falta de compromiso o dominio de su asignatura, destacando entre su sentir el desánimo y la frustración. Es así que, en su ejemplo, se puede observar cómo el sentido asignado no solo influye directamente en el aprendizaje que los estudiantes puedan tener durante su formación, sino también en cómo la experimentan, ya que generan expectativas de cómo debería de ser, y al verse cumplidas o no, su satisfacción y estado de ánimo se ven modificados. De hecho, en

el fragmento de Carolina, el que su profesor careciera de los conocimientos esperados para la materia, le provoca el apreciar su proceso formativo con pesar.

En el siguiente relato logra verse reflejado cómo la percepción e interpretación que tienen los alumnos del actuar docente y el desconocimiento de su asignatura pueden llegar a incidir en el sentido que le asignan a su desarrollo académico e incluso a la institución educativa:

El nuevo plan te da un portazo en la cara [lo enfatiza con el sonido de un aplauso] y evita que estudies lo que realmente quieres estudiar o te enfoques en ciertas cosas, dejándote solamente quedarte con las pocas o nulas opciones que llegaste a tener y conformarte con lo que te tocó, vaya... Porque realmente si la UNAM te dice que es cosa de elecciones, no es cierto, es cuestión de suerte. (E1M819/Armando; p. 3)

En el caso de Armando, el actuar de sus profesores genera que signifique su experiencia formativa como una situación azarosa, donde el “nuevo plan” es entendido como un obstáculo que le impide estudiar lo que desea, forzándolo a seleccionar opciones que no tenía contempladas o limitándolo a conformarse con lo que le tocó, resultando paradójico con el principio del currículo vigente que busca ofrecer a los estudiantes una educación enfocada en sus intereses por medio de una estructura flexible (FESI, 2015).

DISCUSIÓN

En consonancia con los hallazgos y la estructura resultante de su codificación, se establecieron las siguientes definiciones para delimitar cada categoría de análisis, entendiendo por dogmático al docente que actúa de forma rígida e inflexible como resultado de adoptar un posicionamiento acrítico y una serie de creencias incuestionables (Mier, 2017); por íntegro, al profesor que se comporta de forma honesta, rigurosa, transparente, objetiva y encaminada a cumplir el encargo social que implica su labor (Casado *et al.*, 2018); por experto, al que posee gran experiencia, sabe expresar lo que conoce, toma decisiones selectivamente para resolver problemas concretos y es consciente de dónde encontrar mayor información de un tema en caso de necesitarlo (Zeballos, 2016), y por incompetente, a quien ignora una serie de conocimientos básicos de su materia y parece confundido (Kearney *et al.*, 1991).

Imposición de paradigmas psicológicos

Profesores dogmáticos vs. íntegros

Los maestros referenciados como dogmáticos carecen de lo que Casado *et al.* (2018) denominan “integridad docente”, ya que deliberadamente ignoran o manipulan los contenidos establecidos curricularmente, con el objetivo de mostrar una visión parcial de la psicología, en

vez de una pluriparadigmática como lo es, limitando la capacidad de juicio crítico y analítico de los alumnos; al mismo tiempo que también incumplen con el principio de “integridad de relaciones” del Código ético del psicólogo mexicano, que condena la enseñanza sesgada y cargada de intereses o valoraciones personales (SMP, 2013).

Sin embargo, dicho actuar también puede deberse, en parte, a la obligación que tienen los profesores del tronco común obligatorio de impartir durante la misma asignatura diferentes enfoques teóricos que probablemente no coinciden con sus intereses, o que en todo caso son opuestos, llegando a influir en su toma de decisiones y favoreciendo que puedan incurrir en actitudes amorales y/o violentas como las descritas en los resultados, dando lugar a un proselitismo académico, que genera que sean interpretados por sus estudiantes como moldeadores o dogmáticos, debido a la descalificación de otros puntos de vista y al incumplimiento del programa de estudios. Por el contrario, es más factible que los docentes de la etapa de formación profesional supervisada, al enseñar una sola tradición, la cual eligen y es de su preferencia, coincidan en intereses y expectativas con sus alumnos, ya que la estructura del plan curricular busca que éstos elijan sus prácticas de acuerdo con el ámbito profesional y tradición teórica de su preferencia, promoviendo así relaciones de poder e integridad entre ambos actores educativos, por encima de violentas, en las que uno busque imponer sus predilecciones teóricas sobre el otro (Arendt, 2006; Bandura, 1990; Casado et al., 2018; Zolo, 1994).

De esta forma, cuando los profesores coinciden con los intereses explícitos o/e implícitos de los estudiantes, sus expectativas y el plan de estudios, es más probable que generen relaciones éticas y de poder, a diferencia de cuando incumplen con el programa curricular e imponen sus preferencias paradigmáticas violentando su interacción con ellos, como se puede apreciar en varios de los testimonios recuperados, donde se exponen actos de violencia y carentes de ética que transgreden los derechos educativos de los alumnos y el principio de integridad del psicólogo y su labor como docentes (Arendt, 2006; APA, 2010; Bandura, 1990; SMP, 2013; Zolo, 1994).

Asimismo, los actos significados como dogmáticos, no solo faltan con el principio curricular del nuevo programa de estudios de proveer una visión pluriparadigmática de la psicología, sino que también atentan contra los planteamientos de la *Psicología unificada*, en los cuales sienta sus bases el nuevo currículo, que busca ofrecer una comprensión holística de los fenómenos psicológicos y una formación flexible de los aprendices (FESI, 2015; Sternberg & Grigorenko, 2001). Una posible explicación a la “resistencia” mostrada por un sector de profesores al cambio curricular puede estar relacionada con lo que Sternberg y Grigorenko (2001) denominan “preservando el *status quo*”, en el que ciertos grupos o sectores académicos buscan forzar un punto de vista, mostrando una sola forma de hacer y entender la ciencia, para que su tradición o paradigma siga vigente, y favoreciéndolos material y simbólicamente. De acuerdo con Kuhn (1971), los científicos que pertenecen a un grupo hegemónico y en boga durante cambios paradigmáticos pueden mostrar cierta resistencia, pues ven en peligro sus necesidades, creencias y valores que les dan sentido a su labor y modo de subsistencia.

Por último, es importante destacar los efectos desmotivantes que pueden tener actos violentos y carentes de ética o integridad como los descritos en este apartado, pues el docente, al imponer un enfoque, posicionarse de forma acrítica y demeritar a los demás enfoques, en busca

de saturar las prácticas de su tradición en los últimos semestres, puede obligar a los estudiantes a escoger materias a ciegas o que no desean cursar, afectando su formación profesional y la manera en que la significan (Arendt, 2006; Bandura, 1990).

Es así que la interpretación que el profesor hace del currículo incide en la forma en que el programa académico es interpretado y experimentado por los alumnos (Sacristán, 1995), llegando a darle sentido de un “súper mega relajo”, similar a lo que Ball (1994) denomina *micropolítica escolar*, que versa sobre las constantes tensiones dentro de las instituciones educativas, en las que diferentes grupos académicos lucharán, formarán alianzas o impondrán sus puntos de vista con tal de asegurarse recursos materiales y simbólicos que conserven su *statu quo*, traduciendo el currículo a su conveniencia y, como en los casos descritos, generando desánimo en los aprendices que no reciben la formación que esperaban, y deben conformarse con la que les tocó.

Dominio de las asignaturas

Docentes expertos vs. incompetentes

Por otro lado, el actuar docente interpretado como incompetente por su falta de dominio sobre el programa académico tiene que ver con lo que Al-harhi & Ginsburg (2003) destacan acerca de que las relaciones de poder y autoridad de los profesores son reafirmadas por su conocimiento y dominio del currículo, donde el maestro que carece de saber, lo hace también de poder; por ello, cuando su actuar es percibido como novel, los alumnos tienden a degradarlo al nivel de otro estudiante más o alguien muy verde para su labor, y a sentirse perdidos académicamente o sin un guía al significar su experiencia como “estar a la deriva”.

Con respecto a la preparación profesional y la pericia didáctica esperada por los entrevistados, Delors (1996) enmarca que un conocimiento sin algo que le dé sentido termina siendo únicamente información, por lo que el alumno, al interpretar que su docente no sabe enseñar o transmitirle lo que sabe, puede significarlo como menos competente o preocupado por su aprendizaje, y al que tiene posgrados, concebirlo con mayor destreza para instruirlo y sentirse agradecido por lo aprendido.

Asimismo, también los estudiantes generan expectativas sobre los conocimientos del profesor, los contenidos de la materia o su formación académica en sí, delimitando en cierta forma los significados que le atribuyen a su proceso educativo. Para Sibrián (2017), los alumnos generan expectativas “normativas” o “ideales” de lo que debe pasar y la satisfacción que les generará algún acto o situación; es así que cuando éstas no se cumplen, impactan en su motivación y forma de dar sentido a su experiencia formativa.

Lo encontrado durante la categorización con respecto al conocimiento del maestro puede no resultar sorprendente, pues tanto Steinmann *et al.* (2013) como Covarrubias y Piña (2004) reportan que el saber del docente es un atributo ampliamente valorado por los aprendices. En el primer caso, Steinmann *et al.* (2013) hallan en un estudio cuantitativo que la mayor expectativa de los estudiantes referente a sus docentes recae en que conozcan su

materia, mientras que el segundo mayor desmotivante es que la asignatura en sí no cumpla con los contenidos esperados y las metas buscadas. En el caso de Covarrubias y Piña (2004), identifican que los alumnos de Psicología desconfían de aquellos educadores que no dominan su materia o no poseen las herramientas para transmitir su conocimiento. Es por ello que, en la presente investigación, diferentes aprendices reportan desánimo, frustración o pesadez cuando sus profesores desconocen lo que deben enseñar.

A modo de cierre, para Hernández (2006), el conocimiento de los contenidos permite al docente ejercer su poder y lograr los cometidos de su labor, ya que cuando carece de dicho saber, su control del aula y misión institucional se ven comprometidos. Por lo que resulta importante señalar que el cambio curricular no solo impactó en cómo los docentes desempeñan su labor, sino también en cómo los estudiantes dan sentido a su actuar y las relaciones de poder con los docentes, debilitándolas o volviéndolas endebles, en los profesores que son significados como novatos o incompetentes, y generando vínculos en quienes son vistos como expertos.

De igual forma, el currículo que debería dar certezas y sentido a la vida universitaria de docentes y alumnos como un “mundo de la vida cotidiana” termina siendo un espacio de incertidumbre y lucha que los estudiantes interpretan como carente de pies y cabeza, pues observan actos de proselitismo académico o de desconocimiento de las materias que cursan por parte de sus profesores (Estrada, 2000; Schutz & Luckmann, 1973).

Conforme a lo abordado con los datos en los resultados, y en relación con los referentes conceptuales y teóricos empleados en la discusión, se pueden catalogar una serie de actos como éticos, violentos o de poder; por ejemplo, en el caso de los éticos, se puede interpretar que cuando los docentes buscan actualizarse para lograr los aprendizajes que espera el alumno, están actuando de forma ética, al igual que cuando enseñan el plan de estudios y las diferentes tradiciones de la psicología bajo la consigna de que los alumnos obtengan una formación integral, pues esto no solo contribuye a que se cumplan las expectativas implícitas y explícitas de los estudiantes, sino que también promueve un mejor clima de aula y que los alumnos sientan que su experiencia es “buena o funcional”, como destaca Gabriela; por otro lado, se pueden caracterizar como violentos aquellos actos donde los estudiantes señalan haber sido blanco de una campaña de proselitismo académico, cuyo objetivo final era llenar las prácticas del grupo conductual en el último semestre; mientras que, de poder, serían otros como el dominar la materia que imparten o el formarse en diferentes estrategias educativas que ayuden a transmitir su conocimiento, pues esto provoca que los alumnos lleguen a sentirse conectados con su docente y que éste está interesado por su desarrollo.

Respecto a la interrelación entre la ética, el poder y la violencia, tanto en la línea de análisis de docentes íntegros vs. dogmáticos como en la de expertos vs. incompetentes, se puede develar cómo la ética termina siendo un modulador entre lo violento y lo catalogado como de poder.

Por ejemplo, en el primer caso, los maestros dogmáticos no solo terminan siendo violentos en el momento de imponer sus intereses, sino que también carecen de integridad profesional y ética, en el momento de faltar a los cánones y finalidades de su profesión y al ver por su propio bien

causando daño a la formación y animosidad de los alumnos, mientras que los entendidos como íntegros anteponen o igualan la formación de sus estudiantes con sus propios intereses teóricos dando lugar a que puedan existir relaciones de poder fundamentadas en aspectos éticos como el respeto y la búsqueda del bienestar del otro, las relaciones íntegras y el cumplimiento de su responsabilidad social como profesor. Es aquí donde se puede interpretar que el docente influye de dos formas distintas en las decisiones académicas de su alumno, una por medio de un dominio y otra por medio de un contrato implícito, que es el deseo de aprender de los estudiantes y el de enseñar del docente, funcionando la ética como un diferenciador entre cuándo la influencia es forzada con violencia o cuándo es ejercida con poder.

Por otro lado, lo mencionado también puede ser visto en el segundo caso, aunque de forma un tanto diferente, pero siguiendo el mismo objetivo, que es lograr el aprendizaje de los alumnos; si bien aquí lo violento no queda tan manifiesto, sí se puede interpretar que aquel profesor que no se actualiza o desconoce cómo compartir sus conocimientos termina violentando los derechos de los estudiantes y sus obligaciones como docente, ya que es visto como alguien sin compromiso con la materia y su profesión, independientemente de la razón por la cual carezca de dichos conocimientos, mientras que, por el contrario, cuando el profesor se actualiza y prepara para su labor, éste genera sentimientos de conexión en los alumnos, lo cual surge de la finalidad ética en que se basa su labor, que es el bienestar de sus estudiantes y la sociedad en la que se encuentra inserto; si bien este caso es un tanto distinto al primero, la relación entre la ética, el poder y la violencia sigue siendo la misma, con la única diferencia que, en este último ejemplo, la violencia no sale a relucir con el objetivo de influir en alguien, sino por la falta de logro de un cometido que le fue relegado al docente y aceptado por él mismo, lo que a su vez rompe con la ética profesional de éste, la cual es su correcto actuar en el campo profesional que se desempeña (Bolívar, 2005).

En otras palabras, la interrelación puede ser resumida en una línea recta de intereses individuales y en conjunto, donde la ética funciona como un modulador para separar cuándo un acto es violento y cuándo es de poder.

CONCLUSIONES

En sus relatos, los estudiantes dejan ver una preocupación por su formación profesional como psicólogos, y la adquisición de conocimientos que les permitan alcanzar dicha meta.

Los sentidos expresados y englobados en las categorías que hacen referencia a la enseñanza de distintas tradiciones de la psicología, o al conocimiento que tienen los docentes de su asignatura, exhiben cómo la percepción que los estudiantes tengan del actuar de sus profesores influye en cómo significan su formación académica, pues gran parte de ellos comentan que su vida universitaria estuvo mezclada de momentos que les hicieron aprender realmente, debido a docentes preparados y preocupados por su desarrollo, y otros envueltos en sentimientos de frustración, desánimo, o de estar a la deriva, debido a educadores enfocados en profesar sus intereses o que desconocen la materia.

De acuerdo con los testimonios abordados, se puede interpretar que el actuar docente es experimentado como ético o parte de una relación de poder; cuando está encaminado al cumplimiento del programa educativo, es flexible y se conoce la asignatura que se imparte, o bien, puede ser significado como violento cuando se descalifican otras formas de pensar, se ignoran los derechos de los estudiantes de recibir una enseñanza justa y objetiva, y se exterioriza un desconocimiento y despreocupación por los contenidos que deben enseñarse.

Es aquí que las dimensiones estudiadas destacan por su influencia en el clima de aula experimentado por los estudiantes, pues cuando el actuar docente es percibido como falta de ética, poco comprometido con su labor o violento, el clima del aula tiende a ser negativo, en el sentido de que los estudiantes expresan tener pocas expectativas acerca de la asignatura y ven a sus profesores como incompetentes de ejercer su labor, mientras que cuando éstos son percibidos como éticos, preocupados por su aprendizaje, flexibles y dotados de conocimientos, el clima descrito resulta motivante y hace sentir al alumno conectado con su docente (Biggs, 2006; Ríos *et al.*, 2010).

Es por ello que el entendimiento de los sentidos relacionados con la ética, el poder y la violencia, y su funcionamiento, se vuelve crítico, ya que, desde la perspectiva de Ríos *et al.* (2010), el profesor debe ser visto como un facilitador del aprendizaje y no como un obstáculo en su obtención. Se deja así manifiesta la importancia de explorar estos elementos en conjunto, priorizando el entendimiento de su interrelación e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que permitan diferenciar actos violentos y de poder, a fin de promover situaciones más apropiadas para el aprendizaje de los estudiantes y evitar aquellas que los hagan sentir desanimados o desmotivados.

Una de las limitaciones más importantes con las que cuenta el trabajo, es que solo se recogieron las experiencias e interpretaciones de los alumnos, y si bien el objetivo de la investigación no era conocer la veracidad de los hechos, sí sería muy interesante conocer las que tienen los docentes acerca de cómo viven la relación con sus estudiantes y le dan sentido, ya que, además de ayudar a triangular sus discursos para obtener mayor precisión y plausibilidad en las interpretaciones, sus experiencias fenomenológicas permitirían acceder de forma más comprensible a los sentidos que se les asignan a los actos éticos o antiéticos, de poder y violentos, y cómo se interrelacionan entre sí en la convivencia de profesores y estudiantes.

Sobre la misma línea, también hubiera sido un gran aporte el diseño y aplicación de un par de entrevistas a personajes claves como directores o fundadores del currículo actual, con el objetivo de triangular la información.

Es por ello que, para futuras indagaciones bajo la misma línea, se recomienda conocer la perspectiva de los maestros, de forma que su experiencia subjetiva y forma de dar sentido a su realidad permitan comprender un poco más los elementos estudiados en la interacción profesor-alumno, y cómo estos afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, con respecto a las bondades que aporta la investigación, puede considerarse el abordar la ética, el poder y la violencia de forma simultánea y explorar cómo se interrelacionan, ya que parece ser algo novedoso, pues dentro de la literatura académica, por lo menos en la explorada, no parece haber estudio que tome en cuenta los tres elementos, aun cuando al indagar alguno de ellos, los otros dos aparezcan de forma periférica o central en los datos o análisis de distintos colegas.

REFERENCIAS

- Al-harhi, H. & Ginsburg, M. B. (2003). Student-faculty power/knowledge relations: The implications of the internet in the College of Education. *Sultan Qaboos University*, 6 (1), 5-16.
- Alanís, J., Escalante, A., Pons, L. & Chávez-González, G. (2016). Excelencia y buena docencia en el profesor universitario. En T. Yurén, L. Ibarra & A. Escalante (eds.), *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 391-402). Cuernavaca: REDUVAL A. C.
- Alrawwad, T. & Alrfooh, A. (2014). Causes of students violence at Al-Hussein Bin Talal University. *International Education Studies*, 7 (3), 30-39.
- Amaro, P., Acosta, M., Padrón, S. & Cruz, M. (2016). Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. En O. Arango (ed.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria* (pp. 166-176). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Anderson, C. & Galinsky, A. (2006). Power, optimism, and risk-taking. *European Journal of Social Psychology*, 80 (2), 511-536.
- Anderson, C., John, O. & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80 (2), 313-344.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. *Práctica de investigación: la psicología en el ámbito jurídico. Reflexiones ético-clínicas a través de un estudio cualitativo de casos*, 1-16. file:///Users/Ricart/Downloads/APA 2010.pdf
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46 (1), 27-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, Special Issue on Evil and Violence*, 193-209.
- Bárceñas, L. & Guajardo, N. (2016). Impacto de la implementación de las preguntas éticas en la formación de estudiantes de Licenciatura en la Ibero Puebla. Resultados preliminares. En T. Yurén, L. Ibarra & A. Escalante (eds.), *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 307-317). Cuernavaca: REDUVAL A. C.
- Bermeo, J. L., Castaño Castrillón, J. J., López Román, A., Téllez, D. C. & Toro Chica, S. (2016). Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de Medicina de Manizales, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64 (1), 9-19. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n1.51615>
- Bernabé, N., Mariscal, S. L. R. & Estrada, J. R. O. (2013). La percepción del maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y enfermería. Un primer acercamiento. *Waxapa*, 5 (9), 20-30.
- Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico*. LXIX (Morin 1980), 1-23. www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista.../PR-0029-3258.pdf
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (diciembre), 93-123. www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmie/v10n24scB06n01es.pdf

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Barcelona: Distribuciones Fontamara.
- Briones, E. & Lara, L. (2016). Teaching ethics in the university through multicultural online dialogue. *Comunicar*, 24 (47), 99-107. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-10>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Casado, M., Martínez, M., y Neves, M. (2018). Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria. *Fundación Educación Médica*, 21(2), 65-74.
- Cervantes, M., Sánchez, C. & Villalobos, M. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior. *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL*, 1408-1418.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34 (1), 47-84.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz, N. & Olivia, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: Aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 44 (1), 315-329.
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M.-M. & Lara-Gutiérrez, Y. (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*, 7 (18), 42-58.
- Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, 44, 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Dorantes, J. (2017). La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. En M. Casilla, J. Dorantes & V. Ortiz (eds.), *Violencia de género en la universidad* (pp. 98-120). Veracruz: Biblioteca Digital de Humanidades.
- Eatough, V. & Smith, J. (2006). Interpretative phenomenological analysis. En C. Willig & W. Stainton-Rogers (eds.), *Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 179-194). Londres: Sage.
- Echeverría, E., Guerrero, P., Chim, D. K., Cutz, B., Luis, J., Trujillo, C. & David, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1), 15-26.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-302). Barcelona: Paidós.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15 (43), 103-151.
- FESI. (1976). *Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*.
- FESI. (2015). *Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología* (tomos I y II).
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 2 (2), 1-17.
- Hernández, G. & Reyes, M. (2011). Los alumnos: Adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33 (133), 162-173.
- Hirsch, A. (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa. *Reencuentro*, 57, 34-38.

- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson.
- Huerta, M., Cortina, L., Pang, J., Torges, C. & Magley, V. (2006). Sex and power in the Academy: Modeling sexual harassment in the lives of collage woman. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (5), 616-628.
- Jeria, L. (2013). La relación educativa en aula universitaria. Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. *Revista de Psicología-Universidad Viña Del Mar*, 2 (4), 8-32.
- Kearney, P., Plax, T., Hays, E. & Ivey, M. (1991). International Journal of Knowledge Engineering and Management. *Communication Quarterly*, 39 (4), 309-324.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, S. M. (2014). La entrevista fenomenológica: Una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista Da Abordagem Gestaltica*, 20 (1), 71-76.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17 (3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mier, R. (2017). Autoridad/Respeto: Las aporías (dificultad lógica insuperable) del régimen pedagógico. En M. Murga (ed.) *Dogmas de la educación: Irrumpir la uniformidad* (pp. 13-41). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montesinos, R. & Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 160, 49-56.
- Montesinos, R. & Carrillo, R. (2012). Violencia en las IES: La erosión institucional en las universidades públicas. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 33 (72), 67-87.
- Morales, M. (2011). La legitimidad institucional como poder competitivo: El caso de una institución de educación superior privada del segmento medio del mercado en el Estado de México. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*.
- Moreno, C., Sepúlveda, L. & Restrepo, L. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17 (1), 59-76.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rancich, A., Donato, M. & Gelpi, R. (2015). Relación Docente-Alumno: Percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética*, 19 (2), 319-329.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima del aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40 (3-4), 105-126.
- Robles, A. & Arenas, G. (2014). Estudio exploratorio sobre mitos de la violencia de género en estudiantes de la FES Iztacala. *Alternativas en Psicología*, 17 (29), 8-16.
- Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salazar, V. & Durán, E. (2013). La profesión docente y los rasgos de violencia en la educación superior. Las posibilidades de una ética docente en las interacciones educativas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-18.
- Salinas, J. & Espinosa, V. (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala: Un Estudio Exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (1).
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

- Santillán-Briceño, V.-E., Ortiz-Marín, A.-M. & Arcos-Vega, J.-L. (2010). El poder y las prácticas de poder en la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *RIES*, 1(2), 33-58.
- Sañudo, M. & Palifka, B. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia. *Veritas*, 41, 21-37.
- Schütz, A. (2012). The phenomenology of the social world. En C. Calhou, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff & I. Virk (eds.), *Contemporary sociological theory*. (pp. 35-45). Malden: Wiley-Blackwell.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diálogos*, 11 (19), 25-37.
- Smith, J. & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (pp. 53-83). Londres: Sage.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2013). *Código ético del psicólogo*. México: Editorial Trillas.
- Steinmann, A., Bosch, B. & Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *RMIE*, 18 (57), 585-598.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56 (12), 1069-1079. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.12.1069>
- Treviño, M. & Chávez, G. (2017). La ética profesional docente en tela de juicio. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*.
- Tristán, J. M. B. & González-Monteagudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, 40(161), 69-86. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58518>
- Uhbuchi, K. & Kitanaka, T. (1991). Effectiveness of power strategies in interpersonal conflict among Japanese students. *Journal of Social Psychology*, 131 (6), 791-805.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo psicológico de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeballos, F. (2016). ¿Qué es un experto? Aportes para la reflexión sobre la gestión del conocimiento tácito. *International Journal of Knowledge Engineering and Management*, 5 (11), 1-27.
- Zolo, D. (1994). *Democracia y complejidad: Un enfoque realista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

GUION DE ENTREVISTA

1. Ya que acabas de terminar la carrera, me gustaría que me platicaras ¿Cómo fue la actuación de tus docentes en el aula?
2. ¿Qué valoras de ellos? (¿Qué tan frecuente te los encontraste?)
3. ¿Cómo describirías que ha sido tu relación con los profesores?
4. ¿Qué haces cuando no coincides con la forma de trabajar o pensar de alguno de ellos?
5. Me podrías hablar acerca de alguna vez que recuerdes en la que hayas tenido algún conflicto con algún maestro (¿se resolvió? ¿Cómo se resolvió?)
6. Y para finalizar, me podrías comentar si alguna vez te tocó experimentar algún trato diferencial por parte del docente respecto a ti y algún otro alumno(a)... (¿Qué pensaste y qué hiciste?)