

La ética académica en contextos laborales cambiantes

JUDITH PÉREZ-CASTRO

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

pkjudith33@yahoo.com.mx

jcperes@unam.mx

Resumen

La profesión académica se sustenta en los principios de libertad de enseñanza, libertad de investigación y libertad de acción y expresión de las ideas, que le son característicos. Sin embargo, desde hace algunas décadas, se ha venido observando una serie de transformaciones en la profesión académica que, bajo ciertas circunstancias, parecen atentar contra ellos y propiciar el desarrollo de prácticas no éticas.

En este trabajo, exponemos los resultados de una investigación cuyo objetivo fue acercarse a la perspectiva ético profesional de un grupo de profesores universitarios, así como indagar sobre las conductas éticamente deshonestas que de manera cotidiana enfrentan en su institución. El método que utilizamos fue el estudio de casos y las diferentes actividades de la investigación se realizaron a partir de un diplomado sobre ética y desarrollo humano. Los resultados nos muestran que, entre los sujetos de estudio, existe poca claridad en cuanto a las conductas éticamente cuestionables y éticamente inaceptables. No obstante, los profesores señalaron otras prácticas que también han sido analizadas en la literatura especializada como: el plagio, la producción de artículos en serie, la mala utilización del financiamiento para la investigación y la asesoría de tesis sobre temas desconocidos para el tutor.

Palabras clave: *ética profesional, académicos, conductas no éticas, educación superior.*

Academic ethics in changing labor market contexts

Abstract

The academic profession is based on the principles of freedom of education, freedom of research, and freedom of action and expression of ideas, that give it legitimacy. However, some decades ago, there has been a series of transforma-

tion in the academic labor that, under certain circumstances, seems to threaten these principles and foster the development of unethical practices.

In this paper, we present the results of research whose objective was to know the professional ethics perspective of a group of university professors, and to observe some ethically dishonest practices that they face in their institutional context. We used the case study method and the different research activities were carried out as part of a course on ethics and human development. The results showed us that our subjects of study are not very clear about the distinction between ethically questionable behavior and ethically unacceptable one. However, the professors also pointed out some other practices that have been considered by the specialized literature, such as: plagiarism, serial production of papers, misuse of the research funding, and the thesis advice about topics unknown by the tutor.

Keywords: *professional ethics, academics, unethical behavior, higher education.*

1. Introducción

La carrera académica es una profesión relativamente joven. Aunque su proceso de institucionalización inicia entre los siglos XVII y XVIII, en términos generales, se considera que es hasta la segunda mitad del XX, cuando el trabajo académico se logra instituir en términos de una profesión (Finkelstein, 1984). A partir de este momento, los profesores dejaron de ser profesionales que, como parte de sus actividades, impartían alguna cátedra en la universidad, para dar paso al académico de tiempo completo, es decir, un profesional cuyo ejercicio adquiere sentido en el contexto de los establecimientos educativos y que reclama para sí el monopolio de dicha actividad.

Sin embargo, la profesión académica pareciera haberse consolidado en el contexto mismo de la crisis por la que atravesaron las instituciones de educación superior como resultado, entre otras cosas, del crecimiento acelerado de la matrícula. De este modo, hace ya algunas décadas, que se viene discutiendo sobre los cambios en la carrera académica así como sobre los diferentes factores que han intervenido, entre los que se destacan: la intensificación de las funciones institucionales, la reestructuración de las políticas educativas, la reducción del financiamiento, el surgimiento de nuevas formas de organización universitarias y la contracción de los mercados laborales. Con mucho menos énfasis, aunque también presente en la literatura especializada, está el tema de los efectos que las demandas institucionales tienen en la actuación ética de los académicos o, a la

inversa, del papel que los principios y valores profesionales pueden desempeñar en la contención de dichos impactos.

En este artículo, exponemos los resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer la perspectiva ética profesional de un grupo de académicos universitarios, así como las conductas no éticas que se pueden suscitar a lo largo de las diferentes funciones institucionales. El texto está organizado en cuatro apartados: en el primero, planteamos los principios y valores que sustentan a la profesión académica; en el segundo, discutimos algunos de los cambios que se han generado en las instituciones de educación superior y sus principales consecuencias en la carrera académica; en el tercero, tratamos de vincular estas dos grandes temáticas a partir de las respuestas de los profesores que participaron en la investigación; y en el último, presentamos algunas consideraciones generales sobre el tema.

2. Principios y valores de la profesión académica

Desde las primeras universidades en la Europa de la Edad Media, quienes impartían cátedra en alguna de estas prestigiosas y elitistas instituciones estaban comprometidos con la búsqueda de la verdad, la conservación y la transmisión de los conocimientos; de manera particular con la formación de los doctos, aquellos que desde sus respectivos campos se convertirían en los futuros líderes sociales. Era la educación ilustrada de la que hablaba Max Weber (1979), en donde sólo lograba tener personalidad aquel que se ponía al servicio de la causa, aún a sabiendas de que su trabajo inexorablemente iba a ser superado por alguien más. No obstante, la reforma humboldtiana de 1810, trajo una nueva idea de universidad en la que la investigación, hasta ese entonces en manos de las academias y sociedades reales, queda vinculada con la histórica función docente de las universidades. De este modo, a los valores tradicionalmente defendidos, Humboldt agrega la tutela moral y la formación del carácter, a los que consideraba perfectamente compatibles con la apertura ideológica, la libertad y la diversidad religiosa de la sociedad moderna de aquella época (McNeely, 2002).

Actualmente, el compromiso de los académicos universitarios está, de manera primordial aunque no exclusiva, con el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, a las que más recientemente se les han sumado la tutoría, la gestión y las actividades de transferencia e innovación tecnológica (García, Jover, Escámez, 2010), como resultado de las cambiantes condiciones que plantea la sociedad del conocimiento. Esto ha llevado a repensar los principios y valores en los que se sustenta el trabajo académico, no sólo para fortalecer a la profesión misma y mejorar los procesos de formación, sino sobre todo para hacerla socialmente pertinente.

Uno de los más importantes ha sido el principio de libertad académica, el cual comprende la libertad de investigación, la libertad de enseñanza y la libertad de acción y de expresión de las ideas en la vida privada de los académicos, es decir, fuera de los muros universitarios (AAUP, 1915 citado por Van Alstyne, 1993). Estas tres dimensiones no sólo atañen al trabajo de los profesores e investigadores, sino que también impactan a la formación de los estudiantes, y ambos se contienen mutuamente, de tal manera que la libertad no puede ser utilizada para justificar el abuso, acoso o negligencia.

Específicamente, sobre la docencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en las ‘Recomendaciones relativas a la condición del personal docente de la enseñanza superior’ (UNESCO, 1997) hace una defensa del derecho que tienen los profesores de salvaguardar su libertad de enseñar, esto es, de decidir sobre la mejor manera de desarrollar sus clases, de debatir y hacer críticas, de expresar sus opiniones sobre la institución o el sistema en donde trabaja, sin verse discriminado, excluido o coartado por la censura, las doctrinas dominantes u otros intereses.

El principio de libertad de enseñanza también protege a los académicos para que no puedan ser obligados a impartir contenidos contrarios a sus conocimientos o a su conciencia, ni a emplear planes o métodos de estudios que contravengan las normas nacionales e internacionales de derechos humanos. Adicionalmente, la docencia, como cualquier otra actividad profesional, se sustenta en los principios de beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia (Hortal, 2000).

Otra de las funciones sustantivas que desempeñan los académicos es la investigación. Su principio básico es la búsqueda libre de la verdad, lo que significa que el investigador debe tener autonomía para elegir el tema y la metodología con la que desarrollará su proyecto, que por ningún motivo puede estar al servicio de intereses o ideologías ajenos al ámbito científico, que debe asumir una actitud crítica frente a lo que hace y a las condiciones en las que lo hace, y que necesita tener la fortaleza suficiente para defender con argumentos válidos su libertad como investigador (Núñez, 2000). La postura clásica en cuanto a los valores que deben guiar la investigación y la generación de conocimiento es la de Merton (1985), que propone cuatro imperativos institucionales: el universalismo, el comunitarismo, la búsqueda desinteresada del conocimiento y el escepticismo organizado.

Desde la perspectiva practicista, los principios y valores científicos no son unívocos, ni están determinados de una vez y para siempre, como en el modelo mertoniano, sino que son los agentes, en este caso los investigadores y científicos, quienes les atribuyen un significado de acuerdo con el contexto y el momento histórico en que se desarrolla esta práctica, al igual que sucede con todas las demás prácticas que realizamos los seres humanos (Olivé, 2004). Esto no significa caer en el relativismo extremo, de hecho, existen valores claramente identificados con

la investigación, como: la objetividad, la rigurosidad, la confidencialidad, la disponibilidad de la información, el sometimiento al escrutinio y la réplica de los resultados, entre otros. No obstante, para el practicismo, lo realmente importante es la manera en que los investigadores, en tanto miembros de una práctica, construyen una interpretación común de lo que es valioso.

Por su parte, Shamoo y Resnik (2009) sostienen que la investigación no sólo es una función, sino que por sí misma puede entenderse como una profesión. En esta lógica, la actividad investigativa responde primordialmente a los intereses y metas de las disciplinas o profesiones, de manera que cada campo define para sí los principios, valores, normas y reglas que los caracterizan. A pesar de esto, es posible identificar muchos elementos compartidos, como los principios de beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia, que guían al buen profesional. De ellos, se desprenden valores subsidiarios que los concretan, como la libertad de investigación, la honestidad, la objetividad, la confidencialidad, el respeto por los sujetos de estudio, la responsabilidad social, la buena gestión de los recursos y el respeto por la propiedad intelectual.

La tercera función sustantiva que desarrollan los académicos es la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, la cual busca que las instituciones vuelvan su mirada a la sociedad y regresen a ella la inversión que hace a la educación, a través de proyectos artísticos, servicios de apoyo a la docencia y a la investigación, asesoría y asistencia profesional, educación continua y capacitación, servicio social, orientación vocacional, servicios médicos, actividades deportivas, programas de becas y otras actividades (Fresán, 2004).

En las ‘Recomendaciones relativas a la condición del personal docente de la enseñanza superior’, la UNESCO (1997) señala que uno de los compromisos de las instituciones de formación terciaria y especialmente de las universidades, es difundir libremente el saber y la cultura. Al igual que con las otras dos funciones, la difusión y los servicios de extensión se asientan en los principios de libertad académica y de expresión, la no discriminación, el trabajo colegiado y la responsabilidad compartida. Además de requerir condiciones adecuadas, que les permitan a los académicos actualizarse continuamente y cumplir eficientemente con sus tareas profesionales.

Sin embargo, esta función es tal vez la menos sistematizada. Las instituciones suelen tener programas de difusión y extensión en diferentes rubros, pero éstos no siempre responden a las necesidades sociales, no cuentan con los suficientes recursos para darles continuidad, o bien, no reciben un seguimiento adecuado de sus alcances y beneficios.

La función de difusión y la extensión es sólo una de las diferentes vías a través de la cuáles las universidades han asumido su función social. Más recientemente, se han introducido otras formas de responder a las demandas del contexto, como la vinculación, que tiende a privilegiar la cooperación entre los estable-

cimientos educativos y los sectores empresariales, y la responsabilidad social universitaria, que busca hacerse cargo de los impactos se producen tanto en las personas que en ellas trabajan, como en el medio en el que están insertas (Villanueva, 2012).

Esta paulatina reconfiguración del papel social de las universidades es importante no sólo por los alcances que ha tenido en los fines institucionales, sino también por los cambios que ha introducido en los principios y valores que orientan la acción de los sujetos educativos, entre ellos los académicos. En algunos casos, ha servido para ampliar la cultura académica y los estándares éticos de los profesores e investigadores, a través de valores como el servicio, el trabajo colaborativo, la difusión de los conocimientos y la responsabilidad social, pero, en otros, ha favorecido al desarrollo de prácticas basadas en la competitividad para la obtención de recursos externos y el eficientismo.

En todo caso, los académicos universitarios deben estar conscientes de que su labor no se agota en la producción y transmisión de los conocimientos, sino que también conlleva la formación de sujetos comprometidos socialmente. Para lograrlo, se necesita repensar la cultura académica y el *ethos* de la propia universidad.

“Éste hace referencia a la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y, a la vez, su apertura con otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico. En esta búsqueda, los mínimos éticos de la convivencia ciudadana son lo primordial” (García, Jover, Escámez, 2010:93).

3. Transformaciones y desafíos de la profesión académica

Desde hace un par de décadas, el debate sobre los cambios en la profesión académica se ha convertido en un asunto recurrente en la literatura especializada en educación superior. Esto no es gratuito, ya que desde principios 90, después de un período de casi 30 años de expansión de la matrícula a nivel mundial, empezaron a introducirse nuevos modelos de organización para los sistemas educativos que, aunque adquirieron matices propios de acuerdo con los diferentes contextos nacionales, tuvieron un gran isomorfismo tanto en sus fines como en sus estrategias (Schofer, Meyer, 2005).

Dos factores contribuyeron a impulsar estos cambios, por una parte, las críticas en torno a la relevancia social de las instituciones educativas y, por otra, las nuevas condiciones en la producción del conocimiento (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Esto da paso a una segunda generación reformas principalmente, aunque no de manera exclusiva, en los sistemas de educación superior de Occidente.

A diferencia de las transformaciones estructurales de los años 60, implementadas en Norteamérica y en algunos países europeos, más enfocadas en la revisión de los currículos, la ampliación del acceso y la democratización de la toma de decisiones, las reformas de finales del siglo XX, se abocaron al mejoramiento de la administración institucional y a la rendición de cuentas (Altbach, 2011). Fue la ‘revolución gerencial’, como la llama Altbach, a partir de la cual se fortalecieron los sistemas de evaluación tanto de las instituciones como del trabajo académico. En el primer caso el énfasis estuvo en la relevancia de los contenidos curriculares y las habilidades profesionales, mientras que en el segundo el interés se depositó en la diversificación de las funciones y la productividad académica.

Esto tuvo importantes consecuencias para los profesores e investigadores, en términos de sus condiciones laborales, así como de la carga y el sentido de su trabajo. Las más importantes han sido: la intensificación de las funciones, especialmente la docencia y la investigación (Scott, 2006), la movilidad institucional y laboral (Teichler, Arimoto, Cummings, 2013), el decremento de los nombramientos definitivos o *tenure* (Rhoades, Slaughter, 2004) y, como correlato, el aumento de profesores de medio tiempo o por horas, con contratos de duración determinada, o bien, contratados para desarrollar funciones cada vez más especializadas, ya sea únicamente para hacer docencia, o sólo para la investigación, o para la gestión de determinados programas (Finkelstein, 2010)

Para Enders y Kaulish (2006), el modelo tradicional de carrera académica parece haber llegado a su fin, a ello han contribuido el cambio en las políticas educativas y las nuevas formas de organización universitarias. De este modo, la profesión académica ha quedado atrapada entre dos flancos, por un lado, se ha vuelto cada vez más abierta y sin fronteras gracias a la movilidad laboral, el desarrollo de grupos de investigación internacionales, el fomento a la transferencia e innovación tecnológica y el establecimiento de vínculos con el sector productivo, mientras que, por otro, se ha tornado más acotada y controlada por los mecanismos de evaluación, rendición de cuentas y el uso eficiente de los recursos.

En México, este proceso de reforma en la educación inicia hacia mediados de los años 80, después de un período de casi veinte años de crecimiento de la matrícula. La política federal abandona el esquema de ‘patrocinio benigno’, en el que los recursos se distribuían con base en la proporción de estudiantes por institución, con muy pocos mecanismos dar seguimiento al trabajo institucional y al uso que se le daba el dinero público, para adoptar un nuevo modelo en donde la distribución del financiamiento queda sujeto al desempeño institucional y la evaluación (Mendoza, 2002).

Algunos factores que contribuyeron a ello fue la deteriorada situación económica del país que hizo imposible mantener los antiguos sistemas de financiamiento, el crecimiento demográfico con una población cada vez más concentrada

en las zonas urbanas, la reconfiguración del propio sistema educativo como resultado de poco más de dos décadas de explosión de la matrícula y las críticas que desde distintos sectores se hacía en torno al papel de la educación superior frente a las múltiples necesidades sociales.

En el ámbito de la carrera académica, se empiezan a implementar algunos programas con el objetivo de fortalecer las funciones sustantivas, principalmente la investigación y la docencia, promover la productividad y compensar los salarios, que debido a las severas crisis económicas de los años 80 se habían devaluado significativamente. Las tres acciones de política más importantes que prevalecen hasta ahora son: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y los programas institucionales de pago al mérito.

El SNI tiene como objetivo impulsar y fortalecer la investigación científica y tecnológica de calidad y la innovación nacional, a través de la evaluación. Busca igualmente acrecentar la productividad, la competitividad y el bienestar social de los investigadores, a partir de su consolidación con conocimientos científicos y tecnológicos de alto nivel (DOF, 2008). Se consideran diferentes indicadores que los académicos tienen que reportar periódicamente ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), no obstante, los que suelen tener mayor peso son: las publicaciones, la dirección de tesis, los proyectos de investigación, las patentes y el desarrollo tecnológico.

Las distinciones que se otorgan son candidato a investigador nacional, investigador nacional que tiene tres niveles e investigador nacional emérito. Para lograr el reconocimiento, paralelamente al cumplimiento de los indicadores, los académicos deben estar adscritos a una institución de educación superior, centros de investigación o dependencias, públicos o privados, reconocidos en el reglamento del SNI y además acreditar que se destinan por lo menos 20 horas semanales a la investigación, como parte de los servicios establecidos en el contrato o convenio laboral (DOF, 2008).

Por su parte, el Prodep tiene como objetivo “Contribuir al desarrollo profesional docente y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación” (DOF, 2013: s/p). Este programa se inicia en 1996 con el nombre de Programa de Mejoramiento al Profesorado y originalmente fue planteado como una estrategia de mediano plazo para fortalecer la planta académica de los establecimientos educativos a partir de la definición de ciertas áreas prioritarias. Sus dos estrategias más importantes son el reconocimiento del ‘perfil deseable’ y la creación de los cuerpos académicos. El primero consiste en una distinción que se concede a los profesores de tiempo completo que cumplen satisfactoriamente con las actividades de docencia, generación o aplicación de los conocimientos, tutorías, vinculación y gestión académica. Los segundos son grupos de profesores de tiempo completo que realizan

trabajo colegiado, fundamentalmente en lo que respecta a las funciones sustantivas, a partir de una o varias líneas de generación de conocimiento (LGAC) o de líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIAT) (DOF, 2013).

Al igual que el SNI, el Prodep promueve la habilitación académica a través de la distribución de becas para la realización de estudios de posgrado y para la elaboración de la tesis, sin embargo, se diferencian porque éste ofrece otros apoyos para el fortalecimiento del trabajo académico al interior de las instituciones, como la apertura de plazas para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo y el otorgamiento de recursos para mejorar las condiciones laborales de los profesores con perfil deseable.

Finalmente, están los programas institucionales de reconocimiento al desempeño, al igual que los dos anteriores, surgieron en el contexto de la deshomologación salarial impulsada por el gobierno federal. Su antecedente más inmediato es el sistema de pago al mérito (*merit pay*) implementado en los Estados Unidos de Norteamérica en 1908, aunque en México inician hasta 1990.

El financiamiento de estos programas depende del gobierno federal, pero, su operación está en manos de los establecimientos educativos. Éste es el programa que más variaciones tiene, pues, tal como la normatividad del gobierno federal: “Las dependencias e instituciones del modelo de educación media superior y superior, elaborarán la reglamentación, el procedimiento y el sistema de evaluación para el otorgamiento de los estímulos al Desempeño Docente de acuerdo a los presentes lineamientos generales” (SHCP, 2002: 4).

De este modo, aunque los rubros considerados son similares a los del Prodep, hay diferencias significativas entre la periodicidad de la evaluación, en el número de indicadores que se incluyen para cada función, ya sea docencia, investigación, difusión y extensión, gestión, tutorías, etcétera, el peso que se les da en la calificación global, la forma en que se organizan las instancias evaluadoras y la escala de asignación de la beca (Pérez-Castro 2011). Esta última es tal vez la que más divergencia presenta. En algunos establecimientos, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se consideran sólo cuatro categorías, pero en otras universidades públicas estatales, la escala llega a tener entre ocho y diez, lo cual tiene enormes implicaciones, dado que cada nivel se traduce en apoyos económicos concretos que son complementarios al sueldo base de cada profesor o investigador.

Los efectos que estos programas han tenido en la carrera y en la situación laboral de los académicos son múltiples. Uno de ellos ha sido la sobrecarga de las actividades académicas. Como hemos dicho, el SNI, el Prodep y los programas de pago al mérito tienen fines bastante específicos, el primero está dirigido fundamentalmente a la investigación y la producción, mientras que los otros dos abarcan las otras funciones sustantivas, la gestión y las tutorías, es decir, hay una

tensión entre la especialización versus la multifuncionalidad. Los académicos que logran ingresar a los tres programas, que generalmente son los de tiempo completo, con los niveles más altos de habilitación y que tienen la posibilidad de hacer investigación, suelen enfrentar diversas dificultades para cumplir no sólo con los diferentes indicadores, sino también para presentar los informes y los documentos probatorios, ya que cada uno tiene formatos, tiempos y escalas distintas para la evaluación.

La otra cuestión es la centralidad otorgada a los indicadores. Evaluar el trabajo académico es una empresa compleja, más aún cuando se trata de una población grande, con diferentes perfiles profesionales, diversos niveles de especialización y condiciones laborales muy concretas. Esto hace necesario definir ciertos parámetros que permitan valorar las distintas actividades de la manera más objetiva posible, sin embargo, en ocasiones, también ha llevado confundir a la “generación de productos con la generación de conocimientos” (Cordero, Galaz, Sevilla, 2003: 44).

Bajo ciertas circunstancias, se corre el riesgo de que los académicos se dediquen únicamente a cumplir con la ‘lista de cotejo’ de cada uno de los programas, que se promuevan prácticas deshonestas o, incluso, que se fomente el desarrollo de grupos o camarillas entre los profesores e investigadores, pues, pertenecer a estos programas no sólo tiene repercusiones en los ingresos, sino también tienen una fuerte carga simbólica tanto para los individuos, como para las instituciones (Pérez-Castro, 2009).

El número de académicos en el SNI y el Prodep, se ha convertido en un importante indicador para la evaluación de los establecimientos, la distribución de bolsas complementarias de financiamiento, así como la certificación de las licenciaturas y los posgrados (Galaz-Fontes y Gil Antón, 2013). Lo anterior, como efecto no previsto, ha propiciado un proceso de segmentación entre los académicos. Para empezar, estos programas están dirigidos a los profesores e investigadores de tiempo completo, dejando fuera a una enorme proporción de académicos de medio tiempo o por horas, que no pueden ingresar porque no tienen el tiempo completo y no logran el tiempo completo porque no están adscritos a ellos. Este círculo vicioso que puede ser difícil de romper, ya que, como hemos dicho, estos programas se han convertido en un indicador importante para la contratación y la promoción laboral.

Al igual que se ha advertido para otros países, en México el ingreso y la movilidad en el mercado académico se han vuelto cada vez más complejos. La tendencia es homogeneizar los requerimientos para la contratación, por ejemplo, pedir el doctorado como grado preferente, la pertenencia al SNI y/o al Prodep, o el perfil para postular a él una vez incorporado a la institución. Asimismo, cada vez, hay una mayor flexibilidad laboral, que se ha traducido en más contratacio-

nes temporales para los nuevos académicos o el incremento en los procedimientos para obtener la definitividad.

Un último problema que queremos abordar es el relativo a los salarios. Estos programas se diseñaron para amortiguar la pérdida adquisitiva en los ingresos ocasionadas por las recurrentes crisis económicas y, en su momento, fueron un importante incentivo para los académicos con altos niveles de habilitación permanecieran en las instituciones educativas mexicanas y también para que los que estaban estudiando en el extranjero regresaran al país. Pero, una de sus consecuencias acumuladas ha sido las diferencias que han marcado entre los sueldos de los que pueden ingresar a ellos y los que quedan fuera. La justificación ha sido que quienes trabajan más deben de recibir ingresos más altos, sin embargo, aquellos que son excluidos de estos programas no necesariamente trabajan menos o tienen un menor compromiso con la institución. Como hemos visto, en muchos casos, quedan fuera porque no tienen las condiciones para competir.

La distancia entre los salarios puede ser enorme. En un análisis hecho por Galaz-Fontes y Gil-Antón (2013), se señala que la diferencia entre el ingreso total entre los académicos que se ubican en el nivel más alto del SNI y que están adscritos a los programas de pago al mérito institucional, y aquellos que reciben este último, pero que no pertenecen al SNI, llega a ser de 130.8%. Esto, además, ha ocasionado dificultades en la sustitución de la planta académica, ya que cuando un académico se jubila se queda con su sueldo base, lo que hace que el retiro no sea una opción factible.

Todos estos cambios han generado diversos cuestionamientos sobre la pertinencia de estos programas, así como sobre sus efectos en los fines y la organización del trabajo académico. En el siguiente apartado analizaremos algunos de los impactos que se han generado en la actuación ético-profesional, desde la perspectiva de un grupo de profesores e investigadores.

4. La ética académica de un grupo profesores universitarios en contextos laborales cambiantes

Como hemos señalado, en las últimas tres décadas, se producido un cambio significativo en las políticas educativas de nivel superior en México, tanto a nivel del sistema y las instituciones, como de la profesión académica. Lo anterior, no sólo ha tenido consecuencias en la situación laboral, el desarrollo de las funciones sustantivas y la organización del trabajo académico, sino también en el ámbito de la actuación de los profesores e investigadores.

La escasez de apoyos financieros, espacios físicos, equipos y asistentes para la investigación o la docencia, la constante exigencia por generar productos diversos, la burocratización de los procesos institucionales, la despersonalización

de los procesos formativos, el debilitamiento de los sistemas de valores personales y profesionales, así como la presión por la competitividad y el éxito, se han convertido en un caldo de cultivo para la proliferación de conductas deshonestas (Macrina, 2014; Vaamonde, Omar, 2008).

La aparición de este tipo de prácticas en la academia no es reciente, sin embargo, es a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se empieza a observar un incremento en su denuncia, persecución y castigo, apuntalado de alguna manera por el desarrollo de los medios impresos y electrónicos, que ayudaron a darle una mayor difusión a los resultados de la investigación e hicieron más visibles los problemas de las conductas no éticas en la ciencia (Macrina, 2014).

En México, la investigación sobre la formación ético profesional, los valores y principios profesionales empieza a desarrollarse propiamente hasta principios de los años 90, principalmente enfocado en los temas de valores universitarios, ética profesional, compromiso social de alumnos y egresados de la educación superior, los factores psicológicos de los estudiantes y valores de los profesores universitarios (Hirsch, Alcántara, Gómez, Herrera, Ibarra, Ríos, Royo, 2003). A principios del siglo XXI, el campo se fortalece para incluir otras temáticas vinculadas con los principios y valores característicos de determinadas profesiones, la ética de la docencia, la formación profesional y su relación con la ética profesional, los dilemas y conductas no éticas, así como la ética de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, las cuales se suman a las líneas que ya se venían desarrollando en la década anterior (Hirsch, Pérez-Castro, 2013).

Con estos antecedentes, en 2006, da inicio el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, coordinado por Hirsch, y en el que colaboraron investigadores de 14 universidades públicas y privadas partes del país. Lo que a continuación presentamos es producto de una investigación realizada con profesores e investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), una institución ubicada en el sureste de México, que se derivó como parte de la tercera fase del Proyecto Interuniversitario.

Se utilizó el método de estudio de caso y la población de estudio fue un grupo de 26 académicos que tomó parte en un diplomado sobre ética y desarrollo humano. El trabajo consistió en la discusión de literatura especializada sobre cada uno de los temas considerados en el diplomado, la implementación de ejercicios sobre los dilemas ético profesionales, las conductas éticamente inaceptables y éticamente cuestionables, y los principios y valores profesionales que sirven de base al trabajo académico.

Aquí, particularmente, nos interesa presentar lo que los profesores-investigadores señalaron con respecto a la actuación de los académicos en el contexto de la reestructuración de las políticas institucionales. Partimos de la distinción que hacen Aluja y Birke (2004) entre conductas éticamente cuestionables y éticamen-

te inaceptables. Las primeras son aquellas que están consideradas en los códigos, normas u otros instrumentos normativos y para las que se han establecido sanciones específicas. Por el contrario, las segundas no están explícitamente señaladas en los códigos de ética, o bien, aparecen de manera muy general, porque todavía no se ha llegado a un consenso sobre su clasificación y sus alcances, debido a ello estas acciones son más difíciles de identificar y sancionar.

De este modo, les preguntamos a los profesores-investigadores, cuáles eran las conductas éticamente deshonestas que con mayor frecuencia identificaban en su contexto institucional. Algunas de las conductas éticamente cuestionables fueron:

1. No denunciar a otro profesor que ha cometido alguna acción inapropiada o ilícita.
2. Favorecer a un estudiante por los vínculos personales o sociales que se tienen con él.
3. Aceptar regalos de los alumnos.
4. Asignar calificaciones sin haber revisado los trabajos.
5. Impartir una materia sin poseer el perfil profesional o los conocimientos necesarios.

En cuanto a las conductas éticamente inaceptables, los profesores señalaron:

1. Hablar mal de un compañero profesor frente a los alumnos.
2. Pedir dinero a cambio de una calificación aprobatoria.
3. Discriminar a los estudiantes o colegas por cualquier motivo.
4. Acosar sexualmente a los alumnos.
5. Plagiar los trabajos de los estudiantes.

En términos generales, si retomamos lo que se señala en la literatura y en algunos códigos de ética académica (Aluja, Birke, 2004; Martínez, 2010, UNESCO, 1997; Van Alstyne, 1993), podemos observar que en estas respuestas no hay una clara diferencia entre lo que se considera una conducta éticamente cuestionable y una éticamente inaceptable, sino que más bien los profesores tienden a clasificarlas dentro de una u otra categoría a partir del posicionamiento que individualmente asumen frente a determinada acción.

Recordemos que se consideran como inaceptables aquellas conductas que están prescritas en los códigos de ética. En ese sentido, 'hablar mal de un profesor' es una pauta de actuación que no aparece en ningún código, ni siquiera en el de la propia UJAT, sin embargo, a manera de hipótesis, podríamos decir que muy probablemente estos académicos la consideran inaceptable porque ser objeto de murmuraciones o calumnias frente a sus alumnos afecta directamente su integridad como personas.

En el caso contrario, ‘impartir una materia sin poseer el perfil profesional o los conocimientos necesarios’ se considera cuestionable, cuando es una conducta que está señalada en las Recomendaciones de la UNESCO (1997) y que además constituye una de las normas que concretan el principio de beneficencia para la profesión de la enseñanza, esto es, dominar la materia que se enseña y saberlo enseñar (Hortal, 2000). A pesar de esto, varias de las respuestas de los profesores, como el acoso sexual, el plagio, la discriminación y la corrupción, coinciden con las conductas sancionadas en los códigos de ética.

Por otra parte, como hemos apuntado, el desarrollo de la investigación y la producción académica son dos indicadores que tienen un peso muy importante en la evaluación del desempeño laboral, así como para la asignación de financiamiento adicional a nivel institucional. Esto se ha convertido en una fuente de presión para los académicos y, bajo ciertas circunstancias, llega a ser un terreno propicio para la aparición de las conductas deshonestas.

Cuando les preguntamos a nuestros sujetos de estudio, cuáles eran las conductas no éticas que desde su experiencia habían observado en los procesos de investigación.

Entre las cinco más señaladas estuvieron:

1. Integrar a otros académicos o instituciones en el proyecto, sin que éstos colaboren realmente.
2. Postular proyectos a diferentes convocatorias, ajustando o adecuando el tema de estudio, aunque éste no corresponda a la línea de investigación que se trabaja.
3. Falsear o arreglar los resultados de la investigación
4. Fungir como responsable de un proyecto y no hacerse cargo de él, sino delegar las responsabilidades en los otros participantes.
5. Utilizar el financiamiento del proyecto para fines personales.

La investigación es una actividad que difícilmente puede hacerse en solitario, ya que, como sostiene Merton (1985) su desarrollo es el resultado del trabajo colaborativo, el intercambio y el quehacer coordinado de varios investigadores. Igualmente, la naturaleza impersonal, anónima e internacional de sus métodos y criterios de validez, hacen que sea una práctica autorregulada, es decir, sujeta al escrutinio de los miembros de la comunidad científica. No obstante, pareciera que cada vez es más común encontrar denuncias de conductas deshonestas, como las señaladas por nuestros sujetos de estudio, tanto en el desarrollo de los proyectos, como en la elaboración de los productos, principalmente las publicaciones.

Ciertamente, las exigencias institucionales y los atajos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son dos factores que abonan el terreno para las actuaciones no éticas, sin embargo, como plantea Macrina

(2014) éstas al final son decisiones que toman los investigadores que, como el resto de las personas son falibles y enfrentan múltiples dilemas, pero que también tienen una formación ética, valores, conocimientos y experiencias previas que les sirven para analizar críticamente la situación, entender los factores que están en juego, integrarlos y priorizarlos a fin de tomar la decisión que considere correcta.

Los dos últimos problemas que queremos tratar tienen que ver con la dirección de tesis y las condiciones institucionales. Un rubro cada vez más valorado en los programas de evaluación de la carrera académica es el de formación de recursos humanos, especialmente las asesorías de tesis de licenciatura o posgrado. Sin embargo, aquí suelen presentarse muchos problemas, como la asignación de los tesisistas, que generalmente está en manos de los comités académicos de los programas, la coordinación del trabajo entre el asesor y el alumno, el seguimiento de las tesis y la obtención del título o grado.

En nuestra investigación, preguntamos a los profesores cuáles eran las acciones no éticas más recurrentes en este rubro. Las respuestas más reiteradas fueron:

1. Tener demasiados tesisistas que no se pueden atender.
2. Asesorar tesis sobre temas o campos que se desconocen.
3. Aprobar o desaprobar las tesis sin haberlas leído.
4. Bloquear o dificultar el proceso de titulación del estudiante por conflictos personales entre el asesor y los otros miembros del comité revisor.
5. Utilizar los avances de las tesis para publicaciones propias, sin darle crédito al autor o a los autores.

Finalmente, les preguntamos a nuestros sujetos de estudio, cuáles eran a su juicio las principales causas de estas conductas deshonestas, éticamente cuestionables o éticamente inaceptables. Las principales respuestas fueron:

1. La falta de apoyo institucional, tanto para la docencia como para la investigación.
2. El exceso de trabajo o las múltiples tareas que tienen que realizar los académicos.
3. La presión por ingresar a los programas de estímulo, como el SNI y el Prodep.
4. La falta de seguridad laboral, ya sea por falta de una plaza o por la disminución del ingreso.
5. La falta de ética de los propios académicos y la naturalización de las conductas no éticas.

6. Consideraciones finales

En las últimas décadas, la carrera académica se ha visto afectada por una serie de factores que han transformado sus condiciones laborales al interior de las instituciones de educación superior, así como las formas de producción del conocimiento. Estos cambios han contribuido a fortalecer su lugar en el mercado ocupacional, haciéndola una profesión más competitiva y con mayor movilidad, pero, al mismo tiempo, han introducido otros imperativos que bajo ciertas circunstancias favorecen al desarrollo de conductas no éticas.

Sin embargo, el asunto no es tan simple, ni tampoco se da de manera causal. Ciertamente, cada vez hay una mayor exigencia por cumplir con determinados estándares de desempeño, en condiciones menos favorables, pero, esto es sólo uno de los factores intervinientes. El otro, muy importante, es la formación ética, los conocimientos y las experiencias previas de los sujetos. Como señala Macrina (2014), son los académicos los que al final toman la decisión sobre lo que quieren o pueden hacer, de ahí, la importancia de tener claridad y solidez en los principios y valores éticos que guían el ejercicio profesional.

Este es un aspecto que se ha trabajado poco en lo que respecta a la carrera académica, a diferencia de otros campos, como la medicina, la enfermería, el derecho y el trabajo social. En la vasta literatura sobre este tema, se suelen priorizar las condiciones estructurales, pero, hay menos trabajo hecho en relación con el papel que asumen los académicos y la manera en que pueden contrarrestar la presión institucional, sin caer en conductas deshonestas.

Los problemas del financiamiento a la educación, la exigencia por tener cuadros de académicos altamente competitivos, la reducción de los apoyos y la contracción del mercado laboral, son cuestiones en las que pueden intervenir los académicos, pero que necesariamente está en sus manos resolver, porque intervienen otras variables que están en el ámbito de las instituciones, las políticas públicas y el sistema educativo. Sin embargo, reflexionar sobre los principios y valores ético profesionales puede ser un camino para resignificar lo que hacemos, para trazar nuevos derroteros que nos permitan concretar los bienes intrínsecos de la profesión académica, aquellos que sólo se pueden lograr haciendo bien nuestro trabajo (Hortal, 1994) .

Referencias bibliográficas

ALTBACH, P., (2011), "Patterns of higher education development", en P. Altbach, P. Gumport, R. O. Berdahl (edits.), *American higher education in the Twenty-First Century. Social, political, and economic challenges*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 15-36.

- ALTBACH, P., REISBERG, L., RUMBLEY, L., (2009), *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, UNESCO, Paris.
- ALUJA, M., BIRKE, A., (2004), “Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior”, M. Aluja, A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, FCE, México, pp. 87-143.
- CORDERO, G., GALAZ, J., SEVILLA, J., (2003), *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico*. Los programas de estímulo de la UABC 1990 – 2002, ANUIES-UABC, México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, (2008), Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, DOF 21/03/2008, México, consultado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5031905&fecha=21/03/2008 24 de octubre de 2016.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, (2013), Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, DOF 29/12/2013, México, consultado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013 24 de octubre de 2016.
- ENDERS, J., KAULISCH, M., (2006), “The binding and unbinding of academic careers”, en U. Teichler (ed.), *The formative years of scholars*, Portland Press, London, pp. 19-30.
- FINKELSTEIN, M., (1984), *The American academic profession*, Ohio State University Press, Columbus.
- FINKELSTEIN, M., (2010), “Diversification in the academic workforce: the case of the US and implications for Europe”, en *European review*, 18-1, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-156.
- FRESÁN, M., (2004), “La extensión universitaria y la universidad pública”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 39, UAM Xochimilco, México, pp. 47-54.
- GALAZ-FONTES, J., GIL-ANTÓN, M., (2013), “The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics”, en *Higher education*, 66-3, Springer, Netherlands, pp. 357 – 374.
- GARCÍA, R., JOVER, G., ESCÁMEZ, J., (2010), *Ética profesional docente*, Síntesis, Madrid.
- HIRSCH, A., ALCÁNTARA, A., GÓMEZ, G., HERRERA, A., IBARRA, G., RÍOS, M., ROYO, I., (2003), “Investigaciones de valores universitarios y profesionales”, en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo III, COMIE, México, pp. 1007- 1032.
- HIRSCH, A., PÉREZ-CASTRO, J., (2013), “Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional”, en A. Hirsch, T. Yurén, *La investi-*

- gación en México en el campo de educación y valores, ANUIES-COMIE, pp. 79-149.
- HORTAL, A., (1994), “Planteamiento de una ética profesional”, en J. L. Fernández, A. Hortal (comps.), *Ética de las profesiones*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, pp. 55-73.
- HORTAL, A., (2000), “Docencia”, en A. Cortina, J. Conill, *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Verbo Divino, Navarra, pp. 55-78.
- MARTÍNEZ, E., (2010), *Ética profesional de los profesores*, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- MACRINA, F., (2014), *Scientific integrity*, ASM Press, Washington, D. C.
- McNEELY, I., (2002), The unity of teaching and research. Humboldt’s educational revolution, Oregon Humanities, Fall 2002, pp. 32-35. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/1456/humbrev-mcneely.pdf?sequence=1> 31 de agosto de 2016
- MENDOZA, J., (2002), *Transición de la educación contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- MERTON, R. (1985), *La sociología de la ciencia*, Alianza, Madrid.
- NÚÑEZ, I., (2000), “Investigación”, en A. Cortina, J. Conill, *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Verbo Divino, Navarra, pp.153-173.
- OLIVÉ, L., (2004), “Normas y valores en la ciencia bajo un enfoque naturalizado”, en Revista de filosofía, 29-2, UCM, Madrid, pp. 43-58.
- PÉREZ-CASTRO, J., (2009), “El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica”, en Espiral. *Estudios sobre estado y sociedad*, XVI-46, UdeG, Guadalajara, pp. 61-95.
- PÉREZ-CASTRO, J., (2011), “Docencia universitaria: la situación olvidada”, en J. Pérez-Castro (coord.), *Pensar en la educación, desde la mirada docente*, UJAT, Villahermosa, pp. 23-38.
- RHOADES, G., SLAUGHTER, S., (2004), “Academic capitalism in the new economy: challenges and choices”, *American academic*, 1-1, pp. 37-59.
- TEICHLER, U., ARIMOTO, A., CUMMINGS, W., (2013), *The changing academic profession. Major findings of a comparative survey*, Springer, New York.
- SHAMOO, A., RESNIK, D., (2009), *Responsible conduct of research*, Oxford University Press, New York.
- SHCP, (2002), Lineamientos generales para la operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior, SHCP, México, consultado en: [http://www.normateca.gob.mx/archivos/lineamientos generales para la operacion del programa de estimulos al desempeno del personal docente de educacion media superior y superior.pdf](http://www.normateca.gob.mx/archivos/lineamientos%20generales%20para%20la%20operacion%20del%20programa%20de%20estimulos%20al%20desempeno%20del%20personal%20docente%20de%20educacion%20media%20superior%20y%20superior.pdf)

25 de octubre de 2016.

SCHOFER, E., MEYER, J., (2005), “The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century”, *American sociological review*, 70-6, Sage Publication, Washington, pp. 898-920.

SCOTT, P., (2006), “Academic profession in a knowledge society”, en U. Teichler (ed.), *The formative years of scholars*, Portland Press, London, pp. 19-30.

UNESCO, (1997), *Recomendaciones relativas a la condición del personal docente de la enseñanza superior*, UNESCO, Paris.

VAAMONDE, J., OMAR, A., (2008), “La deshonestidad académica como un constructo multidimensional”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3 – 4), Centro de Estudios Educativos, México, pp. 7-27.

VAN ALSTYNE, W., (1993), *Freedom and Tenure in the Academy*, Duke University Press, Durham.

VILLANUEVA, E., (2012), “Responsabilidad Social Universitaria: un horizonte de cambios para las universidades latinoamericanas”, en J. R. de la Fuente, A. Didrikson (coords.), *Universidad, responsabilidad social y bien público*, UdeG-Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 219-235.

WEBER, M., (1979), *El político y el científico*, Alianza, Madrid.

Recibido: 31/10/2016

Aceptado: 20/12/2016

